

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Bakalářská práce**

Jaroslava Humplíková

**Faktory školní úspěšnosti a její význam pro život**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Čestně prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 17. 4. 2024

.....

Jaroslava Humplíková

#### Poděkování:

Děkuji PhDr. Soně Lemrové, Ph.D za odborné vedení závěrečné práce, za vstřícnost a trpělivost a za poskytování užitečných rad při vytváření práce. Rovněž děkuji své rodině za psychickou podporu, kterou mi v posledních měsících věnovala.

## **ANOTACE**

Školní úspěšnost žáka je determinována celou řadou faktorů. Během výchovně-vzdělávacího procesu na úspěšnost žáka působí vlivy jak genetické, tak i biologické a významný je rovněž vliv prostředí, ve kterém se žák pohybuje čili rodina a školní prostředí. Cílem této práce je popsat nejvýznamnější faktory ovlivňující školní úspěšnost a klasifikovat je podle původu jejich vzniku. Práce se rovněž věnuje tomu, jaký vliv má školní úspěšnost na život žáka, jak determinuje jeho osobnost a má-li vliv také na jeho budoucí profesní a sociální život. Práce je založena pouze na teoretických zdrojích, tištěných i virtuálních.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Úspěšnost, škola, žák, faktor, rodina, učitel, učení

## **ANNOTATION**

Several factors determine a pupil's academic achievement. During the educational process, genetic and biological influences affect the student's success, and the impact of the environment in which the student moves, family and school environment, is also significant. This paper aims to describe the most significant academic achievement factors and classify them according to their origin. The thesis also looks at how school success affects a student's life, how it determines their personality, and if it also impacts their future professional and social life. The paper is based solely on theoretical sources, both print and virtual.

## **KEY WORDS**

Success, school, pupil, factor, family, teacher, learning

# OBSAH

ÚVOD.....	7
1 Školní úspěšnost.....	8
2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost .....	10
2.1 Biologicko-psychologické faktory školní úspěšnosti .....	10
2.1.1 Geneticky podmíněné faktory školní úspěšnosti .....	11
2.1.2 Vrozené vady ovlivňující školní úspěšnost.....	14
2.1.3 Neurovývojové poruchy ovlivňující školní úspěšnost .....	16
2.2 Intrapsychické faktory školní úspěšnosti.....	18
2.2.1 Vnitřní motivace žáka .....	18
2.2.2 Psychický stav žáka a jeho emoce .....	19
2.3 Sociálně-psychologické faktory školní úspěšnosti .....	20
2.3.1 Vzdělání rodičů a kulturní vliv rodiny .....	20
2.3.2 Vliv výchovného stylu rodiny .....	21
2.3.3 Osobnost učitele.....	23
2.3.4 Vyučovací styl učitele .....	24
2.3.5 Psychosociální klima třídy.....	24
3 Význam školní úspěšnosti na život člověka .....	26
3.1 Dopad školní úspěšnosti na spokojenost a motivaci žáka .....	26
3.2 Dopad školní úspěšnosti na formování osobnosti žáka .....	27
3.2.1 Vliv školní úspěšnosti na sebepojetí a sebevědomí žáka .....	28
3.2.2 Vliv školní úspěšnosti na sebeovládání a autoregulaci žáka .....	29
3.3 Úspěšné osvojování klíčových kompetencí .....	29
3.4 Dopad školní úspěšnosti na profesní život člověka .....	30
3.5 Finanční dopad školní úspěšnosti.....	31
3.6 Vliv školní úspěšnosti na životní spokojenost člověka.....	31
ZÁVĚR .....	33
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	35

## ÚVOD

Školní úspěšnost žáka je jeden z cílů, kterého se snažíme během výchovně-vzdělávacího procesu dosáhnout. Školní úspěšnost je obvykle cílem pro všechny zúčastněné, žáky, učitele i rodiče, neboť věří, že úspěch dítěte ve škole pozitivně ovlivňuje nejen formování jeho osobnosti, ale také jeho budoucí profesní život. Hledání příčin školní úspěšnosti, a tudíž i faktorů, které ji ovlivňují, však není jednoduché. Jedná se o poměrně složitou problematiku, která je ovlivněna celou řadou dílčích okolností, a kde hraje významnou roli prenatální období dítěte, jeho rodinné zázemí i samotné školní prostředí.

Hlavním cílem této práce je popsat nejvýznamnější faktory ovlivňující úspěšnost žáka během školní docházky. Jelikož školní úspěšnost logicky souvisí také se školním neúspěchem, jsou v jednotlivých kapitolách popsány i ty faktory, které školní úspěšnosti brání, a které se projeví, pokud není některý z faktorů školní úspěšnosti zcela naplněn. V této části práce jsou faktory školní úspěšnosti klasifikovány podle původu jejich vzniku na faktory geneticky podmíněné, vrozené z jiných než genetických příčin, biologicky dané, související s psychikou žáka i na faktory, které jsou výsledkem sociálního prostředí, ve kterém se dítě pohybuje.

Dílčím cílem, na který je tato práce zaměřena, je vliv školní úspěšnosti na život žáka. V druhé části bakalářské práce je tudíž posuzován vliv školní úspěšnosti jednak na formování osobnosti žáka, na jeho sebevědomí, sebekontrolu a motivaci, tak i na jeho budoucí život čili jak ovlivňuje školní úspěšnost profesní dráhu člověka a jeho úspěšnou budoucnost.

Bakalářská práce je literární rešerší a je tudíž založena pouze na teoretických zdrojích, které jsou k tomuto tématu dostupné v tištěné nebo v digitální podobě v tuzemském i zahraničním prostředí. Obecné informace jsou čerpány především ze zdrojů sekundárních, nicméně jsou doplněny rovněž o zdroje primární v podobě výzkumů, které již byly k danému tématu provedeny. Hlavní výzkumnou metodou této práce je tudíž analýza dokumentů a jejich vyhodnocování.

# 1 Školní úspěšnost

Školní úspěšnost je jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu. Jde přitom o poměrně široký pojem, který zahrnuje spoustu specifických aspektů. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 225) v Pedagogickém slovníku uvádí, že školní úspěšnost může znamenat:

*1) Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, který se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.*

*2) Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů, což znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností a pílě, ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů.*

Školní úspěšnost či neúspěšnost tudíž není jen souhrnem školních známek, přestože je tento způsob jejího měření nejsnazší a také nejrozšířenější. Z širšího úhlu pohledu je školní úspěšnost dána samotným žákem, jeho schopnostmi a dovednostmi, dále pak učitelem, jeho výukovými metodami, rodinou, klimatem třídy a rovněž širším sociokulturním prostředím.

Na školní úspěch pochopitelně nahlíží jinak žák a jinak učitel. Urbanovská (2018, s. 115) rozlišuje subjektivní a objektivní stránku školní úspěšnosti. **Subjektivní stránka školní úspěšnosti** je pohled žáka na své výkony ve škole, jinými slovy, zda se žák cítí být v určité činnosti úspěšný. Žák si stanovuje vlastní měřítko úspěchu, která odpovídají jeho schopnostem bez ohledu na vnější stanovená kritéria. Na druhé straně je zde i **objektivní stránka školní úspěšnosti**. Ta zahrnuje vnější normy, přesně stanovená kritéria, kterých je potřeba dosáhnout. Kupříkladu, dobrá známka z diktátu může pro učitele znamenat z objektivního hlediska jen průměrný úspěch s prostorem pro zlepšování, zatímco žák z hlediska subjektivního může tento výsledek považovat za velký úspěch.

Pokud se v laické veřejnosti mluví o školním úspěchu či neúspěchu, je tento pohled často zjednodušen pouze na školní hodnocení. Avšak vzhledem ke složitosti celé problematiky není tento přístup dostačující. Mareš (2013, s. 543) i Kohoutek (1996, s. 33) rozlišují u školního úspěchu mimo jiné i jeho absolutní a relativní rovinu. **Absolutní úspěch** je takový školní výsledek, který odpovídá možností a rozumovým schopnostem žáka. Žák prospívá přesně tak, jaké jsou jeho intelektuální schopnosti. **Relativní školní úspěch** pak znamená, že vznikl rozpor mezi možnostmi žáka a jeho reálným školním výkonem. Relativní školní úspěch je



v tomto případě způsoben mimointelektovými faktory, jejichž trvání je pouze dočasné, a které jsou více či méně odstranitelné.

Mareš (2013, s. 546) žáky z druhé skupiny rozděluje na relativně úspěšné a relativně neúspěšné. **Žáci relativně neúspěšní** podle něj pracují pod úrovní svých možností. V angličtině tomuto jevu odpovídá termín „underachievement“, což v překladu vyjadřuje „podvýkonnost“. Učitelé se obvykle setkávají se třemi typy těchto žáků. První typ si nevěří, podceňuje se a pochybuje o svých schopnostech. Druhý typ je charakterizován nezájmem o učivo, škola ho nebaví, neboť jeho priority jsou jinde. Třetí typ pak pracuje méně, protože jeho cílem není dostávat výborné známky, spokojí se s průměrným hodnocením.

Druhou skupinou jsou **žáci relativně úspěšní**, kteří projevují zvýšené úsilí a velké nasazení proto, aby byli ve škole úspěšní, a to až nad míru jejich intelektuálních schopností. Podle Mareše (2013, s. 549) však tito žáci nemají vnitřní potřebu pracovat naplno. Jejich motivace je dána obavou ze selhání a strachem z neúspěchu. Někteří se snaží kvůli rodičům, většina však chce dosáhnout vyšších výkonů spíše kvůli spolužákům. Bojí se, že by jim neúspěch zhoršil jejich postavení ve třídě.

Jiné pojetí školní úspěšnosti zastává Kosíková (2011, s. 151), která rozlišuje u školní úspěšnosti **rovinu společenskou, pedagogickou a psychologickou**. Rovina společenská vychází ze vztahu rodiny ke společenské prestiži. V tomto případě je rodina tím, kdo určuje, zda je žák úspěšný či nikoli. V tomto pojetí si rodina často zakládá na výborných výsledcích dítěte a má na něj tudíž i poměrně vysoké nároky. Oproti tomu rovina pedagogická je založená na interakci ve vztahu učitele a žáka. Vychází tedy z hodnocení žakových výkonů, a může být proto zkresleno neadekvátní představou učitele o úspěšném žákovi. Poslední je rovina psychologická. Tato je založena na pojetí školní úspěšnosti žákem samotným. Jde vlastně o psychologický dopad školní ne/úspěšnosti na sebepojetí, sebeúctu, sebehodnocení a seberealizaci žáka.

## **2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost**

Školní úspěšnost je dána mnoha faktory, které na žáka během vzdělávacího procesu působí. Kosíková (2011, s. 153) upozorňuje, že příčiny školní úspěšnosti souvisí jak s osobností žáka, tak osobností učitele a značný vliv má i rodinné prostředí, z něhož dítě pochází. Na druhou stranu, Peštová a Šamalík (2006, s. 89) uvádí, že i neprospívání dítěte ve škole je komplexním problémem, který je tvořen celou řadou okolností a zmiňují konkrétně kognitivní předpoklady dítěte a nimi spojené poruchy učení. Jak naznačuje literatura, hledání příčiny školní úspěšnosti či neúspěšnosti je dosti široké téma s celou řadou proměnných, které je třeba zohlednit. Následující podkapitoly se proto pokusí faktory školní úspěšnosti shrnout a popsat.

### **2.1 Biologicko-psychologické faktory školní úspěšnosti**

Biologicko-psychologické faktory školní úspěšnosti jsou biologicky dané okolnosti, které ovlivňují, pozitivně nebo negativně, tělesné a mentální funkce člověka, jeho chování, a tudíž i jeho úspěšnost ve škole. Tyto faktory mohou být buď geneticky dané nebo vrozené, získané během prenatálního období, a jejich vliv na školní úspěšnost je významný. Podle Kohoutka (1996, s. 36) mohou tyto faktory výrazně snížit kapacitu poznávacích procesů, přičemž konkrétně zmiňuje například poruchy učení, smyslové vady nebo poruchy pozornosti.

Avšak, zda je abnormalita zapříčiněna geneticky nebo poškozením plodu během prenatálního vývoje, je často obtížné přesně stanovit. Čáp a Mareš (2001, s. 186) v této souvislosti zmiňují výzkumy zabývající se podílem dědičnosti na psychických vlastnostech člověka. Podle nich má genetika pravděpodobně největší vliv na obecnou inteligenci, až ze 70 %, a na temperament, který může být geneticky podmíněn ze 40 až 50 %. Rovněž však upozorňují na to, že asi 70 % defektů, se kterými se děti rodí, je způsobeno spíše prenatálními než genetickými vlivy.

### **2.1.1 Geneticky podmíněné faktory školní úspěšnosti**

Vývoj člověka je determinován celou řadou okolností. Hned na počátku, při početí jedince, je zásadním vývojovým faktorem genetická informace. Pokud jsou v genotypu obsaženy genetické mutace, můžeme hovořit o genetických faktorech, které ovlivňují budoucí život člověka a pochopitelně i jeho případnou školní úspěšnost či neúspěšnost. Kvintová (2016, s. 149) genetickým faktorům připisuje až 70% podíl na vzniku poruch chování. Genetické mutace však mohou mít vliv nejen na chování, ale také na fyzické zdraví člověka a jeho intelektuální schopnosti.

Na vznik geneticky podmíněných chorob nemá okolní prostředí žádný nebo jen minimální vliv. Odborná literatura však naznačuje, že pravděpodobnost geneticky podmíněných vad stoupá společně s věkem rodičů. Avšak, zda je abnormalita zapříčiněna geneticky nebo poškozením plodu během prenatalního vývoje, je často obtížné přesně stanovit.

### **Temperament**

Temperament je rys osobnosti, který určuje, jakým způsobem bude člověk reagovat, chovat se a prožívat určitou situaci. Podle Čápa a Mareše (2001, s. 162) se temperament projevuje způsobem citového reagování na podněty. Jinými slovy, temperament určuje, jak snadno emoce vznikají, jaká bude jejich intenzita i délka trvání. Ke školní úspěšnosti tudíž temperament přispívá tím, že ovlivňuje svědomitost žáka, jeho pracovitost, pečlivost, vyrovnanost, sebejistotu, sebeovládání, odolnost ke stresu i jeho vztah k druhým lidem.

Zkoumání temperamentu se věnoval I. P. Pavlov, který došel k závěru, že temperament je tvořen základními nervovými procesy, podrážděním a útlumem, což se projevuje ve třech vlastnostech, jimiž jsou síla, vytrvalost a pohyblivost. Čáp a Mareš (2001, s. 162) k tomu doplňují, že síla ovlivňuje odolnost k zátěži, vytrvalost určuje schopnost tlumit silné podráždění a pohyblivost souvisí s přenášením pozornosti, což jsou klíčové schopnosti pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

Německo-Britský psycholog H. J. Eysneek k přesnějšímu dokreslení temperamentu člověka přidává ještě dvojici rysů ovlivňující emoční stabilitu či labilitu (Čáp a Mareš, 2001, 163). Přičemž emoční stabilita je podobně jako výše uvedené vlastnosti dobrým předpokladem pro úspěšné zvládnutí školní docházky. V opačném případě může temperament způsobit žákovu

plachost, podrážděnost, prchlivost, emoční nestabilitu, nevytrvalost, úzkostlivost nebo neochotu učit se novým věcem, což negativně působí i na jeho školní výkon.

Výzkumy týkající se temperamentu popisuje rovněž Nolen-Hoeksema (2012, s. 115). Vědci se zde zaměřili na proměnlivost temperamentu v čase a zajímalo je, zda děti označené v raném věku za hodné či zlobivé měly později problémy během školní docházky. Výsledky ukázaly že ačkoliv zlobivé děti měly obvykle více problémů ve škole než hodné, jednoznačně se prokázal souvislost mezi temperamentem a školní úspěšností nepodařilo. Prokázalo se však, že ačkoliv je temperament geneticky determinován, výraznou roli zde hraje rodinné prostředí.

### **Intelligence a přiměřený vývoj intelektu**

Intelligence je soubor schopností, které žákům pomáhají učit se ze zkušenosti, uvažovat v abstraktních pojmech a efektivně zacházet s vnějším prostředím, jak uvádí Psychologie Atkinsonové a Hilgarda (2012, s. 511). Intelligence tudíž může žákům pomoci správně rozvíjet řečové schopnosti, matematicko-logické a prostorové myšlení, jemnou i hrubou motoriku, stejně tak jako vnímání vlastních pocitů či motivace k učení, což jsou předpoklady pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

Publikace Educational Psychology (1990, s. 443) uvádí přímou souvislost mezi testy inteligence, které u dětí před více než sto lety prováděl Alfred Binet, a jejich školními úspěchy. Samozřejmě s přihlédnutím na další individuální neintelektuální faktory. Tento trend potvrzuje také Atkinson (1995, s. 479), podle kterého skóre inteligenčního testu vysoce koreluje se studijním výkonem žáka. Ovšem, jak zmiňují Čáp a Mareš (2001, s. 153) není v tomto směru důležitá pouze obecná inteligence, která vymezuje schopnost učit se a řešit problémy, ale také speciální intelektové schopnosti, které ovlivňují výkon žáka v jednotlivých učebních předmětech.

S inteligencí je spojeno také nadání. Knotová (2014, s. 132) uvádí, že intelektuálně nadané děti mají vysoce logický způsob myšlení, rychle chápou, jsou zvědavé, tvořivé a vytrvalé. Tudíž, ačkoliv by se mohlo na první pohled zdát, že nadání je ve školním prostředí jednoznačná výhoda, ne vždy to je pravda. Knotová (2014, s. 134) upozorňuje, že nadané dítě v běžné třídě vrstevníků může zažívat pocity frustrace z nečinnosti. Jeho dychtivost a potřeba neustále stimulace se mohou okolí jevit jako hyperaktivita. Někdy jsou tyto děti pro spolužáky a učitele

nesrozumitelné a komplikované, což může negativně ovlivňovat jejich začlenění do školní třídy a rovněž školní úspěšnost.

Pokud má dítě snížené intelektové schopnosti, může mít ve škole problémy s vyhodnocováním informací, jejich ukládáním a vybavováním (Čáp a Mareš, 2001, s. 153). Omezena je paměť, kreativita i schopnost pochopit vztahy mezi podněty, čímž je pochopitelně ovlivněna rovněž rychlost a výkonnost při práci. Čadilová a Žampachová (2008, s. 22) uvádí, že děti s lehčími poruchami vývoje intelektu potřebují v běžných základních školách podpurná opatření, která jim pomohou zvládnout běžné školní povinnosti. Děti s vážnější poruchou intelektu se pak často mohou vzdělávat pouze ve speciálních školách a nezřídka mají problém osvojit si i základní vědomosti jako je trivium čili čtení, psaní a počítání.

### **Zdravý vývoj smyslového vnímání**

Smysly a smyslové soustavy jsou systémy, které nám dávají informace o okolním světě a tyto informace pak převádějí do podoby nervové reprezentace v mozku, jak uvádí Nolen-Hoeksema (2012, s. 138). Tudíž, aby mohli žáci ve škole zpracovat a později použít informace, které jsou jim předkládány, je nezbytný předpoklad jejich správného přijetí. Správně fungující smyslové vnímání je proto dalším faktorem školní úspěšnosti. Aby mohl žák plně využít svůj vzdělávací potenciál, potřebuje vidět a slyšet, co se děje kolem něj.

Děti se smyslovou vadou jsou oproti svým vrstevníkům znevýhodněny již při nástupu do školy, přičemž Pugnerová (2016, s. 243) vidí hlavní příčinu v chybějících nebo nedostačujících podnětech z okolního prostředí. Doplnuje však, že vývoj dítěte se smyslovým postižením je velice závislý na působení okolního prostředí. Ačkoliv je tedy dítě při nástupu do školy znevýhodněno, správným přístupem rodiny i školy mohou tyto děti postupně rozvíjet svou myšlenkovou činnost i logické myšlení. Tudíž, pokud není smyslová vada zkombinována s jinými závažnými poruchami, a dítě má dostatek podnětů ke svému rozvoji, může se po stránce inteligenční rozvíjet přiměřeně svému věku.

Avšak, v případě nedostatečně podnětného rodinného nebo školního prostředí, bývají děti se smyslovým postižením sociálně i emocionálně nevyzrálé a nadměrně závislé na pomoci dospělých. U zrakového stejně tak i u sluchového postižení jsou patrné poruchy pozornosti, která je nestálá a nevyzrálá. Stejně tak vývoj logického myšlení může být zpomalen.

### **2.1.2 Vrozené vady ovlivňující školní úspěšnost**

Pokud během prenatálního období dojde k poškození jinak zdravého plodu, můžeme hovořit o vrozených poruchách. Tyto vady nejsou způsobeny genetickou mutací a na jejich vzniku se podílí především vystavení plodu toxickým látkám, nemoci nebo úraz matky během těhotenství. Pokud například matka během prvního trimestru onemocní zarděnkami, dítě se potom může narodit slepé, hluché nebo s poškozeným mozkem, jak uvádí Psychologie Atkinsonové a Hilgarda (2012, s. 95). Rovněž O'Sullivan a Monk (2020) uvádí, že poškození mozku, ke kterému došlo v časných vývojových fázích, způsobuje celou řadu změn v chování dítěte a rovněž poškozuje jeho správný kognitivní vývoj. Všechny zmíněné aspekty pak pochopitelně mohou ovlivňovat úspěšnost dítěte během výchovně-vzdělávacího procesu.

#### **Vliv alkoholu, toxických látek a léčiv**

Během prenatálního období dochází k dramatickému fyziologickému a neurobiologickému vývoji plodu. Tento růst je přitom determinován především životním stylem matky. Za ideálních podmínek vyrůstá plod v prostředí, které jej nijak neohrožuje. Není vystaven žádným toxickým látkám a nepůsobí na něj žádné negativní síly, které mohou negativně ovlivňovat jeho zdravý fyzický a psychický vývoj (Nolen-Hoeksema (2012, s. 95) Tyto děti se před i po narození vyvíjí odpovídajícím způsobem, což je i jeden z předpokladů úspěšného zvládnutí školní docházky.

Co však může výrazně negativně ovlivnit správný fyziologický růst plodu i vývoj jeho mozkových struktur, jsou toxické látky, kterým je dítě prenatálně vystavováno. O'Sullivan a Monk (2020, s. 12) upozorňují, že poškození, ke kterým dojde v této fázi vývoje, jsou celoživotní a nevratná. Rizikové je v tomto ohledu rovněž užívání léků, neboť chemické substance obsažené v medikamentech mohou podobně jako jiné toxické látky způsobit nevratné poškození nenarozeného dítěte.

Další z faktorů determinující ty aspekty osobnosti dítěte, které jsou žádoucí pro úspěšné zvládnutí školní docházky je alkoholismus matky. Podle informační brožury Fetal Alcohol Spectrum Disorder (2019, s. 17) alkohol trvale poškozuje krátkodobou paměť dítěte a rovněž opoždí vývoj řeči a jazyka. Děti prenatálně vystavené alkoholu mají problém s myšlením a

porozuměním a je rovněž narušena jemná motorika, což jim způsobuje problémy již na nižším stupni vzdělávání při osvojování trivia.

Navíc, výrazná prenatální expozice alkoholu způsobuje u dětí Fetální alkoholový syndrom (FAS), který má dopad i na sociální a komunikační dovednosti dítěte, tudíž na jeho chování. Odborníci z organizace Healthcare Improvement Scotland popisují jako velmi časté potíže s pozorností a s ovládáním emocí. Nwaigwe (2017, s. 16) dodává, že až 70 % dětí s FAS je velmi hyperaktivních, přehnaně impulzivních až podrážděných. Navíc, průměrné IQ dětí narozených s FAS je v rozmezí od 65 do 80 bodů, což znamená lehčí či těžší formu mentální retardace.

Užívání alkoholu a drog během těhotenství vidí i Pugnerová (2016, s. 170) jakožto možnou příčinu vzniku syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Rovněž O'Sullivan a Monk (2020, s. 18) se zamýšlí nad negativním vlivem toxických látek v tomto období a tvrdí, že prenatální vystavení alkoholu, tabáku nebo drogám způsobuje u dítěte opožděný vývoj kognitivních funkcí do té míry, že se později během školní docházky často projevuje těžkou behaviorální a kognitivní poruchou.

### **Psychický stav matky**

Na správném vývoji plodu se nepodílí jen zdravá životospráva matky, ale také její aktuální psychický stav. Jinými slovy, plod není determinován jen fyzickými reakcemi mateřského těla, ale rovněž jeho psychickou pohodou či nepohodou. Do této kategorie spadá především nadměrný stres, úzkost či dokonce dlouhodobá deprese matky, jak uvádí O'Sullivan a Monk (2020, s. 13).

Studie (O'Sullivan a Monk, 2020, s. 14) provedená mezi britskými dětmi ukazuje, že mozek dětí vystavených vysoké prenatální úzkosti vykazuje menší množství šedé mozkové hmoty, a tudíž i snížené kognitivní schopnosti dítěte. Z toho vyplývající omezené schopnosti plánování, logického myšlení, zapamatování a udržení pozornosti jsou přitom klíčové pro úspěšné zvládnutí školní docházky. Ze zmíněné studie prokazatelně vyplývá, že dlouhodobé prenatální vystavení psychické nepohodě zvyšuje u dítěte riziko rozvinutí mentálních poruch, poruch pozornosti či hyperaktivity.

### **2.1.3 Neurovývojové poruchy ovlivňující školní úspěšnost**

Jak již bylo zmíněno, vrozené poruchy mohou do značné míry ovlivňovat fyzický stav, intelektuální schopnosti, osobnost i chování dítěte. U zdravě se vyvíjejícího plodu nedochází k vývojovým odlišnostem a k poškození nervového systému, což je později dobrým předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních povinností. Pokud však během prenatálního období dojde k poškození zdravého neurobiologického vývoje plodu, výsledkem jsou neurovývojové poruchy, které zasahují poměrně velkou oblast lidské psychiky.

Podle Národního zdravotnického informačního portálu (2024) náleží do této kategorie mentální retardace, poruchy psychického vývoje a poruchy chování a emocí. V této kapitole budou blíže popsány poruchy autistického spektra, poruchy pozornosti s hyperaktivitou a poruchy učení, neboť se v dětské populaci běžně vyskytují a učitelé se s nimi ve své praxi setkávají. Pugnerová (2016, s.170) doplňuje, že ADHD je jednou z nejčastěji diagnostikovaných poruch chování celosvětově.

#### **Poruchy autistického spektra**

Problémy v mezilidské komunikaci jsou typické pro děti s poruchou autistického spektra. Čadilová a Žampachová (2008, s. 275) uvádí, že potíže v sociální oblasti se přenáší také do školního prostředí. Žák má potíže s vysvětlením významu slov, nedokáže zobecňovat pojmy a často také zapomíná gramatické jevy. Výzkumný institut Autismu (Carrington a Graham, 2001) k tomu doplňuje, že, děti s Aspergerovým syndromem vykazují nedostatek motorické koordinace, a tudíž mají potíže už při osvojování psaní. Kromě toho je pro tyto žáky obtížné cíleně se soustředit a oddělit důležité poznatky od nepodstatných.

#### **Poruchy pozornosti s hyperaktivitou**

Častou neurovývojovou poruchou je syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Diagnóza ADHD obvykle pro žáky znamená výrazné problémy během vzdělávacího procesu.



Pugnerová (2016, s. 174) popisuje, že dítě s diagnózou ADHD není schopno delšího a kvalitnějšího soustředění a v hodině dokáže udržet pozornost jen asi 10 minut. Nedokáže klidně sedět, je roztržitý. Učitelům se zdá být impulzivní, neposlušné a nespolehlivé. Zvýšený energetický výdej během hyperaktivity má pak za následek i rychlejší únavu a podrážděnost.

Jak významná je souvislost mezi ADHD a schopností soustředit se, zjišťovali vědci z Waldenské univerzity v Americe (Ross a Randolph, 2014). Výzkum byl zaměřen na schopnost žáka oddělit se od rušivého podnětu. Účastníci měli za úkol vypracovat jednoduché zadání z matematiky a přepsat několik vět, přičemž po celou dobu experimentu běžel v pozadí televizní pořad pro děti. Výsledek potvrdil teoretické předpoklady. U obou úkolů si žáci bez ADHD počínali signifikantně lépe než děti s diagnózou ADHD.

Jak je patrné z výše uvedeného, neurovývojové poruchy se mohou u dítěte projevit poruchami chování a emocí, poruchami aktivity, poruchami pozornosti, poruchami paměti nebo poruchami sociálního chování a komunikace. Jinými slovy postihují přesně ty aspekty osobnosti, které jsou zásadní pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

## **Poruchy učení**

Zdravé dítě s přiměřeně dozrálým nervovým systémem by při nástupu do školy nemělo mít zásadní problémy s učivem. Je schopno naučit se číst přiměřenou rychlostí, psát spojováním hlásek, osvojit si a pochopit základní gramatické jevy a zvládá rovněž základní matematické operace. Pokud však žák vykazuje znaky některé z poruch učení, může při osvojování trivia narazit na problémy.

Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie jsou nejčastějšími specifickými poruchami učení a projevují se nejen při osvojování psaní, čtení a počtů, ale rovněž brání dítěti v dalším plynulém získávání vědomostí a dovedností. Márová (2015, s. 4) uvádí, že poruchy učení ovlivňují způsob, jakým žák přijímá, ukládá, organizuje a vybavuje si informace.

V praxi pak mohou mít poruchy učení za následek potíže se čtením, které je namáhavé a pomalé, potíže s uspořádáním myšlenek a s tím související nevyvinutá slovní zásoba, problémy s porozuměním viděného nebo s rychlostí zpracování informací. Pešková a Šamalík (2006, s. 99) však upozorňují, že poruchy učení se mohou vyskytnout i u dětí velmi nadaných, které si

dobře uvědomují, že jim školní práce nejde tak, jak si představovaly, a jejichž problémy s učením pak negativně ovlivňují nejen školní prospěch ale také jejich sebepojetí a sebevědomí.

## **2.2 Intrapsychické faktory školní úspěšnosti**

Intrapsychické příčiny školní úspěšnosti vznikají uvnitř psychiky jedince a týkají se jeho psychických dějů. Kohoutek (1996, s. 37) zmiňuje jako zásadní motivaci žáka a jeho postoje k učení. Obojí se při nedostatku může projevit jako intelektuální pasivita, která je podle něj častou příčinou školního neúspěchu. Tato kapitola bude blíže zaměřena na motivaci žáka a jeho emoce.

### **2.2.1 Vnitřní motivace žáka**

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) považuje motivaci za souhrn faktorů, které aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Educational psychology (Sprinthall, 1990, s. 521) doplňuje, že motivace a učení jsou jako propojené nádoby, které se navzájem neustále ovlivňují. Úspěch během procesu učení obvykle posiluje motivaci, žák má radost z dobře vykonaného úkolu, posiluje to jeho sebevědomí a má pak tendenci zabývat se touto činností opakovaně. Motivace žáka je tudíž důležitý faktor školní úspěšnosti.

Čáp a Mareš (2001, s. 145) chápou motivaci jako faktor ovlivňující proces učení, ve kterém jsou uspokojovány žákovy potřeby poznávací, sociální i výkonové. Spojují tedy motivaci žáka s jeho lidskými potřebami. Pokud žák nejeví o naplnění těchto potřeb zájem, klesá tím i jeho motivace k dané činnosti. Bez dostatečné motivace však nedochází k efektivnímu učení. Žáci nemají zájem o vyučování, nechápou, proč by se měli učit, jsou nepozorní, vyrušují a jejich výsledky neodpovídají tomu, co bylo do procesu učení vloženo. Urbanovská (2018, s 62) upozorňuje, že neúspěch může motivaci ještě více oslabit. Navozuje pocit zklamání a narušuje sebevědomí žáka. Ten ztrácí o danou činnost zájem a jeho aktivita klesá.

Škola samotná a spolužáci rovněž přispívají k motivaci žáka k výkonu. K dosažení úspěchu je přitom efektivnější motivovat žáky ke spolupráci než k soutěživosti, jak uvádí sociální psycholog Morton Deutch (Sprinthall, 1990, s 533) a doplňuje, že děti motivované k soutěživosti jakožto k cestě k úspěchu jsou více úzkostné, mají nižší sebevědomí a necítí příliš zodpovědnost za ostatní spolužáky.

### **2.2.2 Psychický stav žáka a jeho emoce**

Psychické rozpoložení žáka je rovněž důležitým faktorem, který může velkou měrou přispívat ke školní úspěšnosti dítěte. Školní prostředí klade na žáky značné nároky a ti pak musí dlouhodobě a soustavně zpracovávat stále větší množství informací. Je tudíž žádoucí, aby dítě přicházelo do školy v dobré psychické kondici, která významně přispívá k úspěšnému zvládnutí školní docházky. Psychický stav žáka je přitom ovlivněn celou řadou faktorů. Atkinson (1995, s. 630) v této souvislosti zmiňuje poruchy nálad a úzkostné poruchy. Psychický stav dítěte je determinován rovněž jeho emocemi, trémou nebo psychickými změnami doprovázejícími pubertální vývojové období.

Emoce a schopnost je zvládat představují další z faktorů ovlivňující školní úspěšnost, neboť mají vliv na poznávací funkce dítěte, na motivaci k učení i jeho výsledky. Podle Urbanovské (2018, s. 78) se pozitivní emoce projeví na zlepšení vnímání žáka, schopnosti vybavovat si informace, pohotově myslet a reagovat. Emoce rovněž mohou posilovat kladné sebepojetí žáka a vnímání jeho vlastní úspěšnosti.

Na opačné straně pak stojí emoce jako strach, úzkost, nuda, zlost a hněv, jejichž přítomnost zpravidla blokuje myšlenkovou činnost i ostatní kognitivní procesy. I únava se pak dostavuje mnohem rychleji, jak doplňuje Urbanovská (2018, s. 79). Negativní emoci, jež se vyznačuje vysokým stupněm úzkosti, napětí a neschopnosti se soustředit, je tréma, se kterou se během školní docházky setkají prakticky všichni žáci, a která může mít rovněž negativní dopad na školní úspěšnost dítěte.

Výkyvy ve školním prospěchu mohou být rovněž spojeny s emoční labilitou typickou především pro období dospívání, jak uvádí Vývojová psychologie (1998, s. 143). Žáci v pubertě mají problémy s koncentrací a jejich emoční nestabilita jim znesnadňuje učení. Puberta je také doprovázena zvýšenou únavou. Čáp a Mareš (2001, s. 235) k tomu doplňují, že většina

adolescentů ve škole nevyužívá plně svých schopností a rovněž jim často chybí dostatek vytrvalosti k plnění povinností.

Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje školní úspěšnost je přítomnost poruch nálad a úzkostných poruch. Poruchy nálad postihují celou osobnost jedince a podbarvují jeho prožívání, jak uvádí Atkinson (1995, s. 644). Depresivní žáci mají nízké sebevědomí, trpí pocity méněcennosti a cítí se neschopní. Nenacházejí dostatek motivace a jen obtížně začínají jakoukoliv činnost. Žák může rovněž trpět úzkostnou poruchou až sociální fobií, která pochopitelně ovlivňuje i jeho školní výkon. Psychologie (Atkinson, 1995, s. 634) uvádí, že dítě v interakci s jinými lidmi pociťuje výraznou nejistotu až strach, což se týká také vystupování na veřejnosti. Žáci mají obavy z toho, že se před spolužáky ztrapní, budou se třást a nebudou moci plynule mluvit.

## **2.3 Sociálně-psychologické faktory školní úspěšnosti**

Školní prostředí a rodina, ve které dítě vyrůstá, jsou dalšími činiteli, které mají vliv na práci žáka ve škole. Kohoutek (1996, s. 34) zmiňuje především významnou souvislost mezi prospěchem dětí a profesním zařazením rodičů, k němuž doplňuje ještě ekonomické zajištění rodiny a výchovný styl rodičů. Podobně jako rodina, i školní prostředí, může mít zásadní vliv na školní úspěšnost dítěte. Zde Kohoutek (1996, s. 35) jako určující vidí osobnost učitele, jeho vyučovací styl a klima školní třídy.

Úspěšnost dítěte ve škole je tudíž dána nejen jeho biologickými nebo mentálními předpoklady, ale rovněž sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. V ideálním případě se rodina i škola podílí na všestranném rozvíjení osobnosti dítěte, pomáhá mu objevit skrytý potenciál a učí jej s ním pracovat, jak uvádí Mareš (2013, s. 42).

### **2.3.1 Vzdělání rodičů a kulturní vliv rodiny**

Vzdělání rodičů je důležitým faktorem ovlivňujícím postoj rodičů, a tudíž i dětí, ke škole. Platí přitom, že čím vyšší vzdělání rodiče mají, tím více motivují své děti k řádnému plnění školních povinností. Školní didaktika (Kalhous, Obst 2009, s. 367) uvádí, že rodina pokládá dítěti základní motivaci k učení. V rodině, kde rodiče dětem pomáhají s učivem, učí je pracovat

s informacemi a jsou jim příkladem, neboť sami se často celoživotně vzdělávají, v takové rodině jsou děti předávány pozitivní postoje k učení, které pak vedou ke školní úspěšnosti.

Studie vypracovaná univerzitou v Utahu (Nelson, 2009) tato fakta potvrzuje. Rodiče s vyšším vzděláním přikládají profesnímu vývoji svých dětí velký význam a již od dětství je vedou ke svědomitému plnění školních povinností. Vzdělaní rodiče mají rovněž pozitivní vliv na sebevědomí a sebepojetí dítěte. Kromě těchto závěrů studie rovněž zjistila, že školní úspěšnost dětí souvisí především se vzděláním otce.

Výzkum provedený v Michiganu (McNeece, 2007) zjistil, že k faktorům ovlivňující školní úspěšnost dítěte může patřit také rasová příslušnost, a to především z hlediska hodnotového systému, který daná rodina zastává. Čáp (2001, s. 65) to potvrzuje popisem romských rodin, kde, ačkoliv jsou děti tou nejvyšší hodnotou, se vzdělání nepovažuje za důležité. To vyplývá především z odlišné kulturní tradice, kde se klade velký důraz na prožitek přítomného okamžiku a příliš se neplánuje budoucnost. Škola jakožto investice do budoucna proto není v romských rodinách prioritou a děti se školní přípravě věnují buď vůbec nebo jen minimálně.

Tuto myšlenku potvrzuje rovněž výzkum (Gärtner, 2008, s. 89), který byl zaměřen na školní docházku a školní úspěchy romských dětí v Amsterdamu. Z výsledků vyplývá, že pět z deseti romských dětí má extrémně vysokou míru absencí a pouze dvě děti z deseti pravidelně dochází do školy. Tato absence je přitom schvalována a omlouvána rodiči dítěte.

### **2.3.2 Vliv výchovného stylu rodiny**

Školní úspěšnost dítěte je ovlivněna také výchovným působením rodiny. Výchova, ať je jakákoliv, se z rodiny přenáší i do školního prostředí, kde pak ovlivňuje chování a postoje dítěte. Pöslová (2020, s. 18) popisuje, že dítě z rodiny, kde každý může bez obav vyslovit svůj názor, kde je dítě respektováno a zároveň se učí respektovat druhé, takové dítě je schopno se ve škole zdravě prosadit, hodnotit samo sebe a také efektivně spolupracovat s učiteli i spolužáky, což je dobrý předpoklad pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

Publikace Tolerantní výchova (Pöslová, 2020) zmiňuje rovněž výchovné přístupy, které školní docházku a úspěšnost s ní spojenou znesnadňují. Autokratický přístup je založen na pevně nastavené disciplíně, kde dítě nemá velký prostor pro vlastní názor ani emoce. Tato výchova

v něm posiluje nesamostatnost, odpor k autoritám a nezřídka také strach z trestu, což může vyústit až v záškoláctví a lhaní. Opačným výchovným přístupem je liberální výchova, která je charakteristická nepřítomností pravidel, což má za následek absenci smyslu pro povinnost a cílevědomost. Jelikož je dítě vedeno k tomu, aby nerespektovalo žádnou autoritu, učitelé jej mohou vnímat jako drzé a neukázněné.

Nevhodná výchova může i podle Knotové (2014, s.121) nepříznivě ovlivnit plnění školních povinností. Děti, od kterých je vyžadován za všech podmínek maximální výkon, bývají v kolektivu neoblíbené a obtížně si hledají kamarády. Tvrdé tresty mohou způsobovat odpor k učení, škole a autoritám obecně. Ani výchova, při které rodiče chrání své děti před všemi nepříjemnostmi světa, není ideální, neboť v této pasivní pozici ztrácí dítě motivaci cokoli dělat a z případného neúspěchu pak často viní školu. Weikert (2007, s.105) ještě doplňuje jako negativní také výchovu nesoustavnou a nejednotnou, která je typická absencí výchovného cíle, a která nedává dítěti jistotu ani ve vzdělávání.

Krajní rodinnou situací, která má dopad na školní úspěšnost žáka, je zanedbávání péče o dítě. Podle Matějčka (1995, s. 88) je zanedbávané dítě ohroženo nedostatkem podnětů důležitých ke správnému fyzickému a psychickému rozvoji. Bechyňová a Konvičková (2020, s. 38) doplňuje, že přímý vliv na školní úspěšnost dítěte má především zanedbávání výchovné, které spočívá v nedostatečném zabezpečení vzdělávání dítěte. Jde o situace, kdy rodiče nejsou schopni zajistit všechny potřeby dítěte nebo tyto potřeby ignorují.

Peštová a Šamalík (2006, s. 121) upozorňují, že zanedbávané dítě má ve škole řadu problémů, jako je vysoká unavitelnost, nedostatek zájmu, nechápavost, malá slovní zásoba, častá nepřítomnost ve škole, neschopnost soustředit se nebo absence potřebných návyků. O analýzu dopadů zanedbávání dítěte na školní prospěch se pokusili vědci z americké psychologické asociace (Eckenrode, Laild, Doris, 1993). Zahrnuli do studie přes 800 dětí, z nichž polovina se potýkala se zanedbáváním. Z výsledků vyplynulo, že zanedbávané děti dosahovaly výrazně nižších studijních výsledků než jejich spolužáci, měly horší známky, častěji opakovaly ročník a rovněž byly přítomny problémy s disciplínou.

### 2.3.3 Osobnost učitele

Učitel je v životě dítěte důležitou osobou. Učitel je významný výchovný činitel a svou komunikací, postoji, vztahem k ostatním a celou svou osobností může na vývoj dítěte a jeho školní úspěšnost výrazně působit, příznivě i nepříznivě. Čáp a Mareš (2001, s. 266) zmiňují výzkumy, ze kterých vyplývá, že postoj žáků k učení a jejich školní výsledky závisí ve velké míře na vlastnostech osobnosti daného učitele a jeho postoji k žákům, méně pak na jeho kvalifikované odbornosti.

Pozitivně působí učitel, který je zralou osobností, jak tvrdí Psychologie pro učitele (Čáp a Mareš, 2001, s. 268). Takový učitel reaguje uvážlivě, nedá se vyprovokovat, má vnitřní převahu nad třídou, která ho respektuje, dokáže se rychle přizpůsobit měnícím se podmínkám a váží si druhých lidí. Sollárová (2006, s. 290) doplňuje ještě schopnost učitele zajistit upřímné vztahy ve třídě a důvěru, což znamená víru v potenciál žáka a jeho upřímné přijetí jako jedinečné osobnosti.

Zda souvisí učitelovo očekávání se školní úspěšností žáka, zjišťoval sociální psycholog Robert Rosenthal (Sprinthall, 1990, s. 379), který prováděl rozsáhlý výzkum na americké základní škole Oak-Hall School. Rosenthal zde pedagogům sdělil, že někteří žáci mají výborné předpoklady pro studium. Tímto výrazně zvýšil očekávání učitelů a navzdory tomu, že žáci byli vybráni náhodně a nijak se intelektuálně nelišili od ostatních dětí, na konci školního roku byla školní úspěšnost vybraných dětí mnohem vyšší než u jejich spolužáků. Tato zjištění potvrzuje rovněž Kosíková (2011, s. 156), která doplňuje, že v hodnocení žáka se často neodráží pouze jeho výkony. Reflektují se v něm také postoje učitele vůči žákovi a jeho názory na něj.

Učitelovy negativní postoje a nepřiměřená očekávání směrem k žákům lze za určitých okolností považovat za možný zdroj školního neúspěchu. Jako problém chápou Čáp a Mareš (2001, s. 272) syndrom vyhoření u učitelů. Takový učitel je často podrážděný, nekontroluje své emoce, je podezíravý, neprojevuje žákům pochopení, naopak, reaguje na ně negativně. Vyvolává u žáků pocity viny za nedostatky, usiluje o absolutní kázeň a užívá přísné tresty, neboť předpokládá, že žáci budou podvádět.

### **2.3.4 Vyučovací styl učitele**

Na rozvíjení schopností a dovedností podporující školní úspěšnost se podle Kosíkové (2011, s. 194) podílí také vhodně zvolené výukové metody. Rovněž Čapek (2015, s. 25) je přesvědčen, že správně zvolenými výukovými metodami může pedagog do značné míry ovlivňovat kvalitu školní výuky. Podle něj jsou pestré výukové metody účinným nástrojem pro všestranný rozvoj žáka, zvyšují u žáků motivaci, dávají jim pocit smysluplné práce a zlepšují jejich vztah k předmětu i k jim samotným.

Na výukové metody byl zaměřen výzkum amerického vědce Herberta Walberga (Sprinthall, 1990, s. 320), který porovnal více než tři tisíce studií, aby zjistil, jak důležité jsou pro dosažení dobrých školních výsledků určité aspekty vyučování. Zjistil přitom, že pro posílení školní úspěšnosti jsou nejeftivnější postupy, kdy žáci dostávají pozitivní podporu a zpětnou vazbu, a když pracují ve skupinách. Skupinovou aktivitu pozitivně hodnotí rovněž Čapek (2015, s. 23). Avšak současně s tím upozorňuje, že v průměrné vyučovací hodině v České republice se skupinová práce vyskytuje jen 0,14 minuty, navzdory tomu, že má na úspěšnost školní docházky jednoznačně pozitivní vliv.

### **2.3.5 Psychosociální klima třídy**

Psychosociální klima třídy je podle Čápa a Mareše (2001, s. 575) jedním z faktorů, který ovlivňuje prospěch a chování žáků, tudíž i jejich školní úspěšnost. Existují třídní kolektivy, kde děti rády pobývají, a plně se se svou skupinou ztotožňují. Pokud je pozice dítěte ve třídě pozitivní a pro něj přijatelná, bude s sebou přinášet také pocit jistoty i potřebu seberealizace, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998, s. 124). Čáp a Mareš (2001, s. 568) doplňují, že příznivé psychosociální klima třídy může dokonce kompenzovat negativní vliv některých mimoškolních faktorů, které na žáka působí.

Mareš (2013, s. 587) však upozorňuje na složitost této problematiky. Důležitým faktorem je například skutečnost, zda je třída homogenní nebo heterogenní. Schopnější žáci v heterogenní třídě budou na jednu stranu zažívat úspěch vzhledem k výkonům slabších spolužáků, což je motivuje k dalším výkonům, ovšem na straně druhé tempo výuky se bude muset přizpůsobit pomalejším žákům. Naopak, homogenní třída bude pro schopné žáky pozitivní z hlediska



jednotnosti, rychlosti vyučování i obsahu učiva, avšak pocit úspěchu zde budou zažívat jen ti nejschopnější, pro ostatní to může dokonce představovat chronický stres, což mimo jiné negativně ovlivňuje i motivaci k další práci.

Ve školní třídě se rovněž projevují nejrůznější sociální tlaky, které se dotýkají postojů k učení a k prospěchu. Mareš (2013, s. 580) uvádí, že zatímco některé skupiny motivují žáka k učení, jiné jej od učení odrazují. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda (2012, s. 738) doplňuje, že chování člověka ve skupině často reflektuje spíše společenská očekávání než osobnost daného člověka. Jinými slovy, síla sociálního tlaku může významně ovlivnit chování žáka ve třídě, jeho postoje k učení a vzdělávání i motivaci k práci.

Třídní kolektiv je sociální skupina, která se významně podílí na formování postojů člověka, na jeho vztazích k ostatním i k sobě samému. Nepříznivé školní klima může negativně ovlivnit život žáka a pochopitelně i jeho školní úspěšnost. V takových třídách zažívají někteří žáci posměch nebo dokonce systematické šikanování, a jsou zde nešťastní. Čáp a Mareš (2001, s. 575) upozorňují, že výsledkem takové situace může být frustrace, nechuť ke vzdělávání a záškoláctví.

### **3 Význam školní úspěšnosti na život člověka**

Škola je pro žáka nejen prostředím vzdělávacím, ale také prostředím výchovným. Každé dítě je školou více či méně ovlivňováno a formováno. Učitelé cíleně působí na postoje, názory a hodnotové orientace žáků ve snaze podpořit harmonický vývoj jejich osobnosti. Kohoutek (1996, s. 69) doplňuje, že život člověka je ovlivňován především interakcí s lidmi, se kterými je v kontaktu, přičemž škola zde hraje významnou roli. Jelikož je školní úspěšnost nedílnou součástí školní docházky, co víc, je současně ideálním cílem edukačního procesu, lze předpokládat, že život žáka bude tímto faktorem determinován.

Následující kapitola se pokusí popsat, jaký je dopad školní úspěšnosti na život žáka. Pokusí se zodpovědět, jak školní úspěšnost ovlivňuje osobnost dítěte, jeho sebevědomí nebo schopnost sebekontroly. Jaký má vliv na jeho pocit spokojenosti. Prostor bude rovněž věnován tomu, zda a do jaké míry je školní úspěšnost spojována s úspěšnou profesní dráhou a zda má školní úspěšnost vliv na úspěch a spokojenost člověka v běžném životě.

#### **3.1 Dopad školní úspěšnosti na spokojenost a motivaci žáka**

Zátěžové situace, kterým je dítě ve škole vystaveno, značně ovlivňují jeho pocit životní spokojenosti. Rozsah učiva, úkoly, hodnocení získaných vědomostí, komunikace se spolužáky, styl výuky, osobnost učitele a pochopitelně i školní prospěch jsou možnými činiteli šťastného a spokojeného žáka. Ačkoliv školní prospěch není synonymum pro školní úspěšnost, výzkumy zabývající se spokojeností dítěte operují spíše se školním prospěchem, neboť je lépe uchopitelný a měřitelný. Nolen-Hoeksema (2012, s. 421) doplňuje, že dobré známky ve škole mohou být účinnými motivy, neboť jsou v naší kultuře spojeny s úspěchem a dobrým postavením.

Na souvislost mezi školním prospěchem a spokojeností žáka se zaměřila studie (Lettau, 2021) provedená v osmých třídách německých škol. Vyplývá, že známky mají středně silný dopad na životní spokojenost dětí, a to bez ohledu na typ navštěvované školy. Výzkum rovněž poukázal na zajímavý genderový rozdíl. Zatímco u dívek jsou vyšší matematické kompetence pozitivně spojeny se životní spokojeností, u chlapců je tomu naopak. Dobré výsledky u chlapců totiž

mohou podle vědců negativně ovlivňovat vztahy se spolužáky a obava z šikany může do jisté míry tento postoj vysvětlit.

Školní úspěch ovlivňuje rovněž způsob, jakým žáci ve výuce pracují a jak aktivně se do ní zapojují. Výzkum uveřejněný Americkou psychologickou asociací (Damian, Negru-Subtirica, Pop, Baban, 2016) zkoumal, jak motivovaní jsou studenti při plnění školních povinností. Z výsledků vyplývá, že studenti, kteří zažívají ve škole úspěch, jsou více ochotní se zapojovat do vzdělávacích aktivit a jejich důvěra ke vzdělání se zvyšuje. Oproti tomu, neúspěšní studenti jsou spíše pasivní, jsou zde patrné poklesy v nasazení a pochybnosti o správnosti a účelnosti zvoleného vzdělávání.

Rovněž američtí vědci (Firmin, Hwang, Copella, Clark, 2004) se zaměřili na to, zda selhání v jednom úkolu nějakým způsobem ovlivňuje plnění úkolu následujícího. Studenty rozdělili do dvou skupin, přičemž první skupině předložili test začínající lehkými otázkami, zatímco druhá skupina začínala test otázkami extrémně obtížnými. Vědci přepokládali, že těžké otázky na začátku testu způsobí studentům frustraci, oni pak budou pochybovat o svých schopnostech a nevloží do něj takové úsilí, jakého by byli za jiných okolností schopni. Výsledky výzkumu hypotézu potvrdily. Méně úspěšná skupina však překvapivě neselhala proto, že by obtížné otázky nezodpověděla, ale z důvodu nezodpovězení lehkých otázek.

### **3.2 Dopad školní úspěšnosti na formování osobnosti žáka**

Člověk je tvořen biologickými procesy, ovšem na utváření jeho osobnosti se podílí rovněž vlivy sociální, které pak společně vytváří funkční celek, jak uvádí Kohoutek (1996, s. 67). Na formování osobnosti dítěte se proto může podílet i školní úspěšnost případně neúspěšnost. K tomu, aby dítě bylo ve škole úspěšně, se musí naučit ovládat své chování a prožívání, což mu pomůže cíleně, uvědoměle a dlouhodobě směřovat k vytyčenému cíli.

Škola vede žáky k tomu, aby zvládali svou impulzivitu a byli schopni udržet pozornost na potřebnou dobu. Aby poznali sami sebe, své vlastnosti a naučili se s nimi pracovat. Aby byli schopni sebekontroly, vytrvalosti i přijetí zodpovědnosti za své jednání. Cílem vzdělávání a výchovy je tudíž podle Mareše (2013, s. 235) samostatnost jedince a jeho schopnost sebevýchovy. Tato kapitola se pokusí zjistit, zda k tomuto cíli napomáhá i školní úspěšnost.

### 3.2.1 Vliv školní úspěšnosti na sebepojetí a sebevědomí žáka

Sebehodnocení člověka se vytváří od raného dětství a podílí se na něm převážně názory významných autorit, rodičů a učitelů. Ačkoliv je ovlivněno především primární výchovou v rodině, rovněž školní úspěch se může pozitivně podílet na posílení vědomí vlastní hodnoty a z toho vyplývající sebejistoty. Naopak podceňování žáka vede k zafixování nižšího sebehodnocení a také k předpokladu horšího výkonu v budoucnosti (Vágnerová, 1998, s. 37). Röhr (2018, s. 9) doplňuje, že silný pocit vlastní hodnoty, sebeúcta, má zásadní vliv na úspěšnost člověka v životě a nedostatek sebeúcty naopak vede k psychickým problémům a poruchám chování.

Dobré výsledky ve škole a kladné hodnocení učitelů podporuje sebevědomí a sebehodnocení žáka, pomáhá budovat pocit jistoty, čímž snižuje pocity méněcennosti. Školní úspěšnost a kladné sebehodnocení jsou spolu těsně propojené. Čím větší bude úspěšnost žáka ve škole, tím vyšší bude i jeho sebevědomí. Na druhou stranu, nízké sebepojetí a sebehodnocení v mnoha případech souvisí se slabým školním prospěchem, nezájmem o učení, což pochopitelně ovlivňuje také celkovou školní úspěšnost, jak uvádí Čáp a Mareš (2001, s. 331). Jedinec, který si nevěří, si často není schopen osvojit metody ke zvládnutí překážek, proto si vytyčuje jen nenáročné nebo dokonce žádné cíle. Trvalá nespokojenost se sebou samým může rovněž žáka dovést k situacím, které mu poskytují určitou úlevu, ať je to nadužívání návykových látek, delikventní chování nebo záchvatovité přejídání, což pak může pocit vlastní nedostatečnosti ještě znásobit (Röhr, 2018, s. 34).

Avšak, neúspěch ve škole nemusí vždy zákonitě vést ke snižování žákova sebehodnocení a sebevědomí, jak upozorňuje Vágnerová (1998, s. 17) a doplňuje, že reakce na neúspěch může být různá. Pokud má dítě jiné hodnoty než školní docházka nebo je dostatečně úspěšné v jiné oblasti života, například ve sportu, kde získává uspokojující sebevědomí, potom mu školní neúspěch nemusí sebevědomí nijak závažně snížit.

### **3.2.2 Vliv školní úspěšnosti na sebeovládání a autoregulaci žáka**

Škola není jen prostředím, kde se dětem předávají informace a kde si osvojují klíčové kompetence. Škola je rovněž místo, kde se děti vychovávají. Čáp a Mareš (2001, s. 297) proto zmiňují pedagogickou koncepci, podle které ta správná výchova vede především k sebevýchově. Sebevýchova pomáhá člověku k tomu, aby sám bez pomoci, bez pochval a trestů, usiloval o adekvátní způsob života a o rozvíjení vlastní osobnosti. Pokud je tady dítě ve škole úspěšné a je v něm školou správně rozvíjeno sebeovládání, stává se pak aktivním účastníkem své vlastní výchovy.

Se školní úspěšností úzce souvisí rovněž pojem autoregulace, což je proces řízení sebe samého, kdy žák využívá svých mentálních schopností k tomu, aby byl v učení úspěšný. Čáp a Mareš (2001, s. 506) doplňují, že autoregulace pomáhá žákovi zdokonalit svou schopnost učit se tím, že podporuje jeho motivaci k učení, pomáhá mu řídit jeho vlastní emoce, naučí ho vybrat si ideální prostředí k učení. Nedílnou součástí autoregulace je přitom žákova sebekontrola a přiměřené sebehodnocení.

Ačkoliv je hlavní výchovnou silou rodina, škola může dětem pomoci naučit se zvládat disciplínu, respektovat pravidla a vytvořit si zdravé postoje k životu. Sebeovládání a autoregulace je přitom prostředkem, jak si tyto schopnosti osvojit, avšak zároveň i velmi důležitým výchovným cílem, jak uvádí profesor psychologie Roy Baumeister z Univerzity v Tallahassee (Röhr, 2018, s. 154). Za úspěšného žáka je proto označen ten, který si dokázal mimo jiné osvojit principy sebeovládání a autoregulace.

### **3.3 Úspěšné osvojování klíčových kompetencí**

Školní úspěšnost a úspěch v životě člověka je rovněž dán mírou, do jaké si osvojil potřebné schopnosti, kompetence. K osvojování klíčových kompetencí v současné škole dochází na všech úrovních vzdělávání. Vzdělávací strategie 2030+ tento trend podporuje, neboť považuje osvojení klíčových kompetencí za potřebné pro osobní, občanský i profesní život člověka. Belz a Siegrist (2001, s. 15) souhlasí a doplňují, že lidé, kteří byli připraveni o šanci zvýšit si své kompetence, často nemohou získat kvalitní práci a jsou vytlačováni na okraj společnosti.

Žák, který si během školní docházky úspěšně osvojil klíčové kompetence, dokáže problémovou situaci pochopit, správně vyhodnotit a pomocí kritického myšlení rovněž úspěšně vyřešit. Tyto dovednosti jsou pochopitelně žádoucí jak v rovině osobní, tak i v té profesní. Belz a Siegrist (2001) upozorňují rovněž na význam kompetencí sociálních a komunikačních, které souvisí se schopností kompromisu, uměním naslouchat, empatií. Úspěšné zvládnutí těchto dovedností zvýhodňuje jedince ve sféře pracovní, rodinné i volnočasové čili v oblastech, které jsou zásadní pro životní spokojenost člověka.

### **3.4 Dopad školní úspěšnosti na profesní život člověka**

Školní úspěšnost nezdírkou souvisí s uplatněním jedince na trhu práce. Statistiky nezaměstnanosti uvádějí, že na počtu nezaměstnaných se velkou měrou podílejí právě nevyučené pomocné síly (Belz a Siegrist, 2001, s. 25). Rovněž Český statistický úřad (2022) potvrzuje, že nezaměstnanost postihuje v mnohem větší míře jedince s nízkým vzděláním. Údaje z roku 2022 ukazují, že mezi osobami, které ukončily vzdělávání základní školou, je až 13 % nezaměstnanost. Oproti tomu lidé s výučním listem, maturitou nebo vysokoškolským diplomem jsou nezaměstnaní pouze asi ve dvou procentech. Šance nezaměstnaných získat práci se tudíž výrazně zvyšují především s jejich zvyšující se kvalifikací.

Zda školní prospěch ovlivňuje dosažené vzdělání a pracovní možnosti člověka zkoumala studie Univerzity v Iowě (Spinks, Arndt, Caspers, Yucuis, McKirgan, Pfalzgraf, Waterman, 2007). Vědci hodnotili školní prospěch zkoumaných, délku jejich vzdělávání a stupeň dosaženého vzdělání. Podle očekávání byl vyšší školní prospěch spojen s delším vzděláním, vyšším příjmem a rovněž i s lepším pracovním uplatněním. Zajímavým výstupem studie bylo rovněž zjištění, že inteligence ovlivňuje školní úspěšnost zejména během základní školní docházky, později na střední škole a během univerzitních studií tento vztah oslabuje.

Úspěch ve škole a později rovněž v zaměstnání je otázkou dlouhodobého plánování. Tracy (2017, s. 16) uvádí, že úspěšní lidé při každodenním rozhodování zvažují nejen následující roky, ale celé dekády. Mladý člověk, který se rozhodne opustit školu, aby mohl vydělávat a užívat si finanční nezávislost, brzy pocítí negativní následky svého krátkodobého rozhodnutí. Chybějící vzdělání mnohdy znamená nižší příjmy po zbytek života, nízký společenský status a riziko, že

člověk nikdy zcela nenaplní svůj potenciál. To potvrzuje rovněž Mareš (1998, s. 62), který tvrdí, že taková situace pak jedince může frustrovat až k pocitům méněcennosti a bezmocnosti rozhodovat o svém vlastním životě.

### **3.5 Finanční dopad školní úspěšnosti**

Pokud je žák na základní škole úspěšný, zvládl osvojení základních klíčových kompetencí, vypěstoval si efektivní učební návyky a rozvinul dostatečně svou vlastní sebekontrolu a sebeovládání, potom lze předpokládat, že bude ve studiích pokračovat také na střední škole a rovněž později na univerzitě. Vysokoškolské vzdělání má přitom prokazatelný pozitivní vliv na jeho budoucí výdělků, jak tvrdí výzkum Finardi a Fischera (2017).

Finardi a Fischer (2017) zpracovali studii, která posuzuje vliv vysokoškolského vzdělání na výdělků jednotlivců pomocí Mincerovy funkce. Vědci zpracovali data z roku 2009 založená na 20 tisících pozorování v českém prostředí a došli k závěru, že úspěšné absolvování vysoké školy zvyšuje výdělků člověka o téměř 75 % oproti těm, kteří mají jen základní vzdělání. Pochopitelně mohou být tato data ovlivněna rovněž ekonomickou situací státu nebo dalšími individuálními aspekty.

Na druhé straně, špatně placení pracovníci či nezaměstnaní jsou často ohroženi příjmovou chudobou, ze které jen obtížně hledají cestu ven. Podle Mareše (1998, s. 64) jsou pak deprivováni neschopností dosáhnout žádoucí společenské i finanční úrovně. Nedostatek finančních prostředků, výrazné snížení životní úrovně a nejistota z budoucnosti, to vše pak může vést rovněž ke vzniku napětí a stresu v rodině. Mareš k tomu (1998, s. 64) doplňuje, že v těchto rodinách je míra rozvodovosti dvojnásobná oproti průměru.

### **3.6 Vliv školní úspěšnosti na životní spokojenost člověka**

Spokojenost jedince v životě je komplexní otázkou. Hamplová (2004) uvádí, že životní spokojenost a pocit štěstí jsou dány třemi hlavními faktory, jež jsou typ osobnosti, objektivní životní standard a okolí, se kterým se srovnáváme. Školní úspěšnost přitom souvisí především s životními podmínkami, se standardem, který je do jisté míry školní úspěšností determinován.

Jak již bylo uvedeno výše, vzdělání a úspěšné dosahování vyšších vzdělávacích cílů souvisí nejen se zaměstnaností, ale také s výší příjmu. Platí přitom, že lepší platové ohodnocení vede k lepšímu ekonomickému zajištění, což pomáhá člověku dosahovat dalších cílů, vzdělávacích i životních (Diener, 1999). Hamplová (2004) doplňuje, že na životní spokojenost má negativní vliv nezaměstnanost, neboť je jednou z příčin materiálního nedostatku a neschopnosti naplnit některé potřeby člověka.

Sociologický ústav Akademie věd České republiky (Hamplová, 2004) zkoumal spokojenost obyvatel České republiky s ohledem na práci, rodinu a další faktory. Z výzkumu vyplynulo, že ženy se základním vzděláním hodnotily svou spokojenost s prací podobně jako ženy vysokoškolačky, zatímco u mužů byl patrný rozdíl ve prospěch vysokoškoláků. Studie rovněž naznačuje, že existuje souvislost mezi spokojeností se zaměstnáním a spokojeným rodinným životem, který je patrnější u žen, což může vysvětlovat genderový rozdíl vyplývající z výzkumu.



## ZÁVĚR

Školní úspěšnost žáka je jeden z hlavních cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Většinou se tohoto cíle snaží dosáhnout žáci, rodiče a pochopitelně i učitelé. Všichni si přitom uvědomují, že faktorů, které ovlivňují, zda bude žák ve škole úspěšný nebo ne, je celá řada, přičemž ne všechny lze nějakým způsobem změnit, ovlivnit, eliminovat. S faktory, které ovlivňují míru školní úspěšnosti, se přitom běžně setkávají všichni aktéři výchovně-vzdělávacího procesu, žáci, učitelé i rodiče.

Hlavním cílem této práce bylo popsat nejvýznamnější faktory, které ovlivňují úspěšnost žáka během školní docházky.

Téma školní úspěšnosti je poměrně široké. Při prozkoumávání literatury se ukázalo, že autoři většinou zmiňují faktory, které by se daly shrnout do tří hlavních kategorií. Faktory školní úspěšnosti, které jsou vrozené, geneticky či jinak biologicky dané. Faktory vyplývající z vnitřní psychiky jedince a faktory, které jsou ovlivňovány prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Kosíková (2011, s. 148) uvádí, že úspěch nebo neúspěch dítěte ve škole není jen záležitostí školy a vidí výrazný přesah do rodinných vztahů i do představ dítěte o vlastní budoucnosti. Urbanovská (2018, s. 177) ještě doplňuje osobnost žáka a jeho schopnosti či motivaci jako významnou skupinu příčin podílející se na případné školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Během literární rešerše bylo zjištěno, že autoři téma školní úspěšnosti často spojují s oblastí školní neúspěšnosti, proto byla v této práci věnována pozornost i příčinám školní neúspěšnosti.

Dílčím cílem této práce bylo popsat vliv školní úspěšnosti na život žáka, na jeho budoucí profesní dráhu a úspěšnou budoucnost.

V této oblasti byly popsány skutečnosti, které školní úspěšnost ovlivňuje ještě během školní docházky, a rovněž ty, které mohou být podstatné pro život člověka v delším časovém úseku. Autoři se zabývali především tím, jak školní úspěšnost ovlivňuje pocit spokojenosti a formování osobnosti dítěte, především jeho sebekontrolu a s tím spojené dovednosti. Z prozkoumané literatury vyplývá, že školní úspěšnost pozitivně ovlivňuje sebevědomí a sebeúctu žáka, byť nemusí být jediným faktorem. Mareš (2013, s. 223) spojuje školní úspěšnost rovněž se schopnostmi sebekontroly, sebepoznání a sebezdokonalování. Röhr (2018, s. 9) doplňuje, že sebeúcta je důležitým faktorem ovlivňujícím úspěch člověka v životě.

V části zaměřené na vliv školní úspěšnosti na život člověka po absolvování školy, autoři nejčastěji tuto problematiku zkoumali z hlediska možného profesního uplatnění člověka a výše

jeho finančního ohodnocení. Z tuzemských i zahraničních výzkumů přitom vyplynulo, že mezi stupněm dosaženého vzdělání a profesním uplatněním je souvislost. Český statistický úřad (2022) rešerši doplnil o údaje nezaměstnanosti, které potvrzují, že nezaměstnanost je problém především pro jedince s nejnižším vzděláním.

Tato bakalářská práce je rešerší literatury, která byla napsána o faktorech školní úspěšnosti. V kapitole věnující se faktorům školní úspěšnosti práce vycházela především ze sekundárních zdrojů, jako jsou publikace zaměřené na pedagogickou psychologii, psychologii a pedagogiku, neboť tyto prameny komplexně popisují zkoumanou problematiku. Význam školní úspěšnosti pro život vychází především ze zdrojů primárních, výzkumů, které byly na dané téma provedeny, především v zahraničí. Jelikož jde o téma poměrně rozsáhlé, je i seznam použité literatury dost obsáhlý.

Téma školní úspěšnosti je téma multifaktoriální. Je zde celá řada okolností, které školní úspěšnost ovlivňují, což bylo v práci popsáno. Avšak, pokud má práce posuzovat vliv školní úspěšnosti na život člověka, může narazit na jisté limity. Z prozkoumané literatury vyplývá, že oddělit vliv školní úspěšnosti od jiných okolností, které rovněž ovlivňují život člověka, je někdy dost obtížné. Když například posuzujeme vliv školní úspěšnosti na životní spokojenost jedince, musíme tak učinit v souvislosti s životním standardem, o němž víme, že souvisí s délkou školní docházky. Hamplová (2022) navíc upozorňuje, že pocit životní spokojenosti souvisí rovněž s rodinným zázemím a dalšími proměnnými.

Jak bylo v práci popsáno, existují faktory, které ovlivňují školní úspěšnost či neúspěšnost. Bylo rovněž popsáno, že existují výzkumy, které potvrzují, že školní úspěšnost má přesah do současného i budoucího života žáka. Domníváme se proto, že znalost těchto faktorů je důležitým poznatkem, se kterým by měli být učitelé obeznámeni, neboť, jak uvádí Kosíková (2011, s. 151), nelze faktory školní úspěšnosti posuzovat jednotlivě, pouze jejich vzájemná interakce vede ke konečné školní úspěšnosti. Tato práce proto může sloužit jako podklad pro učitele, budoucí i již praktikující, k tomu, aby mohli lépe pochopit komplexní problematiku školní úspěšnosti a s jednotlivými faktory pak v praxi účinně pracovat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-x.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2020. *Sanace rodiny*. Vydání třetí, aktualizované a doplněné. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1624-7.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

CARRINGTON, Suzanne a Lorraine GRAHAM. *Asperger's syndrom: Learner characteristics and teaching strategies*. [online]. [cit. 08.02.2024]. Special education. 2001. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/27464127\\_Asperger's\\_syndrome\\_learner\\_characteristics\\_and\\_teaching\\_strategies](https://www.researchgate.net/publication/27464127_Asperger's_syndrome_learner_characteristics_and_teaching_strategies)

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

Český statistický úřad. Míra nezaměstnanosti dle věkových skupin a vzdělání. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 06.04.2024]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/403r-k-mira-nezamestnanosti-dle-vekovych-skupin-a-vzdelani-i2143f9cl6>

DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., SMITH, H. L. Subjective well-being: Three decades of progress. In: *Psychological Bulletin*, 1999. [online]. [cit. 06.04.2024]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

DAMIAN, Lavinia E., Oana NEGRU-SUBTIRICA, Eleonora I. POP a Adriana BABAN. The Costs of Being the Best: Consequences of Academic Achievement on Students' Identity, Perfectionism, and Vocational Development. In: *American Psychological Association* [online]. 2016, s. 16 [cit. 23.03.2024]. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4_13)

ECKENRODE, John, Marjorie E. LAIRD a John DORIS. School Performance and Disciplinary Problems among Abused and Neglect. *Developmental Psychology* [online]. 1993(29), 53-62 [cit. 23.03.2024]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.53>

FINARDI, Savina a Jakub FISHER. Odhad Mincerovy funkce v podmínkách České republiky. *Český finanční a účetní časopis* [online]. 2017, 57-68 [cit. 23.03.2024]. Dostupné z: DOI: 10.18267/j.cfuc.501

FIRMIN, Michael, Ch-En HWANG, Margaret COPELLA a Sarah CLARK. Learned Helplessness: The effect of Failure on Test-Taking. *Eric* [online]. 2004, 6 [cit. 23.3.2024]. ISSN ISSN-0013-1172. Dostupné z: [ERIC - EJ705775 - Learned Helplessness: The Effect of Failure on Test-Taking, Education, 2004-Jun-22](#)

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel a Jaromír BERAN. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GÄRTNER, Fania R. A Valid Estimate of Intelligence for minorities? In: *Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings*. Bratislava. 2008. ISBN 978-80-969401-5-8.

HAMPLOVÁ, Dana. *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Sociologické studie / Sociological Studies, 2004. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 43 s. ISBN 80-7330-063-X.

Healthcare Improvement Scotland, ed. (*FASD*) [online]. Scottish Intercollegiate Guidelines Network, 2019 [cit. 09.03.2024]. ISBN 978-1-909103-72-6. Dostupné z: [https://www.sign.ac.uk/assets/pat156\\_fasd.pdf](https://www.sign.ac.uk/assets/pat156_fasd.pdf)

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* [online]. Praha: Grada Publishing, 2011 [cit. 14.02.2024]. ISBN 978-80-247-7535-7. Dostupné z: [Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty - Kosíková Věra - Knihy Google](#)



NWAIGWE, Ugochukwu. Fetal alcohol syndrome. *American Journal of Clinical Nutrition* [online]. 2017 [cit. 08.03.2024]. ISSN 1938-3207. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/316919118\\_Fetal\\_alcohol\\_syndrome](https://www.researchgate.net/publication/316919118_Fetal_alcohol_syndrome)

O'SULLIVAN, Alexandra a Catherine MONK. Maternal and Environmental Influences on Perinatal and Infant Development. In: *The Future of Children* [online]. 2020, 11-34 [cit. 08.03.2024]. ISSN-1054-8289. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293581.pdf>

PEŠTOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PÖSLOVÁ, Blanka, 2020. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0622-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PUGNEROVÁ, Michaela, Psychologie jedinců se zrakovým postižením. In: *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

PUGNEROVÁ, Michaela, Syndrom hyperaktivity, ADHD, ADD. In: *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1381-9.

ROSS, Peter a Justus RANDLOPH. Differences between students with and without ADHD on task vigilance under conditions of distraction. In: *Journal of Educational research and Practice*. [online]. 2014, svazek 4, vydání 1, s. 1-10. [cit. 08.02.2024]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118451.pdf>

SOLLÁROVÁ, Eva. Person-Centred Education its Potential in the Growth of a Person. In: *School and Health 21*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4071-8.

SPINKS, Ruth, Stephan ARNDT, Kristin CASPERS, Rebecca YUCUIS, William L. MCKIRGAN, Christopher PFALZGRAF a Elijah WATERMAN. School Achievement strongly predicts midlife IQ. *Elsevier* [online]. 2007, (35), 563-567 [cit. 23.03.2024]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289606001401?via%3Dihub>

SPRINTHALL, Norman A. a Richard C. SPRINTHALL. *Educational Psychology: a developmental approach*. Fifth edition. USA, 1990. ISBN 0-07-060541-6.

TRACY, Brian. *Pravidla úspěchu: přemýšlejte jako neúspěšnější a nejlépe placení lidé světa*. Přeložil Ivo MAGERA. V Brně: BizBooks, 2017. ISBN 978-80-2650-608-9.

URBANOVSKÁ, Eva. *Pedagogická a školní psychologie: Distanční studijní text* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, fakulta veřejných politik, 2018 [cit. 16.02.2024].  
Dostupné z: [Pedagogicka\\_a\\_skolni\\_psychologie.pdf \(slu.cz\)](#)

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. dodatek 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-488-8

WEIKERT, Annegret, 2007. *Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Praha: Vašut. Velký praktický rádce. ISBN 978-80-7236-527-2.