

# **Kauzalita v sebeposouzení školních výkonů žáků základní školy**

Nikola Hřibová

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nikola HŘIBOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Kauzalita v sebeposouzení školních výkonů žáků  
základní školy**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti edukace, motivace žáků na základní škole.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování úrovně atribučního přesvědčení u žáků základních škol.**

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

**Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.**

**PLEVOVÁ, I. Kauzální atribuce. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-84-1.**

**ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.**

**DVOŘÁK, D. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.**

**KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. Pedagogická psychologie. Olomouc, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. února 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **7. května 2010**

Ve Zlíně dne 10. února 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 7.5.2010

.....  


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

V této práci se zabýváme problematikou přisuzováním příčin úspěchu a neúspěchu žáků na základní škole. V teoretické části popisujeme motivaci, která je jednou z nejdůležitějších složek při dosahování co nejlepších výsledků, dále pak kauzální atribuci, nebo-li přisuzování příčin, které ovlivňují lidské chování a jednání. V závěru teoretické části přibližujeme vývoj učení žáka středního školního věku. Praktická část je zaměřena na příčiny, které ovlivňují žáky při dosahování školních úspěchů nebo neúspěchů.

Klíčová slova:

motivace, kauzální atribuce, příčina, úspěšnost, neúspěšnost

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with causal attribution of pupils' success and failure at elementary schools. The theoretical part describes motivation, which is one of the most important factors for reaching the best possible results, and it also describes attribution of causes which influence human behaviour and acting. The end of the theoretical part is devoted to the learning process development of middle school age pupils. The practical part analyses causes which influence pupils in reaching their success or failure at school.

Keywords:

motivation, causal attributions, cause, success, failure

Ráda bych poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové za pomoc, ochotu a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Obzvláště chci poděkovat své rodině za velkou podporu a trpělivost v průběhu mého studia, kterou věnovali nejen mně, ale také mým dětem, které byly díky mému studijnímu zaujetí ochuzeny o moji pozornost.

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

## **OBSAH**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 MOTIVACE .....</b>	<b>12</b>
1.1 VLASTNOSTI MOTIVACE.....	14
1.2 DRUHY MOTIVACE .....	15
1.2.1 Vnější motivace.....	16
1.2.2 Vnitřní motivace .....	19
1.3 POZNÁVACÍ, SOCIÁLNÍ A VÝKONOVÁ MOTIVACE .....	23
1.3.1 Poznávací motivace.....	23
1.3.2 Sociální motivace .....	25
1.3.3 Výkonová motivace .....	25
<b>2 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE.....</b>	<b>28</b>
2.1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST ŽÁKA .....	29
<b>3 VÝVOJ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KOGNITIVNÍ OBLASTI.....</b>	<b>33</b>
3.1 VÝVOJ ŽÁKA V OBLASTI UČENÍ.....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>39</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ CÍL.....</b>	<b>40</b>
4.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	40
4.2 PROMĚNNÉ .....	41
4.3 TECHNIKA VÝZKUMU .....	42
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	42
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ.....	43
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>44</b>
5.1 ZÁVĚR VÝZKUMU.....	59
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>66</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>68</b>



## ÚVOD

Vzdělání patří k hlavním měřítkům kvality života. Již od našich dětských let se setkáváme s výchovou a vzděláváním jak v rámci rodiny, tak později i ve škole. Výchovné působení vedle rodičů přejímají učitelé a samozřejmě velký vliv na něj mají také vztahy mezi spolužáky a vztahy v rodině.

Jakmile dítě nastoupí povinnou školní docházku, je na něj vyvíjen tlak ve formě očekávané školní úspěšnosti. Jak se dá ale úspěch dítěte ve škole ovlivnit? Co má na něj největší vliv? Velký podíl zodpovědnosti v tomto smyslu bezpochyby nesou rodiče a rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud je dítě v rodině spokojeno a zažívá podporu a přijetí, tak lépe dokáže překonat i případné problémy a školní neúspěchy. Důvodem nestability chování dítěte ve škole, ať už z hlediska výuky nebo vztahů s kamarády, může být právě nezáměr o dítě ze strany rodičů. Důležité je rovněž objevení vnitřního světa dítěte, jeho potřeb a pocitů, pochopení jeho sociální role mezi vrstevníky a spolužáky.

Každý z nás má vrozenou soutěživost a určitě si pamatuje ze školy, jak chtěl být nejlepší. Jeden žák má lepší výsledky v matematice, druhý je lepší v českém jazyce, další vyniká v tělesné nebo výtvarné výchově. Domníváme se, že správným výchovným působením na dítě dokáže rodič i učitel dítě správně motivovat k lepším výsledkům. Zároveň však by měli dospělí umět dítě povzbudit v momentě neúspěchu. Nabízí se otázka: „Jaká je správná forma motivace dítěte k tomu, aby chtělo být úspěšné?“ Domníváme se, že jednou z cest k dosažení úspěchu je neustálé vzdělávání se a to nejen formou školního vyučování, ale i zapojením se do mimoškolních aktivit a komunikace s lidmi.

Ve své práci se chceme zaměřit především na kauzální atribuce úspěchu a neúspěchu žáků na základní škole a odpovědět na otázku, jaké jsou jejich příčiny.

Cílem teoretické části práce je seznámení s významem, vlastnostmi, jednotlivými faktory motivace v návaznosti na vývojovou problematiku učení u žáků středního

školního věku a seznámení s příčinnou souvislostí úspěšnosti a neúspěšnosti ve výchovně vzdělávacím procesu.

V praktické části práce si klademe za cíl zjistit, které z příčin výkonové motivace u žáků základních škol převažují, tzn. jaké jsou odlišnosti v atribučních stylech žáků základní škol.

Domníváme se, že téma práce je aktuální zejména v dnešní době, kdy je nutné rozpoznání příčin neúspěšnosti či úspěšnosti žáka ve škole, zjištění motivace jeho chování, které může ovlivnit jeho postoje, vývoj vlastností osobnosti a jeho další uplatnění v životě.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MOTIVACE

Pojem motivace můžeme vyložit ve vědních disciplínách různě. Z jakého důvodu reagujeme v určitých situacích tak, jak reagujeme?

- **Motivace** se v pedagogickém slovníku (1995) definuje jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které lidské jednání a prožívání vzbuzují, aktivují a dodávají mu energii. Tyto faktory ovlivňují způsoby dosahování výsledků jednání a prožívání jedince, dále ovlivňují vztahy k ostatním lidem a zaměřují nás tak určitým směrem.
- Motivaci definuje Čáp (1993) jako určitý souhrn vnitřních hybných činitelů, které usměrňují jakoukoliv aktivitu jedince i jeho prožitek. Motivace podle autora úzce souvisí s výkonem a je vázána na vnitřní potřeby člověka. Motivace je termín odvozený z latinského slova *movere*, což znamená hýbat se, pohybovat se. Způsoby motivace mohou být různé, jako např. vnitřní motivy – dokážu sám sobě, že to zvládnou, vnější motivy – určitá forma odměny. U motivace je podle autorů důležité, aby si jedinec stanovil cíl – postoupím do dalšího ročníku. Autor říká, že termínem pro označení jednotlivých motivů jsou potřeby člověka, které dále člení do následujících skupin:
  - elementární životní potřeby,
  - potřeby jistoty, bezpečí,
  - potřeby podnětů, změny a činnosti,
  - potřeby sociálního styku,
  - potřeby výkonu a společenského uznání,
  - potřeby estetické a poznávací
  - potřeby seberealizace nebo sebeaktualizace.

S potřebou seberealizace souvisí zájmy a jejich konkretizace. „*Zájmy vznikají z potřeb a jsou na nich závislé. Zájmy jsou specifitější než potřeby*“ (Plechačová, Bakalář, 2000, s. 92).

- Podle Čápa, Mareše (2001, s. 92) v motivaci působí **vnější pobídky** (incentivy) a **vnitřní motivy**, které jsou těsně spjaty. V případě, že je nedostatek vnitřní motivace, pobídka nemusí působit. Lidská motivace je podle autorů velmi složitá a individuálně se odlišuje:
  - lidé dělají stejnou činnost, ale každý má jiný motiv,
  - k jedné činnosti může být člověk pobízen několika různými motivy zároveň,
  - jeden motiv člověka pobízí k určité činnosti, ale zároveň ho jiný motiv od činnosti odrazuje,
  - člověk si část svých motivů uvědomuje, některé však jen občas nebo částečně, jiné motivy zůstávají nevědomé dlouho, někdy i celý život.

„Lidská činnost, prožívání a chování nelze vysvětlit jen motivy.“ Je zde ještě další řada momentů ovlivňující současný stav jedince:

- uspokojování potřeb (fyziologických, bezpečí, sounáležitosti a lásky, úcty a sebeúcty, poznávání a rozumění, estetické potřeby a potřeby seberealizace - sebeuskutečnění, tj. naplnit optimálně možnosti svého růstu a rozvoje),
- co na potřeby působí (překážky, úspěch, neúspěch), tj. síly progresu a regrese,
- dovednosti, které jsou potřebné k úspěšné realizaci činnosti, tj. osvojení či neosvojení těchto dovedností jak uvádí Čáp (2001, s. 93) a také Pechačová, Bakalář (2000).

Z výše uvedeného textu vyplývá chápání potřeby jako nedostatku něčeho, co jedinec potřebuje pro život a co je pro něj nezbytné. Podstatou potřeby je subjektivní prožívání (napětí, nelibosti, strádání), podle Janouška a Slaměníka (2008).

- Podle Mikuláščíka (2007) je motivace definována jako pohnutka nebo popud, který nás aktivizuje a usměrňuje naši aktivitu. Formou motivačních dispozic mohou být pudy, potřeby, zájmy, hodnoty, postoje

aj. Tyto uvedené dispozice označují někteří autoři jako prvky motivační struktury, mezi něž patří také cíl a motiv (Plechačová, Bakalář, 2000, s. 87).

- Motivace je podle autorek Klevetové, Dlabačové (s. 35 - 36, 2008) „*hybnou pákou lidského chování, která nás nutí uspokojovat své vlastní potřeby*“. Předpokladem motivace je takové úsilí, které dokáže v organismu dosáhnout rovnováhy mezi sebou a prostředím v činnostech, směřujících k uspokojení a soběstačnosti. Všechno, co člověk dělá, má nějaký motiv nebo důvod a vychází z našich potřeb, které nás ženou dopředu. Autorky uvádějí tři klíče k motivaci:
  1. touha dosáhnout cíle,
  2. důvěra ve vlastní schopnosti,
  3. vlastní představa dosažené změny.

Atkinson a kol. (2003, s. 695) definuje **motiv** jako „*jakýkoli stav organismu ovlivňující jeho pohotovost k zahájení činnosti nebo ho podněcující v činnosti pokračovat*“ .

## 1.1 Vlastnosti motivace

V Lexikonu psychologie (Nakonečný, 1995) autor třídí tyto **základní vlastnosti motivace**:

- **směřování chování** (direktivní funkce) – tato funkce určuje fakt, že se naše chování zaměřuje k dosahování stanovených cílů. Úspěch uspokojí naši potřebu a dále navrátí narušenou rovnováhu organismu do vyvážené polohy,
- **energetizace chování** (energizující funkce) – jedinec dává do svého chování tím více energie, čím déle nejsou jeho potřeby uspokojovány,
- **udržování chování**, dokud není dosaženo cíle – chování, které je motivováno nějakou překážkou se může v některých případech před nepřekonatelnou překážkou změnit v jiný náhradní cíl.

Podle Kusáka, Dařílka (2002, s. 61) má motivace faktory, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces, využití těchto faktorů je nezbytnou podmínkou pro činnost učitele a žádný z těchto faktorů nelze podle autorů podceňovat, ani přeceňovat:

- činnost a aktivita žáka,
- sociální faktory (soupeření, spolupráce, společná činnost),
- stanovení cíle v závislosti na věku dítěte,
- usnadnění učení, vzbuzení zájmu,
- spojení školního učení s žákovými životními cíli,
- tendence dokončení daného úkolu,
- úspěch a neúspěch žáka ve vyučování,
- odměny a tresty.

## 1.2 Druhy motivace

Motivace se nám snaží přibližovat a objasňovat příčiny našeho chování a jednání. Psychologie věnuje velkou pozornost této problematice, která je však velmi složitá (Pavelková, 2002). Autoři Hrabal, Man, Pavelková (1989, s. 16) chápou motivaci jako *„souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“*.

Naše chování nám ovlivňují vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační předpoklady tvoří u člověka fyziologické (primární) potřeby - potřeba potravy, vody, spánku, kyslíku, sexuální potřeby a další, které jsou považovány za dispoziční motivační činitele, které se projevují určitým vnitřním nedostatkem nebo přebytkem. Tyto potřeby se během života mění na potřeby sekundární (psychické), které podléhají vlivům učení – potřeby sociální, poznávací, výkonové, estetické aj. (Pavelková, 2002).

Myslíme si, že jak potřeby primární, tak i sekundární jsou pro člověka v životě velmi důležité, avšak v případě, že hovoříme o školní motivaci, jsou to právě potřeby sekundární, které rozhodují pro další učení žáků.

U vnější motivace to jsou popudy (incentivy), které nás ovlivňují. Incentivy jsou vnější podněty (jevy, události, názory a různé předměty), které mohou uspokojovat potřeby člověka. **Incentivy** můžeme rozlišovat na:

- **pozitivní** (vyvolávající chování směrem k nim - pochvala, lákavá hračka nebo chutné jídlo),
- **negativní** (vyvolávající chování směrem od sebe – nechutné jídlo nebo výsměch).

Negativní incentivy mohou vzbuzovat například potřebu bezpečí, ale nejsou schopny naši potřebu uspokojovat. Mezi potřebami a incentivy vzniká úzký vztah. „*Na základě vzájemné interakce potřeb a odpovídajících incentiv (je-li potřeba vzbuzena) vzniká a vyvíjí se motiv, který je již v těsném vztahu k chování člověka*“ (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, in Pavelková 2002, s. 13).

### 1.2.1 Vnější motivace

**Vnější motivaci** rozumíme účast na činnosti pro dosažení určitého cíle, který nám poskytuje určitou odměnu. Zapojení do činnosti je prostředkem k dosažení jiného cíle. Například pochvaly od rodičů nebo od učitele, vyjádření úcty a obdivu svých spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu. Vnitřní a vnější motivace často stojí proti sobě. V podstatě však nejsou neslučitelné. Mezi strategie, které využívají vnější motivace žáků, patří spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami. Musíme však pečlivě dbát na to, aby odměny i výhody, které žákům nabízíme, pro ně byly žádoucí a nezapříčiňovaly tak odcizení žáků, kteří přes snahu tuto odměnu nedostali. Například tím, že žákům oznámíme, že ten, kdo bude pilně pracovat, si bude moci začít dříve hrát. Tím tuto činnost znehodnocujeme (Kyriacou, 2004).

Z vnější motivace děláme ty činnosti, které bychom jinak nedělali, protože v tom nespátřujeme smysl, nedochází k uspokojení našich potřeb. Typické pro činnosti, které děláme z vnější motivace jsou ty činnosti, které *“děláme jen do té doby, pokud trvá hrozba nepříjemnosti nebo příslib odměny či pochvaly”* (Kopřiva, 2008).



V odborné literatuře se rozlišují čtyři **typy vnější motivace**, které se liší stupněm vnitřnění původní vnější motivace (Pavelková, 2002, s. 20-21):

- **externí regulace** – impulsem této regulace je jiná osoba, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem (žák, který píše domácí úkol jen proto, aby se vyhnul poznámce a špatné známce od učitele, nebo proto, že když tento úkol napíše, dostane od rodičů nějakou odměnu).
- **introjektovaná regulace** – zde je typické pasivní převzetí regulace chování, vnitřně však tuto regulaci žák nepřijímá (domácí úkol dělá žák proto, že se má dělat, kdybych tento domácí úkol neudělal, cítil bych se špatně).
- **identifikovaná regulace** – žák přijímá pravidla, se kterými se ztotožňuje a bere je za své, jedná z vlastního rozhodnutí (důvod, proč dělat domácí úkoly žák chápe a uvědomuje si, že je to pro něj důležité).
- **integrovaná regulace** – nejvyšší forma vnější motivace, která se propojuje s potřebami jedince, jeho zájmy a hodnotami. Činnosti jsou dělány z vlastního popudu, není zde zdrojem motivace zájem o samotnou činnost, ale o důležitost dané činnosti a jejího výsledku (domácí úkoly dělá žák z plného vnitřního přesvědčení, z vlastní vůle).

Pokud mluvíme o motivaci žáků na základní škole, jistě každý z nás ví, že největší motivací pro žáka je odměna. Pozitivní motivací pro nadaného žáka je evidentně upozornění žáka na jeho nedostatky. Tatáž situace může být průměrným žákem nebo se slabším intelektovým výkonem vnímána jako negativní motivace, nebo dokonce jako trest.

Autoři Hrabal, Man, Pavelková (in Pavelková, 2002) považují motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků a jako jeden z velmi významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy.

Ve výchovně vzdělávacím procesu zastávají důležité místo **odměny a tresty**, které mohou vést právě ke zvyšování efektivity učební činnosti žáka.

**Odměna**, něco jako kladná motivace. Nemusíme jen hovořit o kapesném, které děti dostávají od svých rodičů, ale mohou to ve více případech být různé věcné dárky, ale

také pochvala. Co si tedy můžeme představit pod slovem odměna, jistě není pro nikoho z nás těžké. Je to něco příjemného, něco, z čeho máme radost, co nás potěší.

Za jednu z nejdůležitějších motivů, které žáky motivují k lepšímu výkonu je podle Homoly (1972) považována odměna. Tento motiv je podle autora klasifikován jako pozitivní motiv, ale je zde také motiv negativní, tj. trest. Odměna podle autora posiluje probíhající chování a zvyšuje tak pravděpodobnost opakování. Nejúčinnějším trestem je odepření odměny, než trestat žáky fyzickou agresí. Ve vyučování se užívají nejrůznější odměny a tresty. Nejběžnější jsou formy pochvaly a pokárání. Odměny a tresty jsou nezastupitelnou podmínkou učení, *„nedostatečně motivované dítě se ve škole mnoho nenaučí, přiměřená motivace je podmínkou úspěšného výcviku“* (Nakonečný, 1996, s. 52).

Podle Čapka (2008) je odměna spojována s chováním nebo jednáním jedince, které pozitivně hodnotí a přináší žákovi radost a uspokojení některých potřeb. **Trest** autor definuje jako působení, které je spojené s chováním nebo jednáním jedince. Toto jednání vyjadřuje negativní hodnocení a tak přináší žákovi nelibost, frustraci a omezení některých jeho potřeb. Ve školním prostředí tresty a odměny ovlivňují chování žáků, odměna posiluje nebo zvyšuje frekvenci chování v kladném slova smyslu. Pokud chování žáka neposilujeme, četnost dobrého chování se snižuje. Tresty a odměny mají podle autora opodstatnění, pokud žák *„v očekávání odměny zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu sníží výskyt trestaného chování“* (Čapek, 2008, s. 31). Odměny a tresty patří mezi nejběžnější výchovné prostředky.

Matějček (1993, s. 32 – 37) však upozorňuje na to, že co je trestem pro jednoho, nemusí být trestem pro druhého a pro někoho může být trestem i odměna. Co je tedy psychologicky vzato trest? Trestem je podle autora to, co dítě jako trest prožívá. Naopak odměna je podle Matějčka definována jako to, co dítě jako odměnu přijímá. *„Trest může špatné chování jen zastavit – odměna ale buduje to správné“*.

Trest má podle autora **tři hlavní funkce**:

1. **napravení škody** – dítě uklidí to, co rozházelo; co poškodilo, zaplatí ze svého kapesného,
2. **zabránění, aby se nesprávné chování opakovalo** – zde na dítě podle autora působí soustavné trestání, nikoliv odměna „*Když určité jednání doprovází pravidelně nepříjemný zážitek, dítě si dá pozor a takového jednání se příště vystrhává*“,
3. **zbavení viníka pocitu viny** – zde je potřeba pocit viny z dítěte co nejrychleji sejmout, protože duševní trápení, napětí, nebo hrozný stav, které dítě prožívá, může vést až na pokraj vyčerpání.

Myslíme si, že i v trestu musí být vyjádřen osobní vztah k dítěti, které musí vědět, že je máme rádi.

Odměna a trest hrají ve výchově důležitou úlohu. Odměna uspokojuje žáka, upevňuje důvěru v jeho vlastní úsilí, vyvolává pocit radosti a posiluje jeho vědomí. Odměna by se ale neměla přehánět, žák by se mohl chovat tak jen proto, aby této odměny dosáhl. Naopak trest má stejný výchovný cíl jako odměna. Trest je metoda, kterou se snažíme u žáka vypěstovat schopnost zdolávat nesprávné sklony a zvyky, je to nápravný výchovný prostředek (Durič, Štefanovič a kol. 1977).

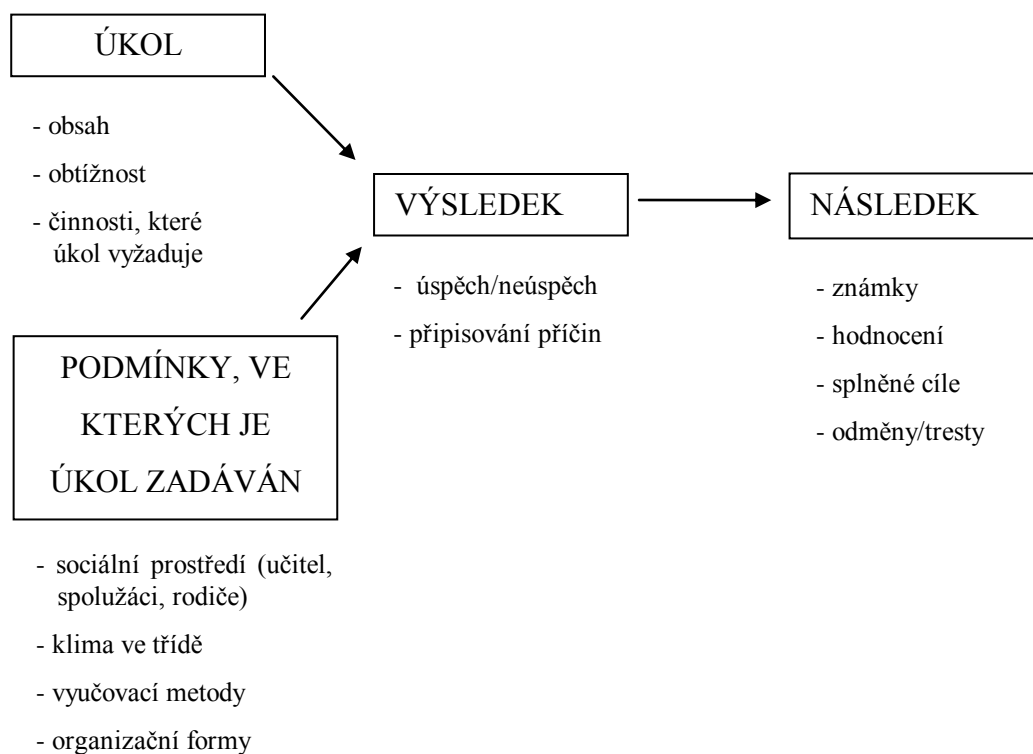
### 1.2.2 Vnitřní motivace

**Vnitřní motivaci** se podle Čápa (1993, s. 163) „*rozumějí dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem, zejména zvědavost a funkční libost (tj. radost ze samotného vykonávání příslušné činnosti)*“.

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma. Mezi další důvody patří získání schopnosti nebo dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny. Kyriacou (2004) tvrdí, že všichni lidé v sobě mají přirozený prvek zvědavosti a přejí si tak rozvinout své schopnosti a dovednosti v různých oblastech.

Autoři Kalhous, Obst (2002, s. 368) dodávají, že *učitel může vnitřní motivaci žáků navodit i tím, že hodinu zahájí například předvedením překvapivého pokusu nebo zajímavého problému*“. Tak aktivizuje poznávací potřeby žáků. Autoři dále upozorňují, že se vnitřní motivace může projevit jen v případě, pokud má žák dostatečný prostor pro výběr a řízení toho, co, kdy a kde bude dělat. Takovým způsobem jsou žáci vedeni k zodpovědnosti za svůj výkon. Když má žák pocit, že se může spolupodílet na rozhodování o tom, co se bude ve škole nebo doma učit, výrazně to zvyšuje jeho motivaci k učení.

Podle autorů Maňáka, Švece (2003) je role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu důležitá, protože učitel ovlivňuje svým vyučováním učební aktivity žáků. Učitel je ten, který prověřuje jejich znalosti, vysvětluje a opakuje se žáky učivo, informuje je o úrovni jejich znalostí a v konečné fázi je to on, který hodnotí jejich školní výkon známkou.



Obr. č. 1 Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole; Pavelková, 2002, s. 22

Za vnitřní motivaci považují autoři Hrabal, Man, Pavelková (in Pavelková, 2002) tu motivaci, která vychází z potřeb, které nám napomáhají k dalšímu poznání. Pokud je

žák vnitřně motivován, učí se to, co ho zajímá a co je pro něj zdrojem poznání. „*To co děláme, děláme plně z vlastní vůle*“ (Pavelková 2002, s. 17). Výzkumy prokázaly, že vnitřní motivace má pozitivní dopad na kvalitu učení a školní úspěšnost. Pokud žáky učební činnosti zajímají, projevují více vlastní aktivity, mají z těchto činností vnitřní uspokojení a vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Výzkumy potvrzují pozitivní dopady na paměťové pochody, koncentraci a menší únavu při učení. Vnitřní motivace je podle autorky úzce propojena s vnější motivací, které přibližuje na zjednodušeném schematickém znázornění školních oblastí, tak jak je motivace ve školním prostředí realizována (Viz obrázek č. 1).

Motivace žáků při výuce je podle Pedagogického slovníku (1995) výsledek procesu motivování, na němž se podílí učitel, rodič, spolužáci nebo žák sám. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim vytváření adekvátního obrazu o žácích, učitelovo očekávání vůči žákům, probouzení poznávacích potřeb žáků, probouzení sociálních potřeb, probouzení výkonové motivace, využití odměn a trestů, eliminování pocitu nudy a předcházení strachu ze školy, z určitého předmětu, ze zkoušení. Motivací může být obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné nebo nízké. Vykazuje také značnou stabilitu.

Vnější motivace převládá u dětí mladšího věku a postupně se mění v motivaci vnitřní. Podle J. S. Brunera (1965) nelze vnitřní motivaci uměle oddělovat od vnější motivace, neboť jejich působení je dáno specifickými situacemi ve výuce. Hranice mezi nimi vymezuje věk a vyspělost žáků (Kašpárková, S., 2001). Vnější motivace souvisí s problematikou autoregulace učení. Vytvářet dovednost autoregulace jako obecně přenositelný a použitelný soubor kvalit osobnosti ukládá základní škole jako součást kompetencí rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (MŠMT, 2009).

Definici **autoregulace** provedli níže uvedeným způsobem Helus, Pavelková v roce 1992 (in Čáp, Mareš, 2001, s. 506) „*připomínají, že východiskem je vztah člověka k sobě samému, vztah, který se vyznačuje kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sebe sama podle určitého plánu, utvářet sebe samého se zřetelem*

*k určitým cílům.*“ Podle těchto autorů se autoregulace vyvíjí ze **dvou základních zdrojů**:

- **primárně vnějších** (rodiče, učitelé, kamarádi),
- **primárně vnitřních** (jedinec má potřebu udělat něco sám se sebou).

Žák se stává vlastním aktérem svého učení, snaží se dosáhnout svých cílů pomocí svých dovedností, známek nebo znalostí a dále vede a řídí své úsilí (podle Zimmermanna, 1989, in Čáp, Mareš, 2001). **Autoregulace ve škole** není tedy pouze mentální schopnost (např. inteligence) nebo učební dovednost (zběhlost ve čtení), ale je to *„proces řízení sebe samého, s pomocí něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení“* (Zimmermann, 1998, in Čáp, Mareš, 2001, s. 506).

Odborníci berou v úvahu, že při diagnostikování úrovně autoregulace pracují s lidmi různého věku – od dětí na základní škole, dále mladí dospělí vysokoškolští studenti, až po seniory v celoživotním vzdělávání. Spolu s osobnostním vývojem se postupně zdokonaluje **dovednost autoregulace** žáka, kterou lze podle Kuhla a Kraska 1996 (in Čáp, Mareš, 2001, s. 512) diagnostikovat **podle čtyř ukazatelů**:

- řídit vlastní motivaci,
- řídit svou pozornost,
- řídit své emoce,
- zvládat neúspěchy učení.

Pro diagnostikování výše uvedených proměnných byl vyvinut speciální psychodiagnostický test pod názvem Self-Regulation-Test for Children (SRTC) na jehož existenci podle Kuhla 1992 upozorňuje Mareš (2001, s. 512). Autoři B. Hofferová, S. Yulová a P. Pintrich (1998) navrhli diagnostikovat následující skupiny strategií:

- kognitivní učební strategie,
- metakognitivní strategie,

- strategie vedoucí k poznání sebe samého,
- motivační strategie.

**Diagnostika autoregulace** zjišťuje především čtyři základní typy psychologických proměnných:

- regulační,
- kognitivní,
- motivační,
- behaviorální.

### 1.3 Poznávací, sociální a výkonová motivace

Rozhodující úlohu pro školní motivaci sehrávají tři skupiny potřeb a to:

- **potřeby poznávací** - učební činnosti představují jednu z významných forem poznávací činnosti,
- **potřeby sociální** - učební činnosti jsou realizovány v sociálním kontextu,
- **potřeby výkonové** – na žáky jsou kladeny určité požadavky prostřednictvím úkolových situací (Pavelková, 2002, s. 24 - 27).

#### 1.3.1 Poznávací motivace

Potřeba poznávání je řazena mezi sekundární potřeby, které se u žáka mohou, ale nemusí rozvinout v plné podobě. Nejspolehlivěji dochází k úspěchu v učení, pokud jsou při vyučování vzbuzovány právě tyto potřeby.

Poznávací potřeby můžeme ve školní situaci dělit podle charakteru činnosti na:

- potřebu smysluplného receptivního poznávání (získávání nových poznatků a informací),
- potřebu vyhledávání a řešení problémů (Pavelková, 2002, s. 24).

V obou těchto potřebách Hrabal (1979, in Pavelková 2002) spatřuje individuální rozdíly, protože jsou žáci, kteří toho chtějí hodně vědět, sbírají tedy především

poznatky a žáci zaměřující se především na řešení nějakého problému (chtějí vyloučit nějakou záhadu).

Mezi základní znaky aktivizující poznávací potřeby patří „*novost, překvapivost, neurčitost, neobvyklost, vyvolávání pochybnosti (rozporuplnost), záhadnost, možnost experimentovat*“ (Pavelková 2002, s. 24).

Pro rozvoj poznávací motivace považuje Maťuškin (1973, in Pavelková 2002) problémové učení, které využívá metodu řízeného objevování. Spatřuje nutnost v přípravě učebních úloh, kde žáci odhalují ty poznatky, které si mají osvojit. Jsou to pak samotní žáci, kteří sami problémy vyřeší a tím objevují správné řešení.

Metoda řízeného objevování nese i určité riziko, protože pokud není správně využívána, způsobuje žákům problémy (žáci se nic nenaučí, jsou zmateni, frustrováni). Podle Pettyho (1996, s. 227) musí žáci přesně chápat, co se od nich žádá, „*že na dané principy či metody budou přicházet sami*“ musí být dodržovány zásady, které potřebují pro zdárné splnění úkolu. Proto, aby žáci byli schopni úkol splnit, musí být ohlídána i obtížnost úkolu. Hlavní zásady využívání metody objevování dělí autor do sedmi bodů:

- základní znalosti a dovednosti žáků pro úspěšné zvládnutí úkolu,
- žáci musí přesně chápat, co se po nich žádá,
- většina žáků musí být schopna tento úkol splnit,
- práci žáků je nutné pozorně sledovat,
- zvolení takového tématu, aby bylo co nejméně pravděpodobné, že žáci budou znát odpověď předem,
- dostatek času na vyřešení úkolu,
- shrnutí, co se žáci měli naučit (Petty, 1996, s. 228 – 231).

Správné využívání této metody vede k výhodám ve vyučování. Vede žáky k pochopení učiva, vyučování se pro ně stává zábavnějším, žáci jsou aktivnější, motivovaní k dalšímu myšlení a k tomu, aby řešili problémy. Učení žáci vnímají jako činnost, kterou konají sami a umožňuje jim, „*aby se těšili z toho, že sami věci řeší, čímž se zvyšuje jejich vnitřní motivace*“ (Petty, 1996, s. 231).



### 1.3.2 Sociální motivace

Rozhodujícím činitelem ve vzdělávání žáků je škola, která by měla ovlivňovat i sociální rozvoj žáka. Základní podmínkou kvalitního života je začlenění člověka do mezilidských, společenských a kulturních vztahů. Sociální potřeby motivují naši činnost vůči ostatním lidem. Autoři Hraba, Man, Pavelková (1989) rozdělují sociální motivaci na:

- **potřebu mateřské lásky** (citový vývoj dítěte a rozvoj pozitivních vztahů),
- **potřeba identifikace** (sociální učení, postupné vřazování do mezilidských vztahů), dítě se nejdříve ztotožňuje s rodiči, s učiteli, zesiluje vliv vrstevníků,
- **potřeba afiliace**, tj. potřeba pozitivních vztahů,
- **potřeba sociálního vlivu**, případně potřeba prestiže.

### 1.3.3 Výkonová motivace

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou základem pro teorii výkonové motivace. Obě tyto potřeby se vyvíjí v době, kdy je dítě schopno provádět nějakou cílenou činnost, která je hodnocena okolím. V době dorůstání dítěte je možné vidět individuální rozdíly ve vývoji potřeb, které se vztahují k jejich výkonu. Významnou roli zde podle Heckhausena (1977, in Pavelková, 2002) sehrávají mateřské nároky a jejich přiměřenost, které mohou být přiměřené, ale také mohou dítě přetěžovat. Přiměřené požadavky dítě povzbuzují k samostatnosti a jsou – li výkony oceňovány, je velká pravděpodobnost rozvíjení se úspěšného výkonu. V případě přetěžování a neustálé zaměřování se na neúspěchy, vede u dítěte k postupnému rozvíjení potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Pokud na dítě nejsou kladeny požadavky, bude rozvoj výkonových potřeb dítěte brzděn a bude nedostatečný.

**Výkonová motivace** je podle Nakonečného (1997, s. 71) „*více či méně silná potřeba výkonu*“. Autor výkonovou motivaci rozděluje podle toho:

- co jsme zažili v minulosti (zkušenosti, zážitky),
- jaké máme aktuální zážitky,

- jak se angažujeme, aby byly uspokojeny naše potřeby, ale i potřeby jiných jedinců.

S příchodem do školy je dítě vystaveno velkému množství hodnocení, je srovnáváno s ostatními žáky a je vystaveno novým úkolům. Postupně se seznamuje se školním úspěchem a neúspěchem, začínají se vytvářet tzv. specifické školní výkonové potřeby, které však nemusejí odpovídat výkonovému zaměření žáka (Pavelková, 2002).

Potřeba úspěšného výkonu, která převažuje u žáků, vykazuje následující tendence:

- žáci jsou pracovití a orientovaní,
- pracují podle plánu a bez úzkosti,
- nevzdávají se, řeší úkol i přes překážky a vrací se k přerušené aktivitě,
- vybírají úkol podle střední obtížnosti,
- nespátřují zajímavost při řešení snadných úkolů,
- soutěží s rovnocennými partnery,
- úspěch a neúspěch je cenná zkušenost pro budoucnost a usilují o úspěch a uznání,
- úspěch je schopnost a vyvinuté úsilí, za neúspěch může nedostatečné úsilí,

potřeba vyhnoutí se neúspěchu vykazuje tendence:

- vyhýbají se výkonovým situacím, mají strach ze selhání,
- neradi soupeří,
- v případě hrozícího neúspěchu se vyhýbají výkonové situaci, mají tendenci podvádět,
- úspěch připisují vnějším příčinám, např. náhodám, za neúspěch mohou vnitřní příčiny, např. schopnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Výkonová motivace rozvíjí problematiku úspěchu a neúspěchu. Na chování žáka působí motivační tendence:

- dosáhnutí úspěchu,
- vyhnutí se neúspěchu,
- vyhnutí se úspěchu.

Tyto tendence podle Kusáka, Dařílka (2002, s. 64 - 65) ovlivňují chování žáka v úkolových situacích. Žáci, kteří *dosahují úspěchu* jsou vytrvalí a svůj úspěch přisuzují svým schopnostem a úsilí, neúspěch přisuzují nedostatku úsilí. Neúspěch narušuje jejich vlastní schopnosti a vytrvale jdou za svým cílem. Vybírají si úkoly střední obtížnosti, snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé. Žáci, kteří se *vyhýbají neúspěchu* se brzy vzdávají, vyhýbají se úkolovým situacím a za svůj neúspěch označují své nedostatečné schopnosti. Úkoly si vybírají příliš snadné nebo naopak hodně obtížné. Někteří žáci se ale podle autorů záměrně *vyhýbají úspěchu*, protože „*nepodávají takový výkon, jaký odpovídá jejich možnostem*“. Tato tendence se podle Heckhausena, 1986; Weinerja, 1976, 1980 (in Kusák, Dařílek, 2002) objevují v těch třídách, kde „*úspěšný výkon žáka má negativní vliv na jeho postavení ve třídě*“.

Výkonová motivace je podle Kusáka, Dařílka (2002) spojována s teorií atribuce, která se zabývá tím, jak jedinec vnímá získávané informace, které dále využívá k vysvětlení příčin svého chování, jednání nebo chování a jednání jiných lidí.

„*Zkoumání příčin úspěšného a neúspěšného chování patří mezi nejrozsáhlejší a nejdůležitější oblast výzkumu sebeatribucí ve vztahu k výkonové motivaci*“ (Plevová, 2007, s. 35).

## 2 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE

Za zakladatele teorie atribuce je považován Fritz Heider (1958, in Plevová, 1995, s. 41), který založil tzv. *naivní psychologii atribuce*, která vysvětluje, jak „člověk bez znalostí z oblasti psychologie provádí prisuzování (atribuce) kauzality a odpovědnosti“. Kauzální atribuce je podle Heidera základem pro sociální percepci a jednání.

Podstatou kauzálních atribucí (vysuzováním příčin) se zabývají teorie, jejichž stěžejními pojmy jsou sebeatribuce a jejich vztah k výkonové motivaci, úspěchu a neúspěchu. Uvedený teoretický přístup poskytuje porozumění pravidlům, podle kterých můžeme sbírat a organizovat informace o okolním světě. **Kauzalitu** Plevová (2007, s. 6) spatřuje „v těsné souvislosti s emočním prožíváním.“ Poznatky o atribucích využívají mnohé psychologické disciplíny například psychologie pedagogická, vývojová, sociální a psychoterapie. Kauzalitu popisuje Korch (1969, in Khol, 1984) jako základní a elementární formu dvoustranného vztahu.

**Atribuční teorie** se zabývá názory na příčiny dění, „zkoumá, jak lidé vysvětlují vlastní jednání a jednání druhých“ (Hayes, 1998, s. 36). Podle Heidera 1958 (in Hayes, 1998) dávají lidé přednost stálým a trvalým příčinám, protože se snaží porozumět všemu, co je obklopuje.

Kauzální atribuce vyjadřuje tendenci člověka prisuzovat svým úspěchům, neúspěchům nebo chování určité vnější a vnitřní příčiny (Nakonečný, 1996) a zkoumá, jak člověk vysvětluje vlastní jednání a jednání druhých (Hayes, 1998).

Řada autorů např. Nakonečný (1996), Kusák, Dařilek (2002), Pavelková (2002), Plevová (2007) pracuje s **kategoriemi příčin** chování nebo výkonů, jak je uspořádal Weiner do smysluplné klasifikace a to na základě obecnějších společenských charakteristik stojících v pozadí těchto příčin. Kategorie příčin vymezil takto:

- **příčiny vnější** - vztahují se k prostředí (obtížnost úkolu, náhoda, učitel, situace v rodině, vnější lehkost, štěstí, smůla),
- **příčiny vnitřní** - vnitřní aspekty jednajících jedinců (schopnosti, úsilí, nálady),

Kusák, Dařilek (2002) dále ještě kategorizují příčiny na:

- **stabilní** (schopnost) a **nestabilní** (náhlada, náhoda),

- **kontrolovatelné** (úsilí) a **nekontrolovatelné** (úsilí, nálada, schopnosti).

Všechny výše uvedené kauzální faktory obohatil ještě Weiner (in Plevová, 2007, s. 37) o další dimenzi kauzality již je **globalita**, vyznačující se dvěma póly a to specifikou (příčina je specifická pro danou situaci) a **nespecifitou** (příčina, která se obecně vyskytuje v jiných situacích).

Úroveň motivace ovlivňuje celá řada faktorů, které mají vliv na chování žáka. Jde o motivační tendenci dosáhnout úspěchu a motivační tendenci vyhnout se neúspěchu (Čáp, Mareš, 2001). Tyto tendence jsou často spojovány s teorií kazálních atribucí, jak jejíž výše v textu uvedeno, teorie atribuce se zabývá tím, jak jedinec získává informace, které dále využívá k vysvětlení příčin svého jednání (Kusák, Dařílek, 1998).

## 2.1 Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka

Každý z nás prožívá své úspěchy nebo neúspěchy obvykle značně intenzivně. Důležité je, zda z hlediska nároků na požadovaný výkon se podaný výkon hodnotí jako splněný nebo nesplněný.

Lidé svůj úspěch vysvětlují různým způsobem. Ti, kteří úspěch přičítají vnitřním, stabilním a kontrolovatelným příčinám (úsilí žáka) obvykle dosáhnou vyššího úspěchu i v budoucnu (Hayes, 1998). Podle Weinerovy teorie motivace lze úspěchy a neúspěchy přisuzovat čtyřem základním příčinám: úsilí, schopnostem (nadání), obtížnosti úlohy nebo náhodě (štěstí, smůle), proto je možno identifikovat tzv. atribuční styl. **Atribuční styl** je definován ve slovníku cizích slov (ABZ slovník cizích slov, 2010) jako „konzistentní postup, kterým člověk provádí (např. pesimisticky nebo optimisticky) kauzální atribuci svého jednání, vysvětlování a interpretaci své komunikace, svých chorob a životního stylu vůbec“.

**Školní úspěšnost** vymezují podle Heluse 1979 (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 117) jako „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na

*straně druhé. Školní úspěšnost je definována tím, jak vyjadřuje uskutečnění nároku společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy“.*

Hrabal 1989 (in Kašpárková S., 2009, s. 43) definuje školní úspěšnost žáka jako *„úroveň činností žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy“.*

Úspěch ve škole nebo ve vyučovacím předmětu souvisí s tím, jak jsou žáci motivováni, jak můžeme žáky přimět k tomu, aby přistupovali k učení aktivně. K navození vnitřní motivace je potřeba přehodnotit roli učitele, který by měl žáka podporovat, aby za vlastní učení převzal sám odpovědnost (Petty, 1996). Pokud žák není dostatečně motivován, uspokojujivé učení pravděpodobně podle Fontany (2003) neproběhne.

Neúspěch je pro některé žáky motivací ke zvýšenému dalšímu úsilí, ale u některých žáků může vést naopak ke ztrátě tohoto úsilí a snahy. Podobně úspěch vede žáky ke zvýšenému úsilí, úspěch je motivuje, avšak u některých žáků ke zvýšení úsilí nedochází. To, jestli bude úspěch či neúspěch snižovat nebo zvyšovat žakovu motivaci, je úzce spojeno s různými příčinami (Pavelková, 2002). Podle Koláře, Šikulové (2009) je školní úspěšnost žáka ovlivněna řadou faktorů:

- prostředí školy (klíma třídy, osobnost učitele, problémy spojené s určitým předmětem),
- rodinné prostředí (odlišné požadavky na dítě podle sociálního prostředí rodiny, požadavky rodičů na dítě spojené s očekáváním jeho úspěšnosti, vzájemný vztah rodičů a vztah rodičů k dětem, vztahy mezi rodiči a učiteli),
- osobnost žáka a jeho obtíže při učení (výkonové předpoklady, vývojové obtíže, temperament, pečlivost, úsilí, konformita, motivace, zdravotní problémy, učební styly a strategie, autoregulace příp. regulace učebního pokroku),
- vztahem společnosti ke vzdělání (vzdělání jako oceňovaná společenská hodnota),
- preferovanými hodnotami ve společnosti.

Souvisejícím pojem se školní úspěšností a neúspěšností je školní zdatnost. **Školní zdatnost** je komplexem dispozic, které podmiňují školní úspěšnost. U většiny žáků má poměrně stabilní úroveň. Na školní zdatnosti podle Hrabala 1989 (in Kašpárková, S., 2009, s. 43- 44) participují tyto dispozice:

- **sociopsychické** (patří k nim základní vědomosti, kognitivní a motivační struktury a program dovednosti),
- **biopsychické** (dispoziční východiska poznávacích, motivačních, autoregulačních procesů, které působí na činnost a výkon žáka přímo i nepřímo).

Uvádí se tři charakteristické dimenze školní zdatnosti:

- úroveň ve srovnání s požadavky školy,
- struktura (tj. relativní váha a význam dispozic a dispozičních komplexů),
- vývoj (jsou jím chápány změny v úrovni a struktuře v průběhu školní docházky).

Učitelé obvykle charakterizují úspěšného žáka ve vztahu ke **kognitivní oblasti**. Úspěšný žák je z tohoto pohledu takový žák, který zvládá učivo (pochopí učební látku), umí se na dané téma srozumitelně vyjadřovat, umí formulovat otázky i svůj názor, dokáže argumentovat a obhájit svůj názor (Kolář, Šikulová, 2009).

Školní prospěch je komplexní údaj o žákovi, proto je diagnosticky cenné sledovat stabilitu školního prospěchu v čase. Vodítkem pro analýzu prospěchu žáka jak uvádí Kašpárková S. (2009, s. 45) podle Ditricha 1999 a Matějčka jsou tyto ukazatele:

- **celková úroveň prospěchu**, tj. určité rozmezí okolo známek 1 či 2, pohyb mezi známkami 3 - 4 -5,
- **rozložení známek** je vodítkem pro diagnostiku specifických vývojových poruch – dyslexie, dyskalkulie aj. – je právě rozdíl mezi známkami v českém jazyce a v matematice o více než 2 stupně. Rozdíl však může být dán zcela jinými faktory, např. nezájmem, odporem k předmětu či učiteli, nevhodnou metodikou vyučování atd. Diagnosticky cenné jsou i rozdíly mezi ústní a písemnou zkouškou, které kladou na žáka různé nároky.

- **stabilita v čase** znamená, že nenastane soustavné zhoršování prospěchu a výkyvy. Výrazné zhoršování prospěchu by neměli učitelé nechat bez povšimnutí, neboť je prvním signálem, kterému je nutno věnovat pozornost. Důvodem zhoršování prospěchu mohou být závažné dětské psychózy nebo jiné problémy (např. lehká mozková dysfunkce, opakující se emocionální zátěž. Důvodem může být také změna vyučujícího).



### 3 VÝVOJ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KOGNITIVNÍ OBLASTI

Období mezi 10. a 15. rokem nazýváme obdobím dospívání, někteří autoři nazývají toto období jako období adolescence. V tomto období dospívání se postoje adolescentů mění nejen k sobě samému, k vrstevníkům stejného nebo opačného pohlaví, ale také k učitelům a rodičům. Chtějí poznávat vše kolem sebe a rádi vedou rozhovory o vzájemných mezilidských vztazích a o chybách, které dospělí dělají. V tomto období přihlížíme k rozdílům mezi chlapci a dívkami a rozlišujeme i tzv. prepubertu, která je přípravnou fází puberty (Kuric, 2001).

Podle autorů Ďuriče, Štefanoviče a kol. (1977) začíná období puberty mezi 12. a 13. rokem, ve kterém se projevuje první pohlavní zralost. Tělesné dozrávání končí mezi 15. a 16. rokem. Puberta nastupuje u dětí kolem 11. roku života, u chlapců je to o něco později. Dochází ke změnám v tělesném, duševním i psychickém vývoji. Změny v duševním vývoji se projevují citovou labilitou a podrážděností, na druhé straně se rozvíjí abstraktní myšlení a logická paměť. Toto období je obdobím velkých změn v organismu a v psychice mladého člověka.

**Dospívání** chápeme jako „*proces zásadních biologických, psychologických a sociálních změn*“. Jedinec v tomto vývojovém období postupně získává kompetence dospělého. Dozrávají tělesné funkce, které souvisí se schopností reprodukce a zároveň dochází k psychickému rozvoji, tj. ustálení názorů, náhledu na věc, komunikace a myšlení. Tělesné zrání velmi ovlivňuje identitu jedince, jsou zvýrazněny rozdíly mezi chlapci a dívkami, nastávají převratné změny v pohlavním zrání a vnímání vlastní osobnosti (Janošová, 2008, s. 196-197). Erikson 1994 (in Vágnerová, 2000) chápe dospívání jako důležitý biologický mezník, kdy dospívající hledá vlastní identitu, bojuje s nejistotou a pochybuje o své pozici ve společnosti, ale také o sobě samém.

Říčan (2005, s. 273-274) toto období dělí na dvě období, a to pubescenci (11 až 15 let) a adolescenci (15 až 23 let). V uvedeném období dochází k vývoji v oblasti:

- **rozumového vývoje**, tj. mentální zralost, rozvoj abstraktního myšlení,
- **socializace** znamená bouřlivý citový vývoj, vzpoura proti autoritám, touha po individualitě, protiváhu rodiny nacházejí ve vrstevnické skupině. Podle Vágnerové (2001) má pro identitu dospívajícího vrstevnická skupina velký význam, protože to co řeknou kamarádi má větší váhu než názory a pocity rodičů,
- **budování vlastní identity** znamená kritické přezkoumání názorů a postojů přijatých v dětství.

Podle Kurice (2001) se socializace dospívajících kvalitativně liší od socializace ve školním dětství. Pubescent se odpoutává od rodiny, vznikají intimně společenské vztahy k vrstevníkům, které se postupně mění v kamarádství a přátelství, které může být tak veliké, že odsunuje učební a zájmovou činnost do pozadí.

### 3.1 Vývoj žáka v oblasti učení

V období mezi 11. a 15. rokem začíná rozumový vývoj zaznamenávat intenzivní rozvoj abstraktu a zevšeobecnění. Rozvíjí se úsudkové myšlení a vyvíjí se schopnost pohotového řešení. Zdokonalují se vyjadřovací schopnosti v hovorové řeči. Úroveň myšlení a školní vyučování usměřuje děti k tomu, aby se v myšlení opíraly především o logickou paměť.

Představivost pubescenta je výraznější, než ve středním školním období. Projevuje se především v:

- **denním snění** – cílené na plnění tužeb, často s erotickou náplní,
- **vynalézavosti** – uplatnění v konstruktivních hrách, sportovních aktivitách, ručních pracích (Ďurič, Štefanovič a kol., 1977).

Vnímání u dospívajícího žáka podmiňuje školní vyučování, učí se poznávat zákonitosti různých jevů, vniká do jejich podstaty a poznává jejich charakteristické vlastnosti. Představy jsou stejné jako u dospělých a ustalují se. Vývojem také prochází **pozornost** - psychická nestabilita, nestálý postoj k pracovní činnosti, rozptylování různými zájmy,

**paměť** - žák si při učení dělá náčrtky a poznámky, snaží se pochopit podstatu problému a **fantazie** - stává se kritičtější, podmíněna rozumovými schopnostmi dospívajícího, umožňuje odpoutání od reality (Kuric, 2001, Vágnerová, 2000).

Jak již bylo uvedeno výše v textu (viz str. 21) je podle Mareše (2001) nutné, aby žák rozvíjel dovednosti v oblasti kognitivních a metakognitivních učebních strategií. Pro **metakognitivní učební strategie** se vžily tyto dílčí metodické postupy:

- **plánovací strategie** stanovuje cíle, orientuje ve vzdělávacím obsahu (učivu) za účelem vytvoření si celkového obrazu o tom, co je třeba se naučit, promyslet si zadané úlohy,
- **monitorovací strategie** spočívá v usměrňování pozornosti, ve zjišťování porozumění učivu a dovednosti obstát např. v testu,
- **regulační strategie** znamená hledání vysvětlení v různých zdrojích, pokud se žák setká s obtížným nebo nesrozumitelným učivem, opakované pročitání textu, vypracování přehledů učiva, vyrovnávání se zkouškovou situací,
- **strategie měnící prostředí pro učení** představuje výběr a úpravu prostředí pro učení, plánování a využívání času, vyhledávání a využívání sociální opory dospělých i vrstevníků.

**Kognitivní učební strategie** jsou vysvětlovány jako:

- **opakovací a procvičovací strategie** směřující k ukládání důležitých informací do paměti. Patří sem představování si učiva, užití mnemotechnických postupů, přeřikávání klíčových pasáží učiva nebo přečtených odstavců, podtrhávání nebo jiné zvýrazňování důležitých částí textu,
- **strategie elaborování učiva** spočívají v parafrázování učiva a dále sumarizování učiva, hledání analogií, reorganizování naučeného učiva, odpovídání na otázky,
- **strategie organizování učiva** znamená hledání hlavní myšlenky studovaného textu, vytváření schémat, mentálních map, struktur učiva.

S nácvikem autoregulace by se mělo začít již u žáků mladšího školního věku. Mareš (2001) uvádí, že výuka mladších žáků k autoregulaci bude úspěšná, pokud budou splněny tyto podmínky:

- učitel stanoví vhodné požadavky na žáky,
- adekvátně žáky podporuje ve snaze o řízení svého učení,
- dá jim příležitost používat prakticky nacvičené postupy,
- stanoví takové cíle učení, které budou podporovat vnitřní motivaci žáků k učení.

Klasifikaci pro nácvik autoregulačních aktivit u mladších žáků vytvořil Thomas et al. 1990, kterou v modifikované podobě uvádí Mareš (2001, s. 521-524). Klasifikace autoregulačních aktivit se týká dvou dimenzí a to kognitivní aktivity a autoregulační aktivity. Mezi **kognitivní aktivity** se řadí:

- **selekce učiva** znamená vyhledat kritéria pro posouzení, oddělení podstatného od nepodstatného, tj. zaznamenat důležité informace, uspořádat je a zvýraznit vztahy mezi nimi,
- **porozumění** což představují aktivity, které pomáhají lepšímu pochopení učiva (zběžná orientace v učivu, označení důležitých míst v textu, využívat pokyny usnadňující orientaci v kontextu učení,
- **zlepšování zapamatovatelnosti učiva** znamená vytvářet přehledy učiva, kontrolovat a přezkušovat sebe samého, vytvářet mnemotechniku usnadňující zapamatování,
- **integrování** jako aktivity umožňující získat celkový přehled o učivu a konstruovat vztahy mezi částmi učiva,
- **kognitivní monitorování** slouží ke sledování průběhu učení a hodnocení pokroku, kterého bylo při učení dosaženo. Z pozice žáka to znamená uvědomovat si, co nezná nebo neumí a také sledovat své přednosti a nedostatky při zpracování učiva.

K autoregulačním aktivitám náleží:

- **plánování času** znamená vyhranit si dostatek času na potřebné činnosti. Znamená to také osvojit si dovednost, rozvrhnout si čas podle odhadované náročnosti jednotlivých úkolů a snažit se jej dodržet,
- **mobilizování zdrojů** představují aktivity, které slouží k úpravě příznivého prostředí, obstarání si potřebných studijních materiálů a pomůcek. Stěžejní aktivitou je formulace učebních cílů a také soustředění pozornosti na učení, dokázat motivovat sám sebe k učení,
- **volní monitorování** představují aktivity, které slouží ke sledování a vyhodnocování kvality použitých učebních postupů.

Nácvik autoregulačních aktivit u starších žáků spočívá obvykle v kombinaci učitelova úsilí ve škole s promyšleným řízením domácí přípravy žáků. Základní tezí tohoto postupu je, aby se žáci naučili při učení řídit sami sebe, tak jako kterémukoli jinému způsobu chování. Učitelův postup v hodinách se žáky se dá popsat následovně:

- jasně žákům vysvětlit, čeho mají dosáhnout, co bude výsledkem učení,
- názorně jim předvádět, jak mají postupovat, aby se naučili řídit sami sebe a upozorňovat je, čeho si mají všímat,
- ukazovat jim na konkrétních příkladech, jak mají řešit jednotlivé situace, předkládat jim i protipříklady, rozebírat s nimi možné chyby,
- vytvářet dostatek příležitostí, aby si žáci mohli autoregulační strategie vyzkoušet,
- sledovat jejich pokusy o autoregulaci a poskytovat jim včas zpětnou vazbu,
- promyslet systém povzbuzování a odměn,
- shrnovat a rekapitulovat to, co se už žáci naučili.

Nácvik autoregulace učení žáků při domácí přípravě na vyučování by měl obsahovat:

- příprava na školní vyučování by měla být systematická,
- zvyšování frekvence i náročnosti domácích úloh během školního roku,

- motivovat žáky k vedení speciálních formulářů pro monitorování a hodnocení sebe samých v rámci jednoho dne a jednoho týdne, tyto záznamy by měl pravidelně učitel prohlížet a písemně komentovat.

Výše uvedeným přístupem se tak vytvoří příznivé podmínky pro přejímání odpovědnosti žáka za své učení i za jeho výsledky.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ CÍL

V praktické části bakalářské práce se zabýváme výzkumem školního úspěchu a neúspěchu u žáků základní školy. Jedná se popisný problém, který se zaměřuje na zjištění, jakým příčinám žáci základní školy přisuzují své školní úspěchy nebo neúspěchy, půjde nám tedy o postihnutí úrovně atribučních stylů u žáků základní školy. Dílčím cílem bude zjišťování rozdílů v atribučních stylech žáků vzhledem k pohlaví, tříd, celkového prospěchu a oblíbenosti předmětu. Výsledky výzkumu poslouží škole jako zpětná vazba, jak dále přistupovat ke vzdělávání žáků.

### 4.1 Dílčí výzkumné otázky a hypotézy

Pro svůj výzkum jsme si stanovili následující výzkumné otázky a hypotézy:

- 1) Jaká jsou převládající atribuční přesvědčení u žáků ZŠ?
- 2) Jaká jsou převládající atribuční přesvědčení v českém jazyce?
- 3) Jaká jsou převládající atribuční přesvědčení v matematice?
- 4) Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují úspěchu?
- 5) Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují neúspěchu?
- 6) Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují úspěchu v českém jazyce?
- 7) Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují neúspěchu v českém jazyce?
- 8) Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují úspěchu v matematice?
- 9) Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují neúspěchu v matematice?
- 10) Jak se liší kauzální atribuce podle tříd?

H1: Předpokládáme, že mezi šestou a devátou třídou existují statistické rozdíly ve vnímání příčin, které přisuzují úspěchu a neúspěchu v českém jazyce a matematice.

- 11) Jak se liší kauzální atribuce podle pohlaví?



H2: Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují statistické rozdíly ve vnímání příčin, které přisuzují úspěchu a neúspěchu v českém jazyce a matematice.

12) Jak se liší kauzální atribuce podle známek?

H3: Předpokládáme, že mezi žáky budou atribuční rozdíly v celkových průměrech v předmětech český jazyk a matematika.

Dále chceme zjistit, zda lze vysledovat signifikantní rozdíly ve vnímání příčin úspěchu, neúspěchu podle pohlaví, mezi třídami, podle celkového prospěchu a oblíbenosti. Vzhledem k rozsahu práce uvedeme výsledky, kde budou zjištěny významné statistické rozdíly.

## 4.2 Proměnné

- 1) Základní proměnnou našeho výzkumu je tzv. kauzální atribuce. Kauzální atribuce je v Pedagogickém slovníku (1995) vymežována jako proces, při kterém člověk hledá příčiny úspěchu nebo neúspěchu svého chování nebo chování jiných osob. Kauzální atribuce byla v tomto výzkumu specifikována jako atribuční styl žáků základních škol, podle preferované příčiny, na jehož základě žáci vysvětlují své úspěchy a neúspěchy ve škole (počty bodů v dotazníku kauzální atribuce určí preferovaný atribuční styl). Jedná se o závisle proměnnou.
- 2) Další proměnnou bude věk žáků (jednotlivé třídy). Výzkum byl prováděn v 6. a 9. třídách základní školy. Tuto proměnnou ve výzkumu považujeme za nezávisle proměnnou.
- 3) Další proměnnou bude pohlaví žáků, zjišťovaly jsme významné rozdíly v atribučních stylech u chlapců a dívek. Tato proměnná je definována rovněž jako nezávisle proměnná.
- 4) Další proměnnou budou průměrné známky z českého jazyka a matematiky v pololetí školního roku. Tato proměnná je definována rovněž jako nezávisle proměnná.

### 4.3 Technika výzkumu

Pro tento výzkum jsme si zvolili metodu kvantitativního výzkumu. Naším cílem je objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání příčin úspěchu a neúspěchu, což je podle Průchy (1995) hlavním znakem kvantitativního výzkumu.

Hlavním nástrojem pro získání dat za účelem dosažení vytyčených cílů byl použit dotazník, který byl vytvořen na základě Sydney Attribution Scale (Marsh, Herbert W., 1984, s. 28 - 31, viz příloha č. 1). Jedná se o 24 položkový dotazník, který byl modifikován do podoby 20 otázek, které byly zaměřeny na předměty český jazyk a matematika, při čemž se prvních deset otázek týkalo úspěchu žáka a dalších deset otázek jeho neúspěchu. Respondenti volili jednu z nabízených možností, kde a) vyjadřovalo dovednost žáka, b) snahu žáka a c) vyjadřovalo vnější vlivy, které žáka ovlivňují (viz příloha č. 2). Naším cílem bylo vybrat převládající atribuční přesvědčení. Zvolily jsme nejčastější variantu odpovědí a v případě, že se četnosti shodovaly, tzn. že atribuční přesvědčení bylo nevyhraněné, zvolily jsme při zpracování variantu J (jiné atribuční přesvědčení).

### 4.4 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na Základní škole Mánesova v Otrokovicích v březnu letošního roku. Výzkumný vzorek tvořili žáci 6. a 9. tříd. Základní škola je v blízkosti mého bydliště, kterou navštěvuje má dcera, jsem se členkou Sdružení rodičů, a proto jsem si záměrně vybrala tuto školu.

Všechny dotazníky byly distribuovány osobně, žáci tyto dotazníky vyplňovali přímo v hodinách občanské nauky. V rámci našeho výzkumu bylo připraveno 108 dotazníků (6. třída 52 žáků, 9. třída 56 žáků).

Dotazníky v 6. třídách vyplnilo celkem 41 žáků (4 dotazníky vyřazeny, 7 dotazníků nebylo vyplněno, vyplnilo 37,96%), v 9. třídách vyplnilo dotazníky celkem 38 žáků (1 dotazník vyřazen, 17 dotazníků nebylo vyplněno, vyplnilo 35,19%). Výzkumu se zúčastnilo celkem 79 žáků (73,15%).

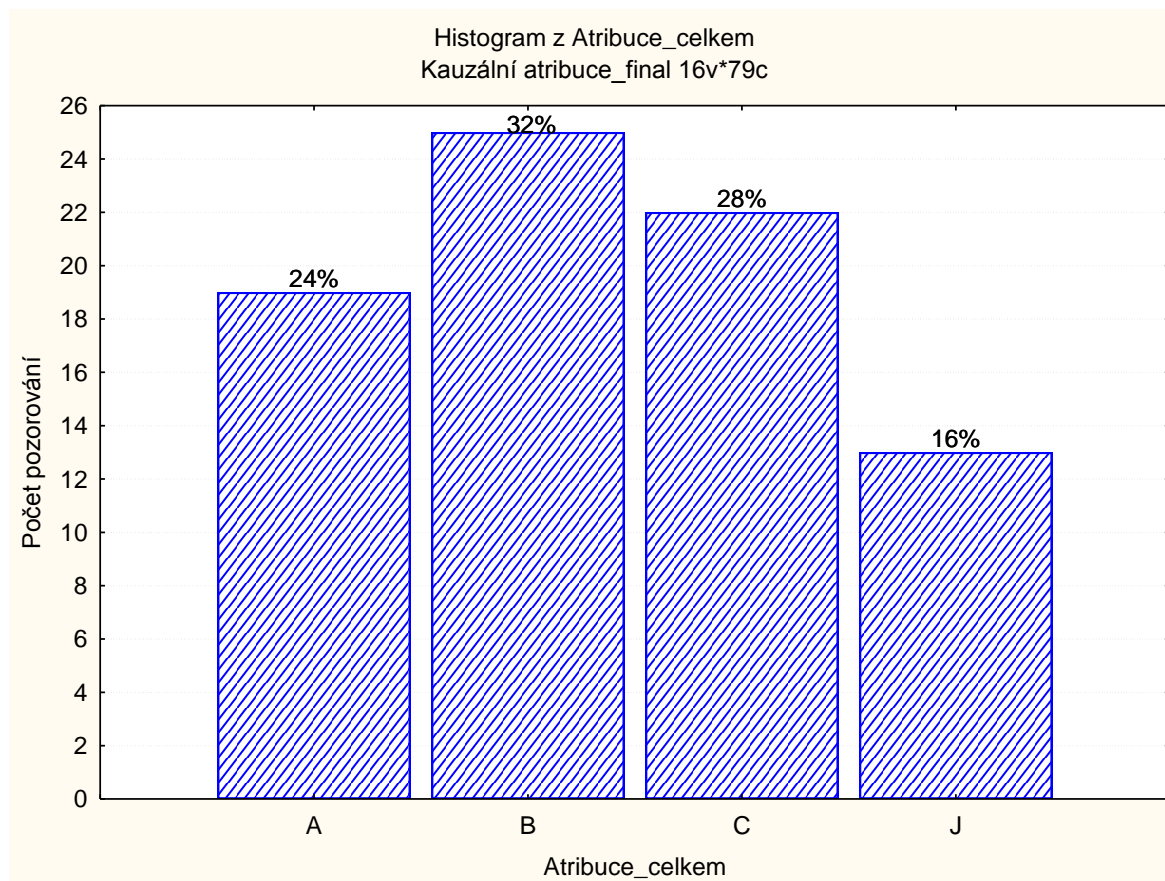
#### **4.5 Způsob zpracování**

Ke zpracování dat byly použity metody popisné statistiky formou relativních četností u jednotlivých položek z dotazníku. Zjištěná data jsme zanesli do tabulky, zpracovali v programu Excel a STATISTICA CZ verze 8.0. Data byly zpracovány prostřednictvím chí-kvadrátu ke zjištění rozdílu v atribučních stylech.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

**Otázka č. 1** Jaká jsou převládající atribuční přesvědčení u žáků ZŠ?

Graf č. 1



### Interpretace:

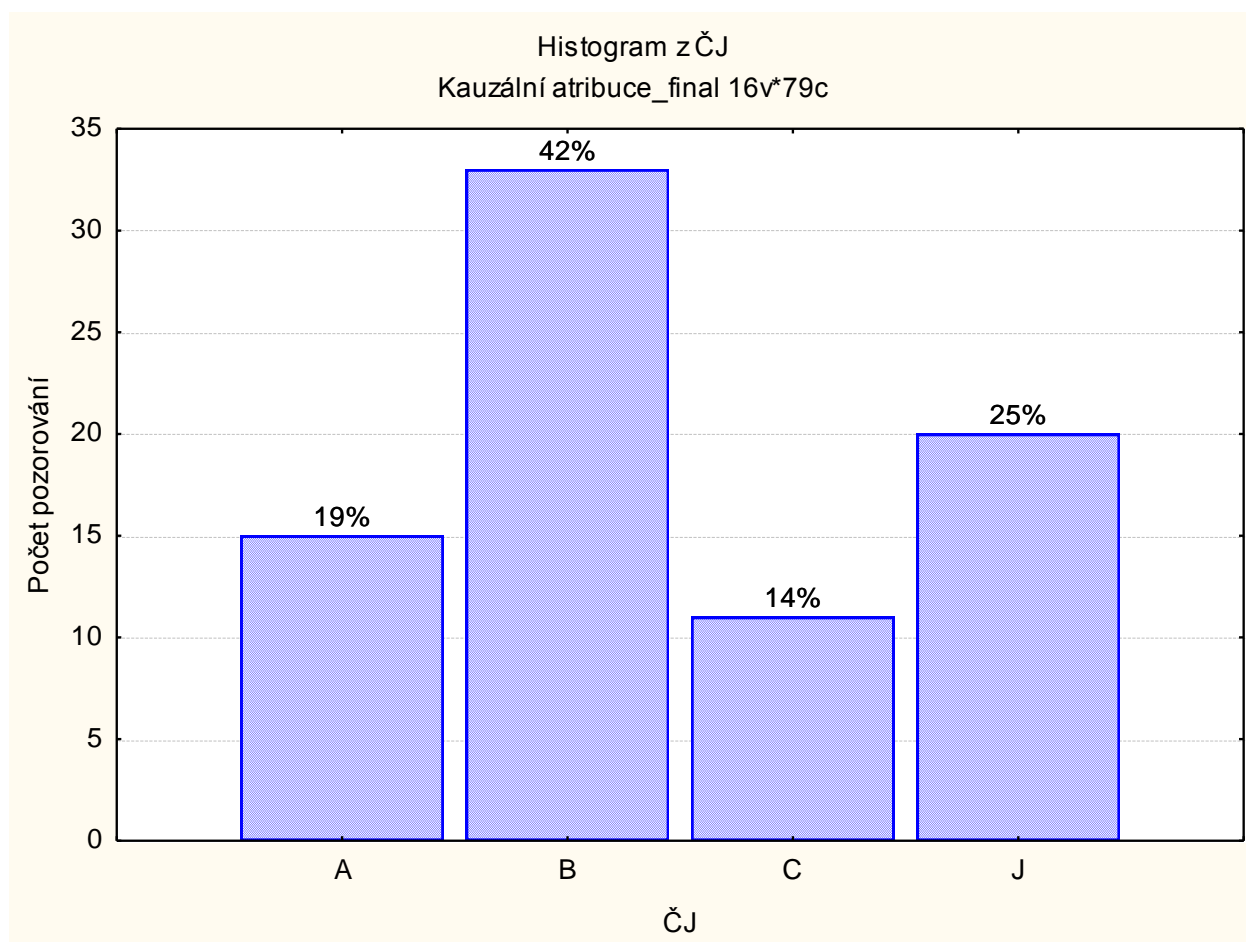
U této otázky jsme chtěli zjistit převládající atribuční přesvědčení u žáků 6. a 9. tříd v českém jazyce a matematice. Z výsledků vyplývá, že 32% žáků volilo volbu B, což znamená, že žáci přisuzují své atribuční přesvědčení snaze, 28% žáků přisuzuje úspěch a neúspěch vnějším vlivům, 24% žáků své atribuční přesvědčení přisuzuje dovednostem. Jiné atribuční přesvědčení jsme zaznamenali u 16% žáků, jejich atribuční styl byl nevyhraněný.

Vzhledem k výsledkům, které můžeme vidět výše vyplývá, že dle mínění velké části žáků, jde jejich úspěch i neúspěch ovlivnit snahou. Dle našeho názoru je to velmi dobré vodítko pro učitele, pro které to znamená, že žáci své výsledky mohou ovlivňovat svojí pílí, snahou a přípravou do školy. Na druhé straně může být pro učitele alarmující

zjištění, že poměrně velké procento žáků svůj úspěch a neúspěch přisuzují vnějším příčinám, z jejich pohledu těžko ovlivnitelným. Učitel se tedy může snažit tyto žáky motivovat, ale k dobrému výsledku u těchto žáků s velkou pravděpodobností nedojde, protože jsou vnitřně přesvědčeni, že i kdyby se snažili, dobré výsledky se nedostaví. Motivace u takto zaměřených dětí je složitější a její výsledek je nejistý, ovlivněný mnoha vnějšími i vnitřními faktory působícími na dítě v daném konkrétním případě.

**Otázka č. 2** Jaká jsou převládající atribuční přesvědčení v českém jazyce?

Graf č. 2



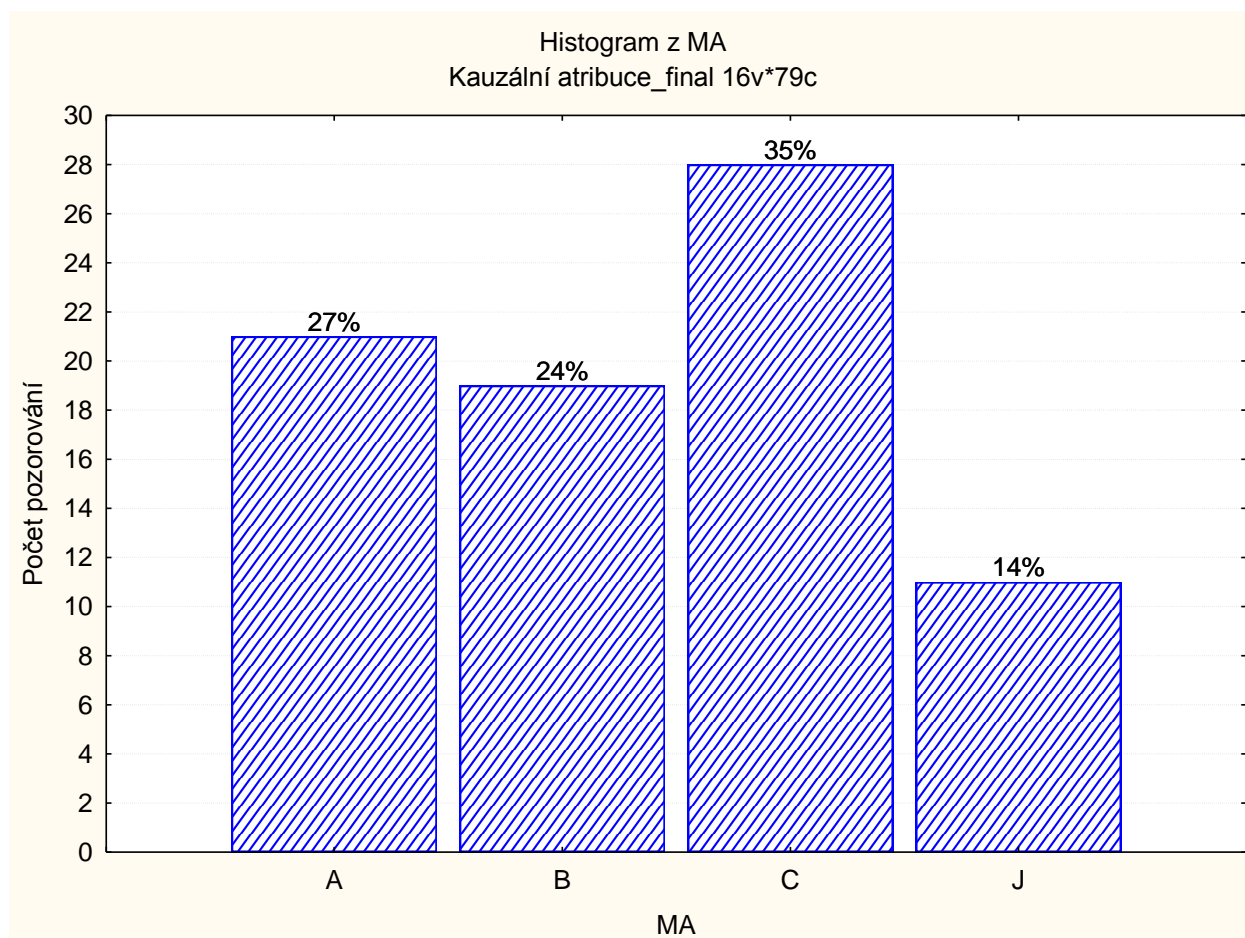
Interpretace:

Zjistili jsme, že žáci svůj úspěch i neúspěch v českém jazyce přisuzují ve 42% snaze, 19% žáků přisuzuje svůj úspěch a neúspěch svým dovednostem, 14% žáků si myslí, že je jejich úspěch a neúspěch determinován vnějšími vlivy a jiné atribuční přesvědčení jsme zaznamenali u 25% žáků, atribuční styl byl tedy nevyhraněný.

Tak jako u otázky č. 1 zde převažovala významným rozdílem odpověď B. I v tomto případě je pro učitele českého jazyka výborné zjištění, že většina žáků své výsledky může ovlivnit svojí snahou. Pokud bude učitel v tomto předmětu své žáky správným způsobem motivovat, budou jejich výsledky co možná nejlepší, s přihlédnutím ke schopnostem a možnostem konkrétního žáka. V opačném případě můžeme upozornit na 25% žáků, kteří nemají vyhraněný artibuční styl. U těchto žáků je potřeba, aby se učitel zamyslel nad správně zvolenou taktikou a výběrem jednotlivých motivačních metod, tak aby se žákům co nejvíce přiblížil a jeho snaha přinesla žádoucí výsledky jak pro učitele, tak pro žáka.

### Otázka č. 3 Jaká jsou převládající atribuční přesvědčení v matematice?

Graf č. 3



Interpretace:

Bylo zjištěno, že 35% žáků přisuzuje svůj úspěch a neúspěch v matematice vnějším vlivům, 27% žáků přisuzuje svůj úspěch a neúspěch dovednostem a 24% žáků ovlivňuje snaha. Jiné atribuční přesvědčení jsme zaznamenali u 14% žáků, jejich atribuční styl byl nevyhraněný.

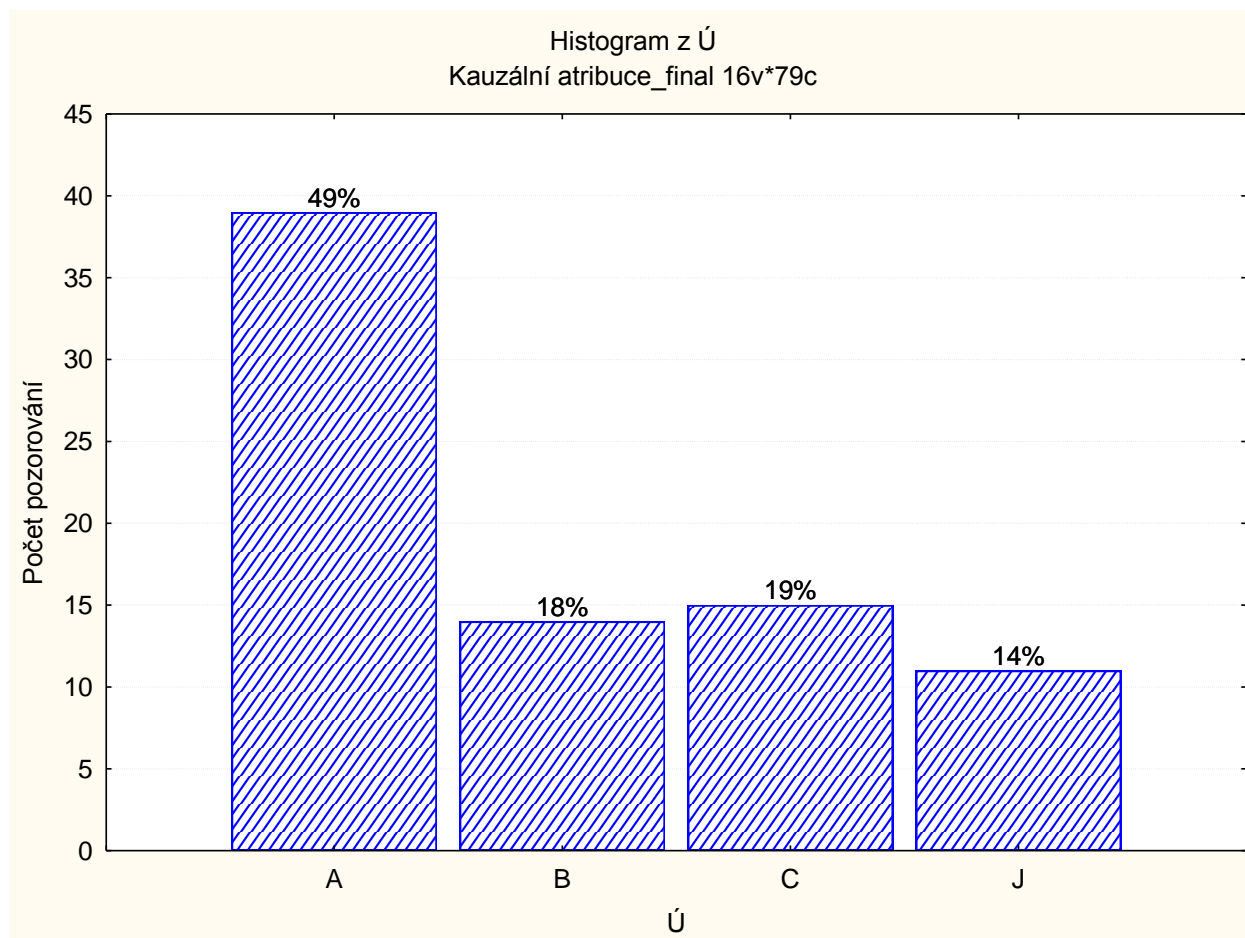
Učitel matematiky by se mohl v tomto případě zajímat, proč jsou žáci přesvědčeni, že jejich úspěchy a neúspěchy jsou ovlivňovány vnějšími vlivy. Pro učitele matematiky je tu opět alarmující zjištění. Větší procento žáků je přesvědčeno, že i kdyby se v matematice snažili, jejich úspěch se pravděpodobně nedostaví vzhledem k jejich vnějším aspektům, což jsou např. problematické úlohy, které se nedají vyřešit, náhoda, kterou měli při řešení této úlohy, štěstí nebo smůla. Velmi vyvážený je zde výsledek mezi žáky, kteří své atribuční přesvědčení determinují svými dovednostmi a schopnostmi a dále žáky, kteří své atribuční přesvědčení přisuzují vnitřním kontrolovatelným příčinám, jejich atribuční přesvědčení je jejich snaha a úsilí.

**Otázka č. 4** Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují úspěchu?Interpretace:

Zjistili jsme, že 49% žáků zvolilo variantu A, což znamená, že svůj úspěch v obou předmětech žáci přisuzují svým dovednostem, 18% žáků si myslí, že jejich úspěch ve výše jmenovaných předmětech ovlivňuje snaha, 19% žáků vidí za úspěšností vnější vlivy a u 14% žáků byl atribuční styl nevyhraněný.

Z výsledků vyplývá, že za úspěchem podle žáků stojí jejich dovednosti. Pokud si žáci budou myslet, že jsou schopní, mohou snáze dosáhnout úspěchu. V případě, kdy si žáci budou o sobě myslet, že schopní nejsou, budou tohoto úspěchu dosahovat daleko hůře. V tomto případě je to pro učitele horší zjištění, protože se tito žáci budou daleko hůře motivovat.

Graf č. 4



**Otázka č. 5** Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují neúspěchu?

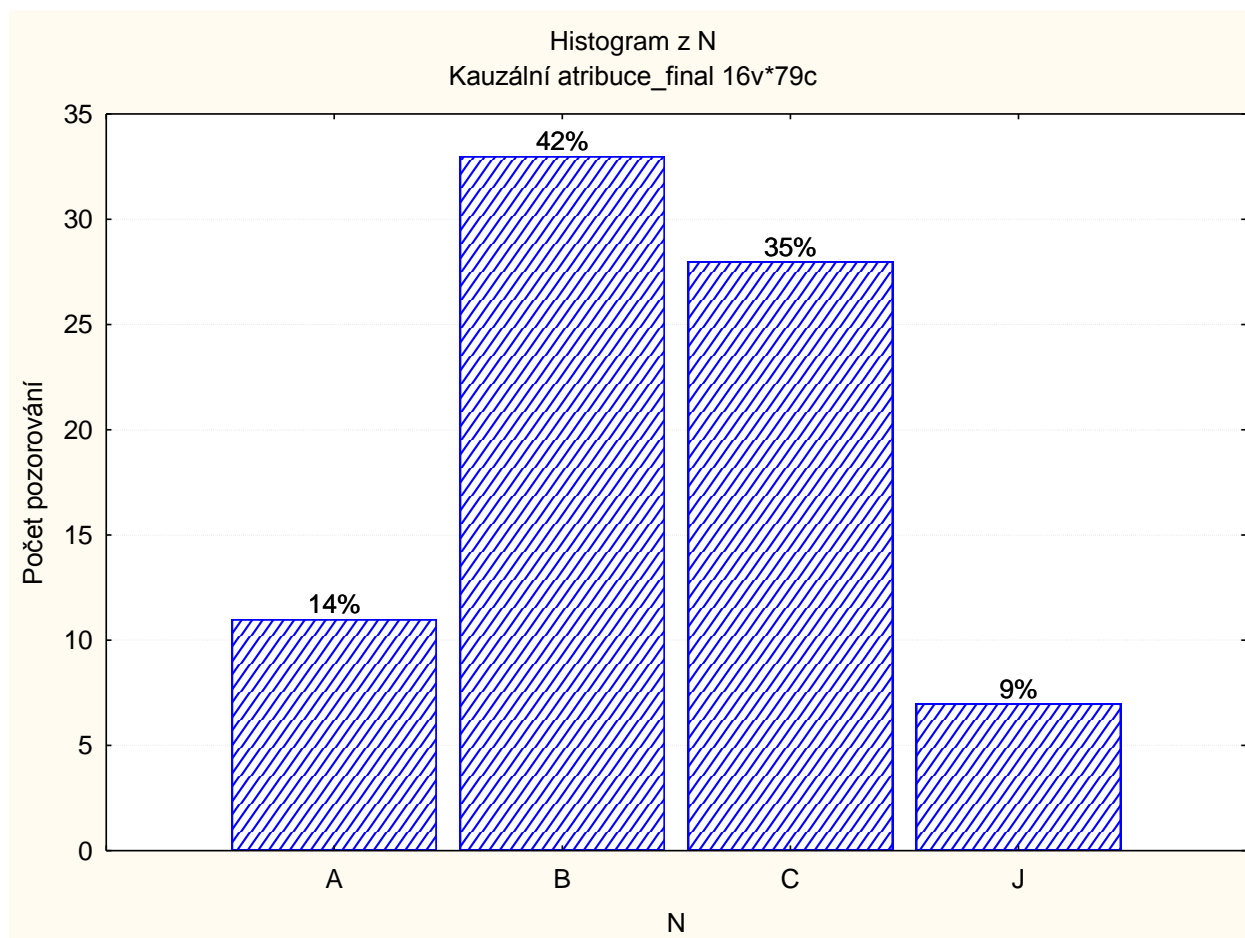
Interpretace:

Hodnocení důsledků neúspěchu v těchto předmětech dopadlo následovně: 42% žáků odpovědělo, že za neúspěch v českém jazyce a matematice může jejich snaha, tzn. že vynakládají málo úsilí pro dosažení úspěchu, 35% žáků se ztotožnilo s variantou C, což znamená, že za neúspěchy v těchto předmětech mohou vnější vlivy, které na ně působí, a proto mají špatné výsledky, 14% žáků vidí za svým neúspěchem nedostatek dovedností a 9% žáků má nevyhraněný atribuční styl.

Žáci v odpovědích na tento typ otázek prokázali svoji sebekritičnost a to, že si jsou poměrně dobře vědomi toho, že lepší příprava by se mohla kladně projevit v jejich celkovém hodnocení a tedy vnímaném úspěchu. Učitelé by se tedy měli zamyslet nad tím, jakým způsobem zadávat domácí práce a tím lépe motivovat žáky k domácí přípravě. Na závěšení je i otázka komunikace a spolupráce školy a rodiny.



Graf č. 5



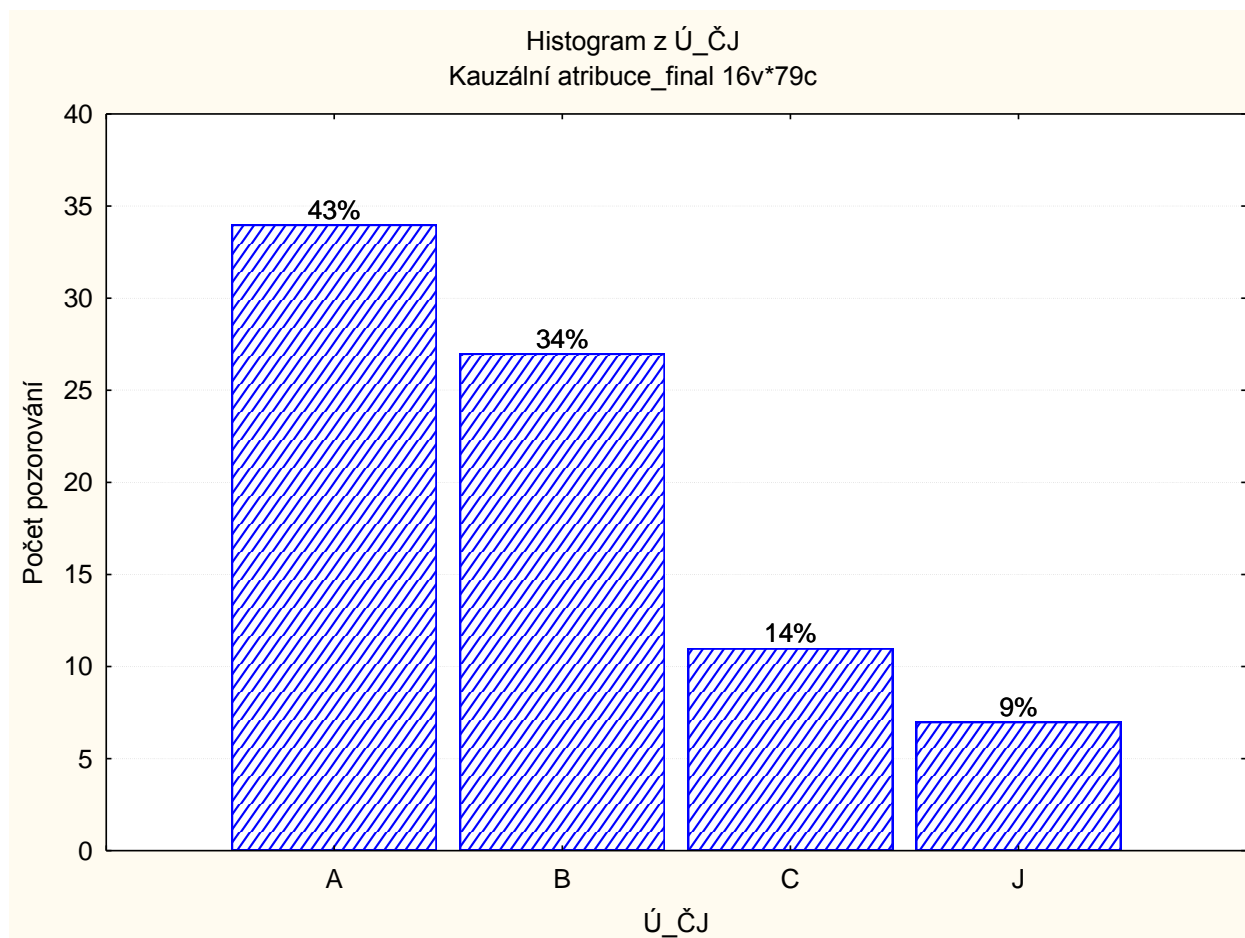
**Otázka č. 6** Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují úspěchu v českém jazyce?

Interpretace:

Jako nejčastější příčinu při dosahování úspěchu v českém jazyce uváděli žáci svoji dovednost. Tuto odpověď zvolilo 43% žáků. 34% žáků si myslí, že musí vynaložit snahu proto, aby byla dosažena úspěšnost a 14% žáků vidí za úspěšností vnější vlivy. Nevyhraněný atribuční styl byl zaznamenán u 9% žáků.

Pro učitele českého jazyka může být toto zjištění dobrou pomůckou při přípravě hodin a zadávaných úkolů. Velký počet dotazovaných žáků je přesvědčených, že jejich snaha povede k úspěchu a proto je jejich motivace pro učitele mnohem snadnější, než v případech, kdy to žáci takto nepocítují. Učitel by měl dle našeho názoru zvyšovat jejich sebevědomí a tzv. osobní zdatnost, aby byli žáci lépe přesvědčení, že lze jejich dovednosti rozvíjet.

Graf č. 6



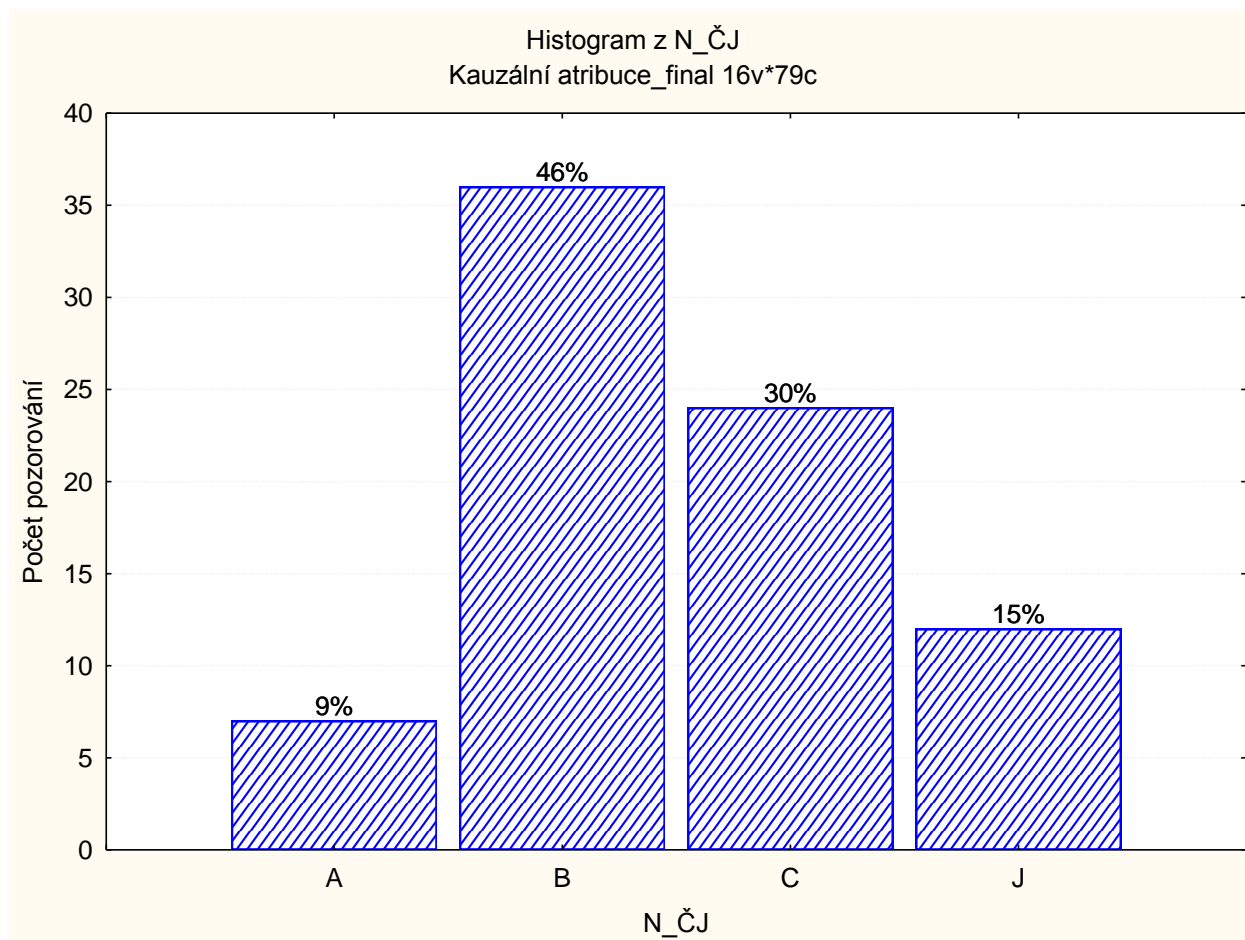
**Otázka č. 7** Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují neúspěchu v českém jazyce?

Interpretace:

Nejčastější příčinou při neúspěchu v českém jazyce je u 46% žáků nedostatečná snazivost, u 30% žáků mohou vnější vlivy za to, že jsou neúspěšní, 9% žáků odpovědělo, že za neúspěch, který mají, může jejich dovednost, tj. že v českém jazyce nejsou dobří. U 15% žáků byl atribuční styl nevyhraněný.

Žáci v odpovědích na tento typ otázek podobně jako při celkovém posuzování neúspěchu nejčastěji poukazovali na vlastní nedostatečnou přípravu a nezájem. Podle nich se neúspěšní žáci v českém jazyce nesnaží, nebo jejich snaha není nijak významná z hlediska jejich chápání předmětu. Také při zodpovídání této otázky se projevila sebekritika žáků. Učitelé se díky znalosti těchto preferencí žáků mohou lépe připravit na výuku předmětu a reakce žáků na zadávané úkoly.

Graf č. 7



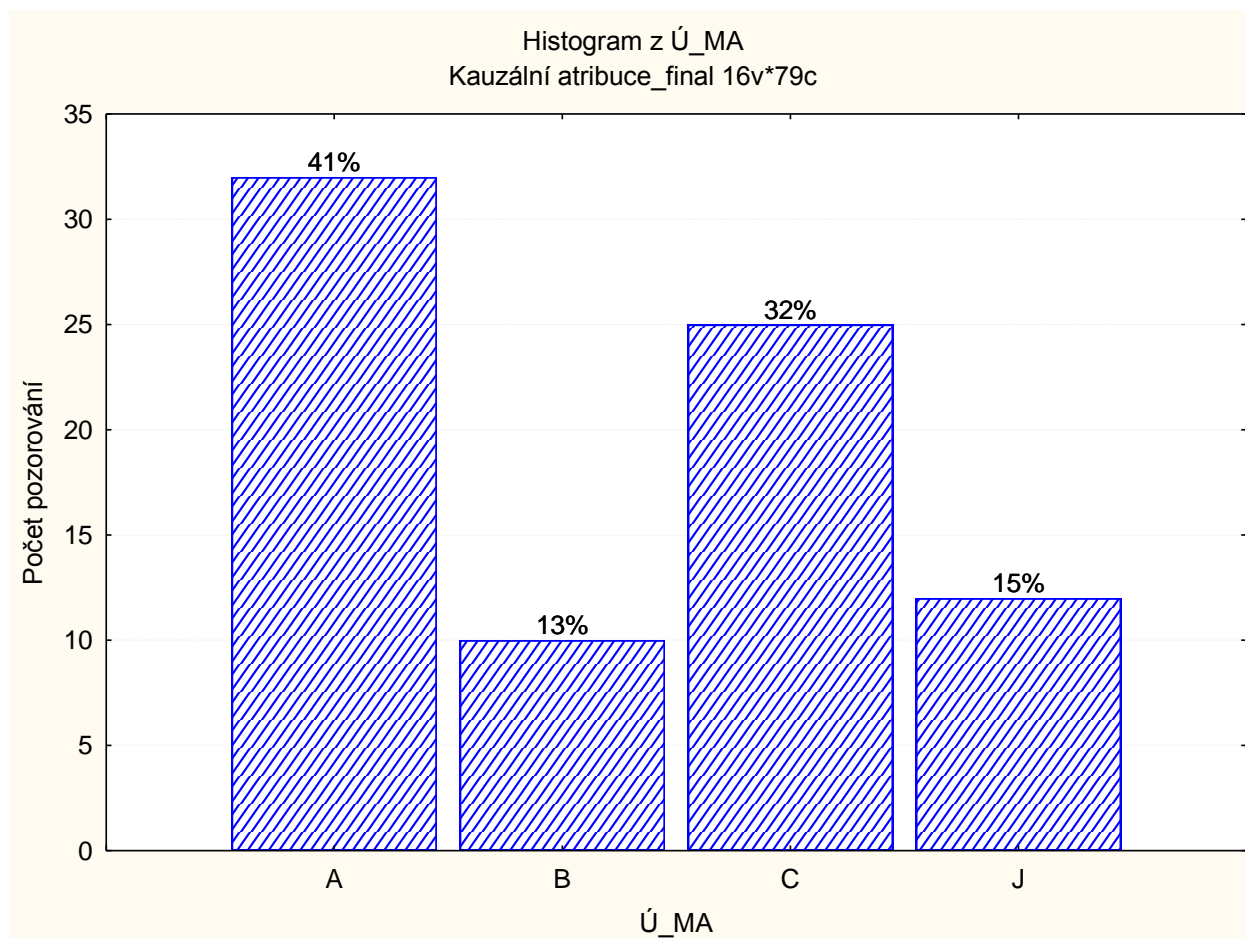
**Otázka č. 8** Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují úspěchu v matematice?

Interpretace:

U této výzkumné otázky vybralo 41% žáků variantu A, tzn. že za úspěch v matematice může dovednost žáků, tzn. že mají matematické nadání a schopnosti, 32% žáků přisuzuje úspěch v matematice vnějším vlivům, 13% žáků si myslí, že snaha vede k úspěchu a 15% žáků má nevyhraněný atribuční styl.

Pokud bychom tyto odpovědi velmi volně zhodnotili, můžeme dojít k názoru, že žáci, kteří mají matematické nadání, nepovažují předmět za problematický a svůj úspěch v něm tedy přisuzují svým dovednostem. Poměrně velmi významné procento žáků si odpovědělo, že jejich úspěch závislí od vnějších vlivů, které nemohou nijak ovlivnit.

Graf č. 8



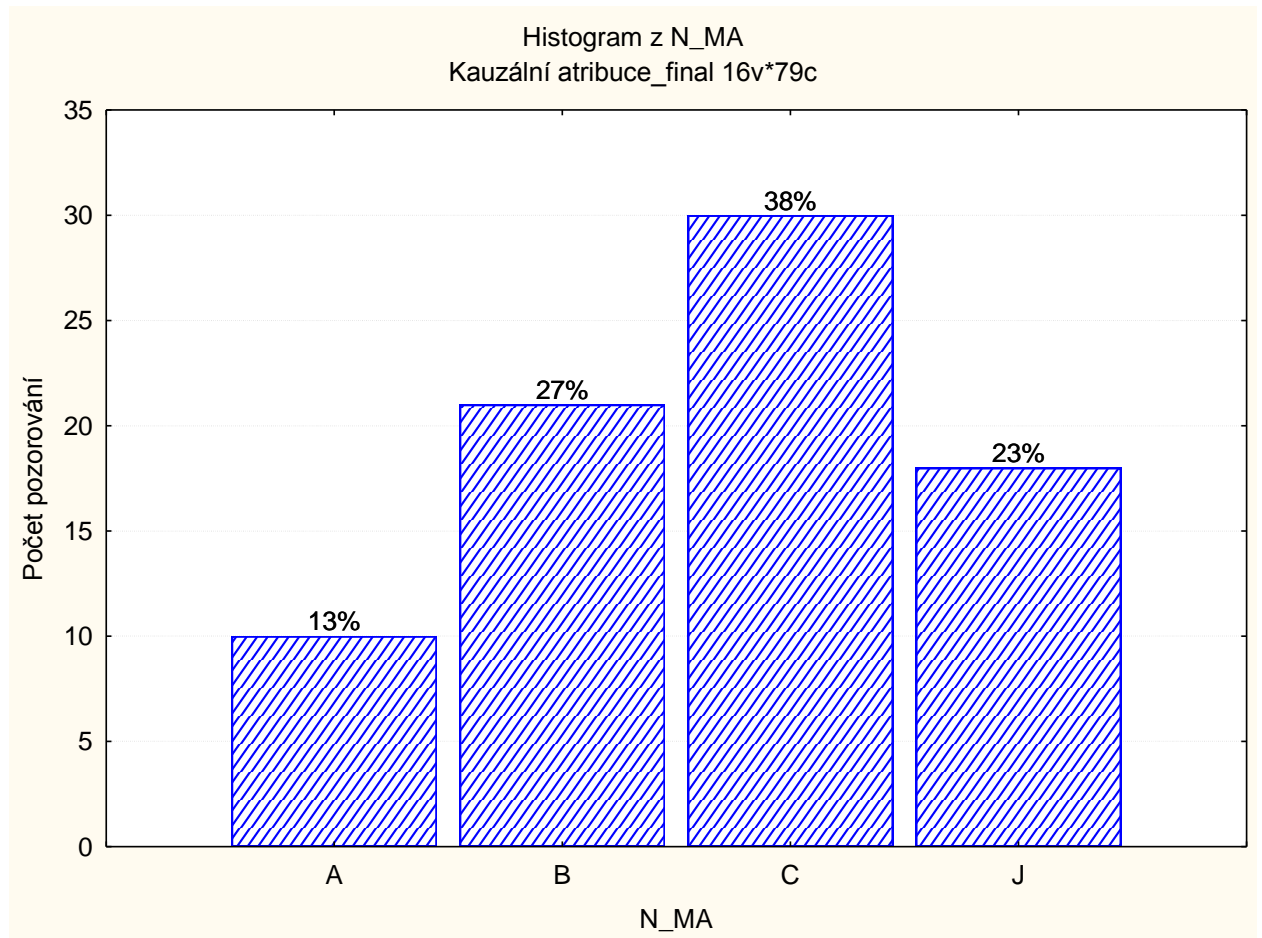
**Otázka č. 9** Jaké příčiny nejčastěji žáci přisuzují neúspěchu v matematice?

Interpretace:

Bylo zjištěno, že 38% žáků své neúspěchy v matematice připisuje vnějším vlivům, tzn. že za neúspěchem stojí např. náhoda nebo učitel, jejich úspěch nezávisí na nich a proto nemohou dosáhnout v matematice úspěchu, 27% žáků si myslí, že výsledky v matematice nevedou k výraznějšímu úspěchu. Za neúspěchem v matematice vidí 13% žáků nedostatečné dovednosti. Nevyhraněných názorů na důvod neúspěchu bylo 23%.

Vzhledem k tomu, že poměrně velká část žáků připisuje svůj neúspěch neovlivnitelným faktorům, může být tato odpověď interpretována s poměrně negativním vyzněním pro pedagogy vyučující tento předmět. Jedním z velmi významných vnějších vlivů z pohledu žáka na neúspěch v předmětu může být samotný výklad a přístup vyučujícího.

Graf č. 9



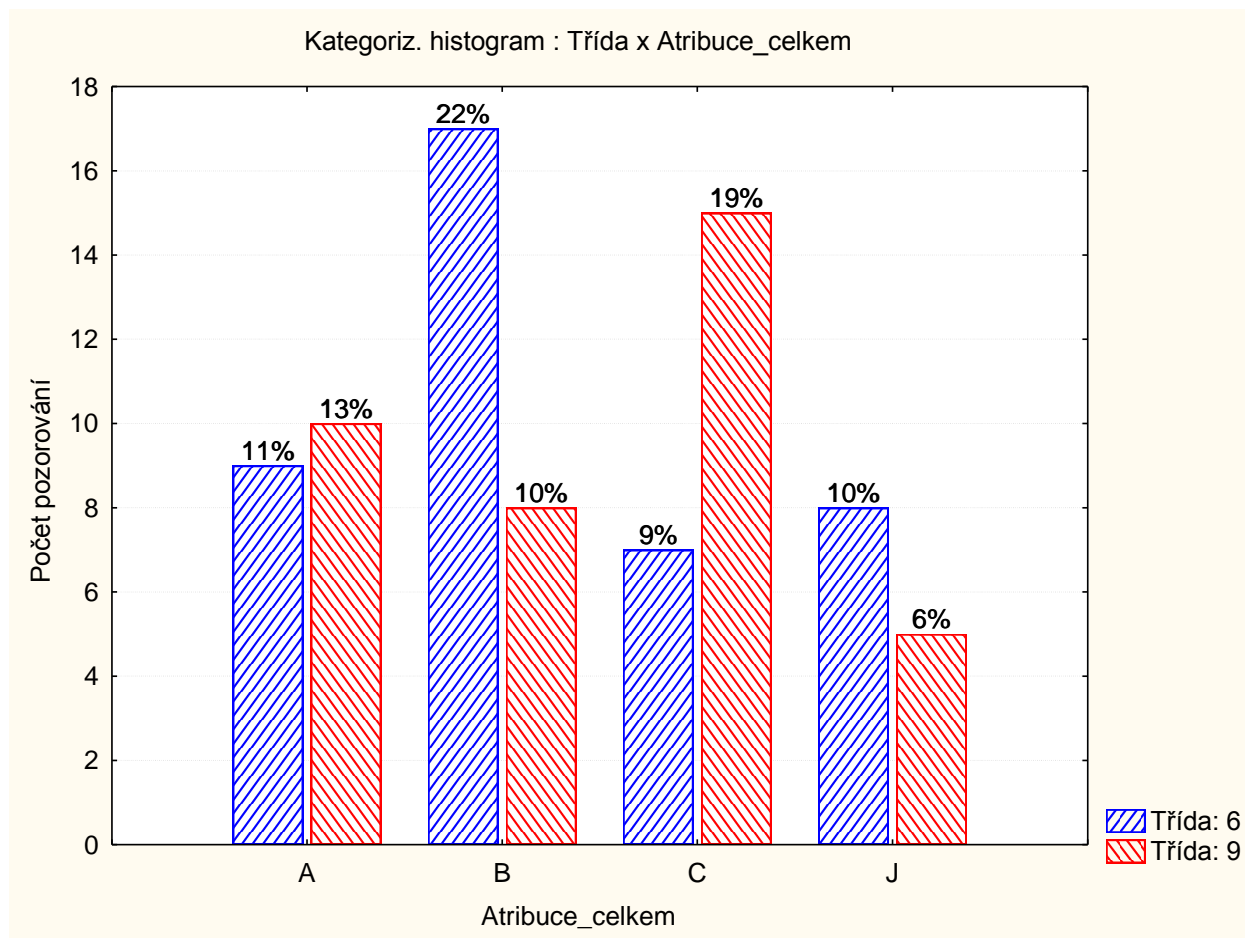
10) Jak se liší kauzální atribuce podle tříd?

H1: Předpokládáme, že mezi šestou a devátou třídou existují statistické rozdíly ve vnímání příčin, které přisuzují úspěchu a neúspěchu v českém jazyce a matematice.

Kontingenční tabulka (Kauzální atribuce final)					
Četnost označených buněk > 10					
(Marginální součty nejsou označeny)					
Třída	Atribuce A celkem	Atribuce B celkem	Atribuce C celkem	Atribuce J celkem	Řádkování
6.	9	17	7	8	41
9.	10	8	15	5	38
Vš.skup	19	25	22	13	79

Souhrnná tabulka: Očekávané četnosti (Kauzální atribuce final)					
Četnost označených buněk > 10					
Pearsonův chí-kv. : 6,78990, sv=3, <b>p=,078911</b>					
Třída	Atribuce A celkem	Atribuce B celkem	Atribuce C celkem	Atribuce J celkem	Řádkování
6.	9,86076	12,97468	11,41772	6,74684	41,00000
9.	9,13924	12,02532	10,58228	6,25316	38,00000
Vš.skup.	19,00000	25,00000	22,00000	13,00000	79,00000

Graf č. 10

Interpretace:

Hypotéza, že mezi šestou a devátou třídou existují statistické rozdíly ve vnímání příčin, které přisuzují žáci úspěchu a neúspěchu v českém jazyce a matematice se nepotvrdila. Podle zjištěných výsledků neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání těchto příčin ( $p = 0,079$ ;  $p > 0,05$ ).

Přestože nebyly zjištěny signifikantní rozdíly v atribučním přesvědčení mezi šestou a devátou třídou je z grafu patrné, že žáci šestých tříd přisuzují úspěch a neúspěch v obou předmětech nejvíce úsilí, zatímco žáci deváté třídy přisuzují úspěch a neúspěch nejčastěji vnějším vlivům. Dle našeho názoru lze usuzovat, že žáky šestých tříd lze snáze motivovat k úspěchu než žáky devátých tříd, kteří jsou v atribucích více pesimističtí.

### 11) Jak se liší kauzální atribuce podle pohlaví?

H2: Předpokládáme, že mezi dívkami a chlapci existují statistické rozdíly ve vnímání příčin, které přisuzují úspěchu a neúspěchu v českém jazyce a matematice.

Kontingenční tabulka (Kauzální atribuce final) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)					
Pohlaví	Atribuce celkem	Atribuce celkem	Atribuce celkem	Atribuce celkem	Řádkování
Dívky	12	11	8	4	35
Chlapci	7	14	14	9	44
Vš.skup.	19	25	22	13	79

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Kauzální atribuce final) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 4,26527, sv=3, <b>p=,234215</b>					
Pohlaví	Atribuce celkem	Atribuce celkem	Atribuce celkem	Atribuce celkem	Řádkování
Dívky	8,41772	11,07595	9,74684	5,75949	35,00000
Chlapci	10,58228	13,92405	12,25316	7,24051	44,00000
Vš.skup.	19,00000	25,00000	22,00000	13,00000	79,00000

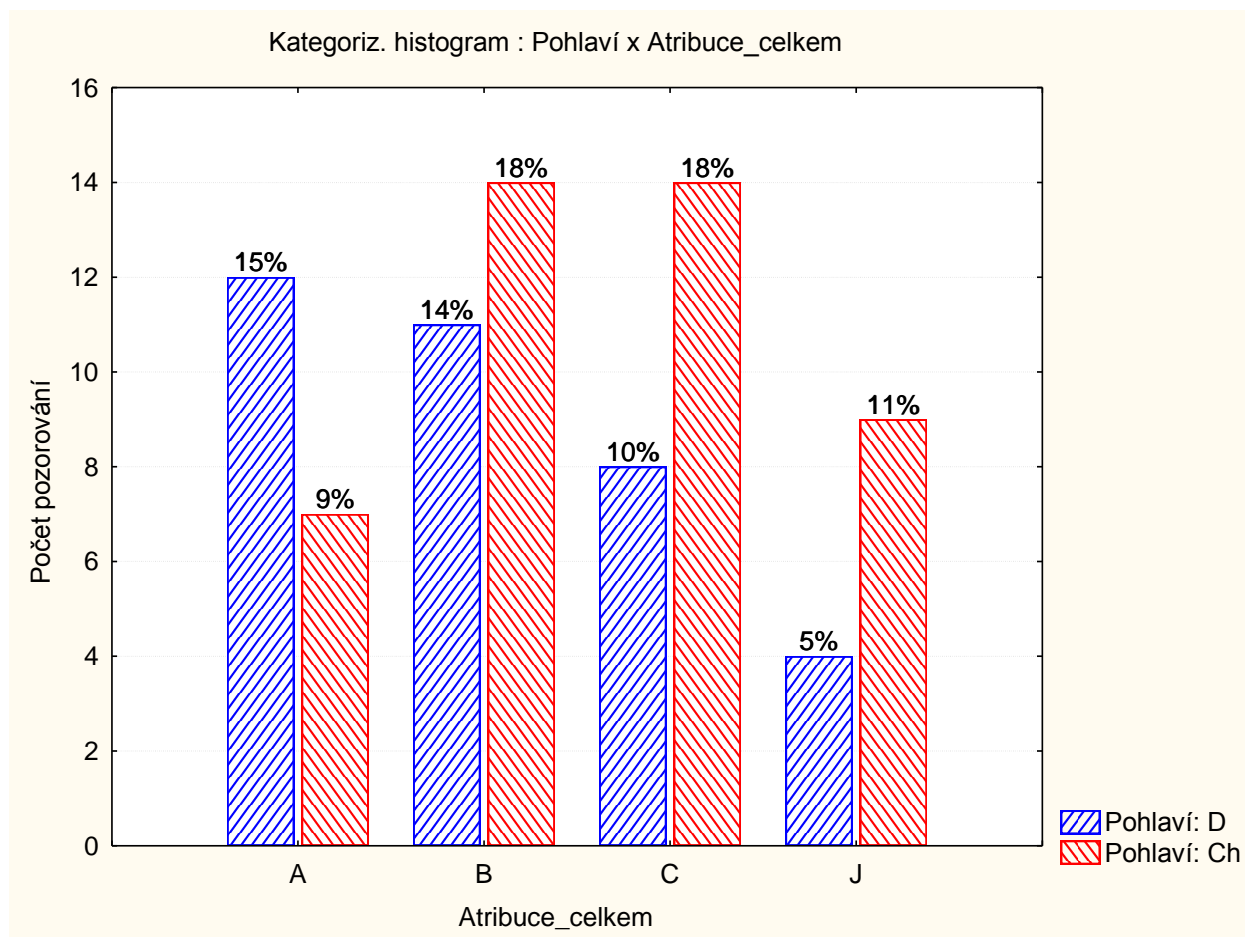
### Interpretace:

Hypotéza se nepotvrdila, nemůžeme zamítnout hypotézu o shodě, zastoupení požadovaných atribucí je u děvčat i chlapců shodné (**p = 0,234; p>0,05**).

Přestože nebyly zjištěny signifikantní rozdíly v atribučním přesvědčení mezi chlapci a dívkami, je z grafu patrné, že dívky přisuzují úspěch i neúspěch nejčastěji dovednostem (15%) a úsilí (14%). Chlapci ale vidí za svým úspěchem a neúspěchem nejčastěji ve stejném poměru úsilí (18%) a vnější vlivy (18%).

Zjištěné výsledky naznačují nestálost v atribučním přesvědčení u dívek a chlapců. Dívky jsou podle našeho názoru snáze ovlivnitelné než chlapci, protože vidí za úspěchem a neúspěchem spíše vnitřní ovlivnitelné příčiny.

Graf č. 11



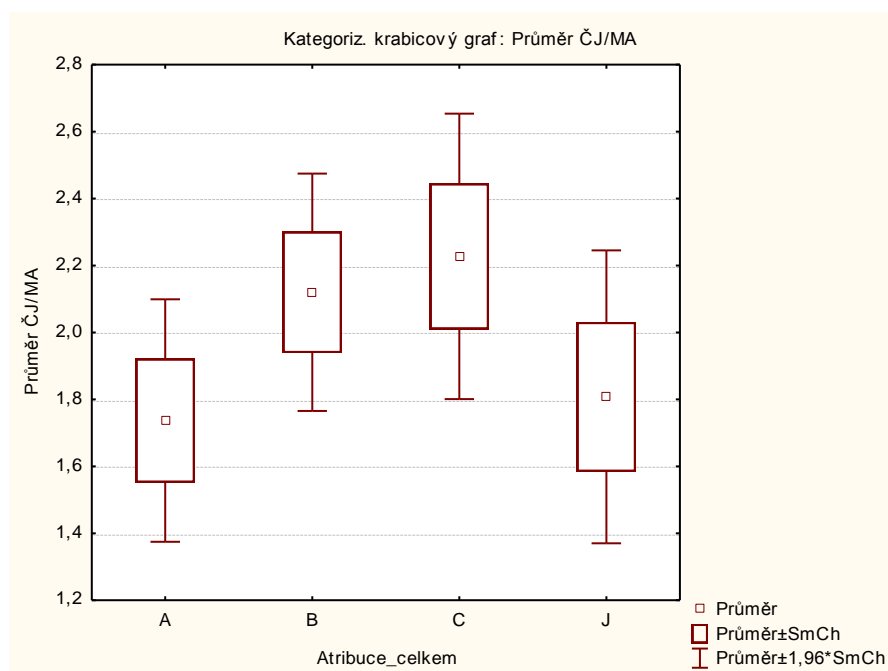
12) Jak se liší kauzální atribuce podle známek?

H3: Předpokládáme, že mezi žáky budou atribuční rozdíly v celkových průměrech v předmětech český jazyk a matematika.

Proměnná	Analýza rozptylu (Kauzální atribuce final)							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ	SV	PČ	SČ	SV	PČ	F	p
Průměr ČJ/MA	3,289758	3	1,096586	60,95708	75	0,812761	1,349211	0,264918



Graf č. 12

Interpretace:

Hypotéza se nepotvrdila, protože podle zjištěných výsledků neexistují atribuční rozdíly podle celkových známek v předmětech český jazyk a matematika. Přesto lze z grafu vysledovat tendence, které naznačují, že čím je horší průměr známek v těchto předmětech, tím více žáci přisuzují svůj úspěch a neúspěch vnějším vlivům, naopak pokud žáci dosahují dobrého průměru známek v předmětech český jazyk a matematika ( $p = 0,265$ ;  $p > 0,05$ ), přisuzují úspěch a neúspěch nejčastěji dovednostem.

Žáci, kteří dosahují horšího průměru, těžko s nimi učitel v tuto chvíli něco svede, protože vidí příčiny úspěchu a neúspěchu ve vnějších vlivech. Učitel by měl dle našeho názoru více pracovat na tom, aby žáci změnili své atribuční přesvědčení.

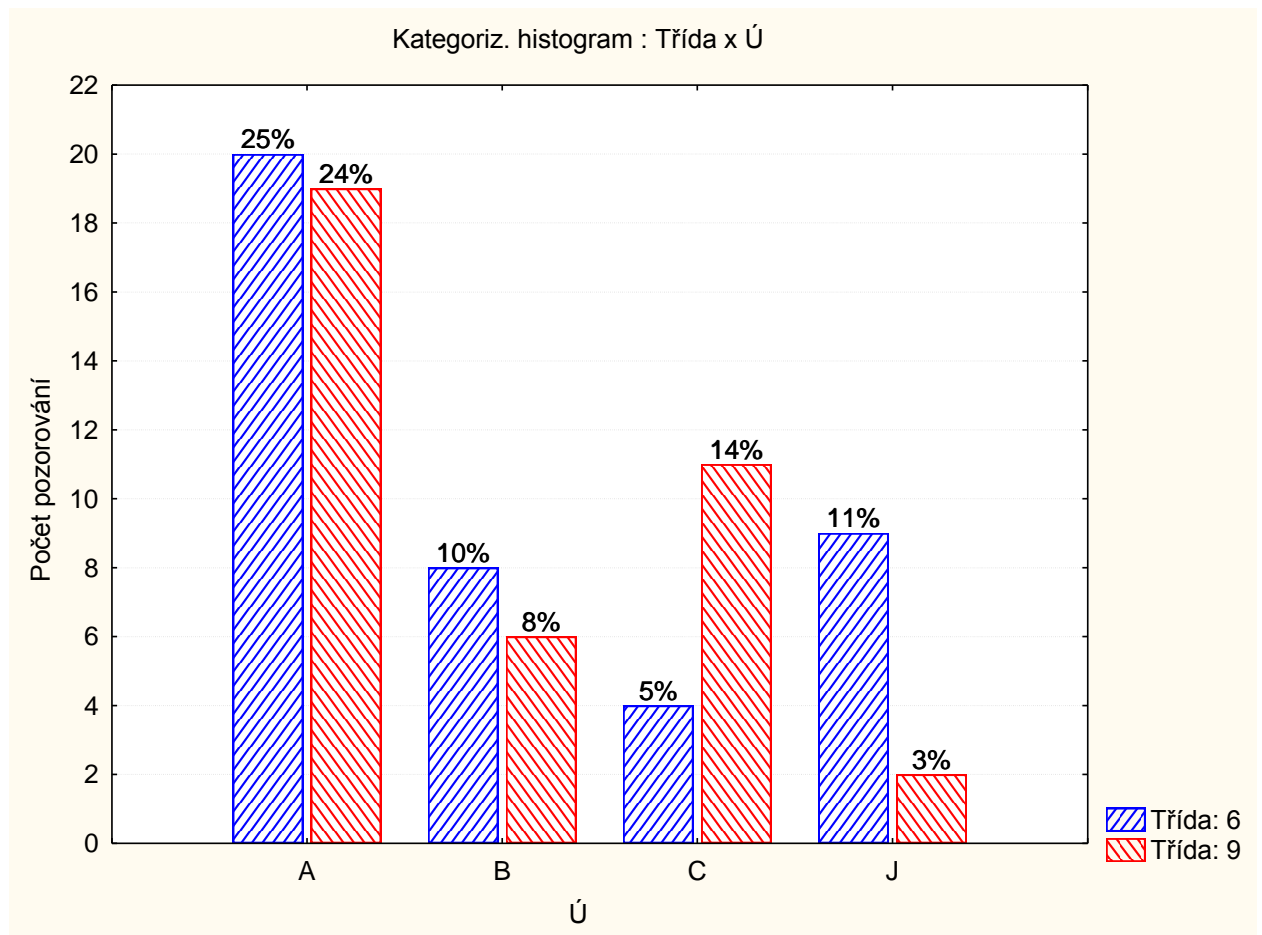
Dále jsme zjišťovali signifikantní rozdíly ve vnímání příčin úspěchu, neúspěchu podle pohlaví, mezi třídami, podle celkového prospěchu a oblíbenosti předmětů. Významný rozdíl byl zjištěn ve vnímání příčin přisuzovaným úspěchu mezi třídami.

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání příčin prisuzovaným úspěchu v předmětech český jazyk a matematika podle tříd.

Kontingenční tabulka (Kauzální atribuce final) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)					
Třída	Ú	Ú	Ú	Ú	Řádkování
6.	20	8	4	9	41
9.	19	6	11	2	38
Vš.skup.	39	14	15	11	79

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Kauzální atribuce final) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 7,93008, sv=3, <b>p=,047485</b>					
Třída	Ú	Ú	Ú	Ú	Řádk.
6.	20,24051	7,26582	7,78481	5,70886	41,00000
9.	18,75949	6,73418	7,21519	5,29114	38,00000
Vš.skup.	39,00000	14,00000	15,00000	11,00000	79,00000

Graf č. 13



### Interpretace:

Ve vnímání příčin přisuzovaným úspěchu v předmětech český jazyk a matematika existují rozdíly mezi šestou a devátou třídou, proto zamítáme hypotézu o shodě ( $p = 0,047$ ;  $p > 0,05$ ).

Přestože žáci šesté a deváté třídy přisuzují úspěchy nejčastěji dovednostem, z grafu je patrné, že žáci deváté třídy ve větší míře přisuzují úspěch vnějším vlivům než žáci šesté třídy.

## 5.1 Závěr výzkumu

Jedním z cílů této výzkumné bakalářské práce bylo zjistit atribuční styly žáků jednotlivých tříd a jejich rozdíly. Tento cíl se v této práci podařilo naplnit. Zhodnocením dotazníkového šetření byla zjištěna fakta, která jsou zajímavá z hlediska budoucího využití pro vyučující jednotlivých předmětů a dále i pro celkovou přípravu a možná i pro nastavení rámcového vzdělávacího programu pro žáky těchto ročníků.

Velmi zajímavý je pohled na rozdíl, ke kterému došlo u výsledků mezi hodnocením v českém jazyce a v matematice. Zatímco v českém jazyce žáci přisuzují atribuční přesvědčení snaze, v matematice žáci přisuzují atribuční přesvědčení vnějším vlivům. Zajímavá by byla práce, která by se podrobněji zabývala tím, zda toto přesvědčení není spjato s obtížností, nebo spíše pocitovanou obtížností konkrétního předmětu. Matematika je všeobecně považovaná za vědní disciplínu, ke které je třeba větší nadání a smysl pro logiku a systematičnost.

Na základě zjištění tohoto šetření bych navrhla možnost vyhodnotit, zda by nebylo dobré přistoupit k provedení změny hodnocení s ohledem na vnímání obtížnosti předmětu. Nemám tím však na mysli snížení požadavků, ale volbu jiné formy hodnocení. Například ústní hodnocení, které v poslední době v České republice velmi diskutováno, zvláště s ohledem na žáky prvního stupně základního vzdělávání. Další možností je alternativní vyhodnocování, bodový systém apod.

Poměrně velmi významné procento žáků odpovědělo v otázkách zaměřených na matematiku, že jejich úspěch závisí na vnějších vlivech, které nemohou nijak ovlivnit

a je pro ně tedy poměrně těžké úspěchu dosáhnout, jelikož jsou přesvědčeni, že za něj může někdo, nebo něco jiného. Původcem úspěchu v matematice pro ně může být například náhoda, výjimečně lehký příklad, dobrá nálada učitele a podobně. Tento fakt je však velmi alarmující.

## ZÁVĚR

Pedagogický slovník (1995) vymezuje výchovu a vzdělávání z obecnějšího pohledu jako výchovu člověka, u kterého se vyvíjí jeho osobnost. Na výchovně vzdělávacím procesu se podílí nejen škola, učitel a žák, ale velmi významnou roli v tomto systému výchovy hraje rodina.

Myslíme si, že velkou mírou žáky ovlivňuje učitel, na něj jsou také kladeny velké nároky ze strany společnosti. Přetrvává mylný názor, že učitel je hlavní osoba, která má vychovávat dítě. Toto by bylo opodstatněné v případě, že by se jednalo pouze o školní prostředí. Stejně si však myslíme, že základy výchovy si dítě do školy přináší z rodiny. Učitel by měl však dítě v první radě vzdělávat, vychovávat pak až v rámci vzdělávacího procesu. Výchova je hlavním cílem a funkcí rodiny. Profese učitele není v naší společnosti dostatečně ceněna a není ani patřičně finančně ohodnocena. Naproti tomu však z hlediska výchovy a vzdělávání jsou možnosti a vlivy učitele na žáka velmi přeceňovány a jsou významně omezeny. Podle Stojana (2002) se od učitele očekává, že není jen organizátorem, ale také iniciátorem výchovného procesu, jehož kvalita závisí nejen na pedagogické úrovni učitele, ale i na jeho všeobecném a odborném vzdělávání. Důležitými jsou jak jeho zkušenosti a znalosti na straně jedné, na straně druhé to jsou jeho osobnostní rysy, vlastnosti, charakter, temperament nebo vůle.

Správný učitel musí být pro tuto práci zaujatý. Profesi učitele nelze vykonávat bez toho, aby byl pro práci zapálený a měl by projevovat kamarádský přístup k žákům. Podle anglického pedagoga Pettyho (1996) jsou dobré vztahy mezi učitelem a žákem založeny na vzájemném respektu. Žáci si tedy váží učitele nejen pro jeho učitelské schopnosti, ale i pro jeho osobní kvality, znalosti a jeho profesionální vlastnosti. Naopak učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí.

Další oblast, která může ovlivnit dosažení úspěchu či neúspěchu žáka je podle nás forma vedení samotné výuky. Vyučování je označováno podle Čápa (1993) jako proces, ve kterém se předávají informace dětem a mladistvím k tomu, aby byli připraveni pro budoucí život.

Z výzkumu vyplývá, že by měl učitel žáky více motivovat a pokusit se změnit jejich atribuční přesvědčení, aby i oni měli pocit, že mohou ve škole dosáhnout úspěchu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ATKINSON R. L. a kol. *Psychologie*. 2. aktualizované vydání, Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3
- [2] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [5] ĎURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia pre učiteľov*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1977.
- [6] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [7] HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.
- [8] HERBERT W., M. *The Self-Serving Effect (Bias?) in Academic Attributions: Its Relation to Academic Achievement and Self-concept*. Australia : The University of Sydney, 1984.
- [9] HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989.
- [10] JANOUŠEK, J, SLAMĚNÍK, I. Sociální motivace. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [11] KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [12] KAŠPÁRKOVÁ, S. *Vliv aktivizujících výukových metod na znalosti a stylu učení žáků (ve výuce dějepisu na ZŠ)*. Disertační práce. Brno : MU, 2001.

- [13] KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika žáka a třídy*. Zlín : UTB ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [14] KHOL, J. *Kauzální přístup a psychologicko-metodologická analýza jednání*. Praha : Academia, 1984.
- [15] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [16] KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.
- [17] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [18] KOPŘIVA, P. (et al.) *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [19] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství CERM s. r. o., 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- [20] KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - B*. Olomouc : UP v Olomouci, 1998. ISBN 80-7067-789-9.
- [21] KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc : UP v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0294-7.
- [22] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [23] MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha : Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.
- [24] MIKULÁŠÍK, M. *Manažerská psychologie*. Praha : Grada, 2007. ISBN 80-247-1349-7.
- [25] NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- [26] NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

- [27] PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- [28] PECHAČOVÁ, Z., BAKALÁŘ, E. *Psychologie v podnikání a komunikace*. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2000. ISBN 80-213-0650-5.
- [29] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- [30] PLEVOVÁ, I. *Kauzální atribuce aneb jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-84-1.
- [31] PLEVOVÁ, I. *K problematice atribučních teorií*. In: Psychologova VI, Studia Psychologova 1, AUPO, Fac. Paed. Olomouc : VUP, 1995.
- [32] PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- [33] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178029-4.
- [34] ŘÍČAN, P. *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- [35] STOJAN, M. *Přehled obecných pedagogických kategorií*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-7204-228-9.
- [36] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] *MŠMT*. [online]. [cit.2010-04-18]. Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007/>>.
- [1] *ABZ slovník cizích slov*. [online]. [cit.2010-04-18]. Dostupný z www: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/atribucni-styl/>>.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

tzn. to znamená

tj. to je

např. například

Ú úspěch

N neúspěch

MA matematika

ČJ český jazyk

D dívky

CH chlapci

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole ..... str. 20

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1	Histogram atribuce celkem .....	str. 44
Graf č. 2	Histogram český jazyk .....	str. 45
Graf č. 3	Histogram matematika .....	str. 46
Graf č. 4	Histogram úspěch .....	str. 48
Graf č. 5	Histogram neúspěch .....	str. 49
Graf č. 6	Histogram úspěchu v českém jazyku .....	str. 50
Graf č. 7	Histogram neúspěchu v českém jazyku .....	str. 51
Graf č. 8	Histogram úspěchu v matematice .....	str. 52
Graf č. 9	Histogram neúspěchu v matematice .....	str. 53
Graf č. 10	Kategorizovaný histogram třída x atribuce .....	str. 54
Graf č. 11	Kategorizovaný histogram pohlaví x atribuce .....	str. 56
Graf č. 12	Kategorizovaný krabicový graf průměr ČJ/MA .....	str. 57
Graf č. 13	Kategorizovaný histogram třída x úspěch .....	str. 58

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník Sydney Attribution Scale

Příloha č. 2 Dotazník pro žáky základní školy

DOCUMENT RESUME

ED 252 527

TM 840 603

AUTHOR Marsh, Herbert W.  
 TITLE The Self-Serving Effect (Bias?) in Academic  
 Attributions: Its Relation to Academic Achievement  
 and Self-Concept.

PUB DATE 27 Jun 84

NOTE 27p.

PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) --  
 Tests/Evaluation Instruments (160)

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.

DESCRIPTORS \*Academic Achievement; Academic Failure; Achievement  
 Tests; Analysis of Variance; Attitude Measures;  
 \*Attribution Theory; Foreign Countries; Grade 5;  
 \*Individual Differences; Intermediate Grades; \*Locus  
 of Control; Mathematics Achievement; Reading  
 Achievement; \*Self Concept; Self Concept Measures;  
 Self Esteem; \*Student Attitudes

IDENTIFIERS Australia (Sydney); Self Description Questionnaire;  
 \*Self Serving Effect; Sydney Attribution Scale

ABSTRACT

The self-serving effect (SSE), often depicted as a bias, is the tendency to accept responsibility for one's own successes but not one's own failures. Two studies of Australian fifth graders (n=226, n=559) were further analyzed to investigate individual differences in SSE. The Sydney Attribution Scale measured students' perceptions of the causes of their academic successes and failures. The Self Description Questionnaire measured four nonacademic and three academic self-concepts. Mathematics and reading achievement data came from standardized tests and teacher ratings. Results from these studies demonstrate that the size of the SSE for academic attributions varies with the cause being judged, the respondent's achievement level, and the respondent's self-concept. The SSE is larger for attributions to ability and effort attributions than to external causes, it is larger for more able students, and it is larger for students with higher self-concept. Furthermore, SSEs for outcomes in mathematics and reading, particularly for attributions of ability, are content specific. The logical pattern of relations among the SSEs, academic self-concept and achievement, and the content specificity of the SSE, argue that academic achievement and self-concept are nonmotivational influences on the SSE.  
 (Author/BS)

\*\*\*\*\*  
 \* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made \*  
 \* from the original document. \*  
 \*\*\*\*\*

The Self-Serving Effect (Bias?) in Academic Attributions:  
Its Relation to Academic Achievement and Self-concept

Herbert W. Marsh  
The University of Sydney, Australia

27 June, 1984

Running Head: Self-Serving Effect

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION  
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION  
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION  
CENTER (ERIC)  
\* This document has been reproduced as  
received from the person or organization  
originating it.  
Minor changes have been made to improve  
reproduction quality.  
\* Points of view or opinions stated in this  
document do not necessarily represent official  
NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS  
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. W. Marsh

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES  
INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED252527

Tm 840 603

Name \_\_\_\_\_ Boy \_\_\_\_\_ Girl \_\_\_\_\_ Grade/  
 Year \_\_\_\_\_  
 Age \_\_\_\_\_ School \_\_\_\_\_ Teacher \_\_\_\_\_

S.A.S. SYDNEY ATTRIBUTION SCALE

This is not a test. There are no right or wrong answers. There are a number of things listed that could happen in school or at home - you are asked to show how true or false each reason for this happening is for you.

Look at the first example. Someone called Terry has filled this one in.

	False	Mostly False	Sometimes True Sometimes False	Mostly True	True	
1. Suppose you won a race at the Sports Carnival. It would probably be because						
a you were just lucky .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you are a good runner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you tried hard to run fast .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c

(Terry put a tick in the False box for the first reason because for Terry that reason was not true at all. Terry put a tick in the True box for the second reason because Terry is a very good runner and always wins races. Terry put a tick in the Mostly True box for the last reason because Terry did try pretty hard to run fast and it was mostly true).

Now let's look at the second example. Someone named Chris has filled this one in.

2. Suppose that you painted a picture at school and everyone said it was terrible. It would probably be because						
a you are a bad painter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you only tried a little .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c they did not like you .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c

(Chris has ticked Sometimes True, Sometimes False for the first reason because Chris is only a bad painter sometimes. Chris has ticked Mostly True for the second reason because Chris tried only a little on most of the painting. Chris ticked Mostly True on the last reason because it is mostly true that everyone in the class does not like Chris and would have said the painting was terrible for that reason).

NOW YOU TRY THESE EXAMPLES

3. Suppose that you made a model and it fell to pieces as soon as you finished it. It would probably be because						
a you are not good at making models .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you did not work carefully on it .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c the glue was bad .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
4. Suppose that you wrote a story that the teacher said was very good. It would probably be because						
a you write good stories .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you tried very hard .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c the teacher likes you	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c

DO NOT TALK TO ANYONE ABOUT YOUR ANSWERS OR LOOK AT ANYONE ELSE'S PAPER.

© Copyright 1982  
 L. Cairns and H. W. Marsh  
 University of Sydney

	False	Mostly False	Sometimes True Sometimes False	Mostly True	True	
1. Suppose your teacher chose you to be in the top reading group in your class. It would probably be because						
a you are good at reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you work hard at reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c the teacher made a mistake . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
2. Suppose you have to swap books with someone to correct some maths exercises and no one wants to give you their book. This is probably because						
a nobody likes you very much . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you are careless in your work and with corrections . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c everyone knows you do maths badly . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
3. Suppose you had trouble trying to answer the teacher's question about a story in reading lesson. It is probably because						
a the story was too hard for everyone . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you are a poor reader . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you should have read it more carefully . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
4. Suppose the teacher wanted you to help correct some maths tests. This is probably because						
a you are one of the best students in maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b it was your turn to do it . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you always try to do well at maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
5. Suppose the school librarian wants someone to help count books and you are chosen. This is probably because						
a you were sitting near the teacher when the librarian asked for someone . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you always work hard and carefully in maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you are one of the best pupils in your maths class . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
6. Suppose the teacher asked you to read aloud part of a story for the class and you had trouble doing this. It is probably because						
a you are bad at reading aloud . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you had to read the hardest part of the story . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you were careless about reading the story . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
7. Suppose you get a maths question wrong in class. It is probably because						
a you often have trouble in maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b the question was hard . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you never pay attention in maths lessons . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
8. Suppose you are chosen from your school to take part in a state maths competition. This is probably because						
a you will try your best . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you were lucky . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you are good at Maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c

BEST COPY



	False	Mostly False	Sometimes True Sometimes False	Mostly True	True	
9. Suppose you start a new story in reading and you find it hard to understand straight away. It is probably because						
a the teacher picks hard stories . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you were day dreaming . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c your reading is poor . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
10. Suppose your parents tell you that your reading is good. It would probably be because						
a you really work hard at reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you always do well at reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c they are only being nice . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
11. Suppose the class was asked to choose the best five people in maths. If they chose you it would be because						
a you really are one of the best at maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you work hard to be good at maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c they like you . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
12. Suppose you get a maths problem to do on the board in front of the class and you do it wrong. This is probably because						
a you are unlucky to be asked the hardest problem . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you always have trouble solving problems . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you did it too quickly and made a silly mistake . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
13. Suppose your teacher says you are doing badly in reading work. It would probably be because						
a you are lazy in reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b the teacher doesn't like you . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you always do badly in reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
14. Suppose you are chosen to read out a story to all the parents at a special assembly. It would probably be because						
a no one else wanted to do it . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you are a good reader . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you have been working hard on your reading all year. . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
15. Suppose the teacher awarded a gold star for today's reading work and you got it. It would probably be because						
a you earned it by working hard . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you were lucky . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c your reading is good. . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
16. Suppose the teacher shows you a new way of doing something in maths and you get it wrong. This is probably because						
a you should pay more attention . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b the teacher explains things badly . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c anything in maths is hard for you . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c

	False	Mostly False	Sometimes True Sometimes False	Mostly True	True	
17. Suppose that the teacher asked people in your class to try out to read a poem on a TV show but did <u>NOT</u> ask you. It would probably be because						
a your reading is not good enough . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you decided to play instead of trying to get the poem ready . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c the teacher forgot to ask you . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
18. Suppose you read a story well in front of your class. It would probably be because						
a you are good at reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b the story was an easy one . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you made a special effort to read it . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
19. Suppose the teacher tells you not to help a friend with their maths. This would probably be because						
a you should work harder on your own maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you make a lot of mistakes in maths yourself . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c it is unfair . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
20. Suppose the teacher asks you to collect and count the money for an excursion trip. It would probably be because						
a it is your turn to collect money this time . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you always try hard in maths classes . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you are good at maths and will collect the right money . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
21. Suppose you did really well on a reading test. It is probably because						
a you were lucky . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you tried very hard . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c you always do well in reading tests . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
22. Suppose you find it hard to understand a story you are reading. It is probably because						
a you need to try harder at reading . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you are a poor reader . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c the story is boring . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
23. Suppose you did badly in a maths test. This is probably because						
a you always do badly in maths tests . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you spend too little time studying maths . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c the test was hard for everyone . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c
24. Suppose the teacher chooses you to do a special problem in maths. It would probably be because						
a you know more maths than most children . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a
b you would work harder on it than your class mates . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b
c nobody else wanted to do it . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c

BEST COPY

## PŘÍLOHA P II:

### DOTAZNÍK

#### „Kauzalita v sebeposouzení školních výkonů žáků základní školy“

Milí žáci,

jmenuji se Nikola Hřibová a jsem studentkou 3. ročníku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Studuji obor Sociální pedagogika a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který mi pomůže při psaní mé bakalářské práce. Tento dotazník je zcela anonymní.

 (zakřížkuj)

chlapec

dívka

6. ročník

9. ročník

Jakou známku jsi měl(a) v pololetí z:

matematiky

českého jazyka

Zakroužkuj známku, jak máš rád(a) níže uvedené předměty (oznámkuj jako ve škole 😊).

matematika    1    2    3    4    5

český jazyk    1    2    3    4    5

#### Instrukce k dotazníku

Následující dotazník obsahuje otázky, které se týkají tvého úspěchu či neúspěchu ve škole, v předmětech jazyk český a matematika. Každou otázku si pečlivě přečti a zakroužkuj jednu z možných odpovědí, která je podle tebe nejvíce pravdivá. Neexistují správné nebo špatné odpovědi. Snaž se pracovat samostatně bez ohledu na spolužáky.

Děkuji vám za vyplnění dotazníku .

1. Představ si, že by učitel po tobě chtěl, abys mu pomohl opravit testy z matematiky. Je to pravděpodobně proto, že
  - a) jsi jeden(a) z nejlepších žáků(žáků) v matematice
  - b) vždy se snažíš, abys měl(a) v matematice dobré výsledky
  - c) byl(a) jsi na řadě
  
2. Představ si, že tě učitel vybral, aby ses zúčastnil(a) matematické soutěže. Je to proto, že
  - a) jsi dobrý(á) v matematice
  - b) vždy se hodně snažíš
  - c) jsi měl(a) štěstí
  
3. Představ si, že ti tví rodiče řeknou, že dobře čteš. Je to pravděpodobně proto, že
  - a) vždy dobře čteš
  - b) čtení pilně procvičuješ
  - c) chtějí tě povzbudit
  
4. Představ si, že vaše třída byla požádána, aby zvolila pět nejlepších žáků z matematiky. Kdyby vybrali tebe, bylo by to pravděpodobně proto, že
  - a) jsi opravdu jeden(a) z nejlepších v matematice
  - b) pilně se snažíš, abys byl(a) dobrý(á) v matematice
  - c) mají tě rádi
  
5. Představ si, že tě vyberou, abys přečetl(a) všem rodičům na slavnostním shromáždění zajímavý příběh. Je to pravděpodobně proto, že
  - a) jsi dobrý(á) čtenář(ka)
  - b) pilně jsi procvičoval(a) čtení po celý rok
  - c) nikdo jiný číst nechtěl
  
6. Představ si, že ti učitel udělil zlatou hvězdu za dnešní čtenářskou práci. Je to pravděpodobně proto, že
  - a) dobře čteš
  - b) jsi si ji zasloužil(a) pilnou prací
  - c) jsi měl(a) štěstí
  
7. Představ si, že jsi dobře přečetl(a) příběh před vaší třídou. Bylo to pravděpodobně proto, že
  - a) jsi na čtení dobrý(á)
  - b) vyvinul(a) jsi zvláštní úsilí, abys příběh přečetl(a) dobře
  - c) příběh byl lehký

8. Představ si, že tě učitel požádá, abys vybral(a) a spočítal(a) peníze na exkurzi. Je to pravděpodobně proto, že
- a) na matematiku jsi dobrý(á) a peníze vybereš správně
  - b) v matematice jsi vždy snaživý(á)
  - c) tentokrát je řada na tobě, abys peníze vybral(a)
9. Představ si, že jsi byl(a) nejlepší v testu čtení. Je to pravděpodobně proto, že
- a) v testech čtení vždy dopadneš dobře
  - b) jsi se hodně snažil(a)
  - c) jsi měl(a) štěstí
10. Představ si, že si tě učitel vybere, abys vyřešil(a) problémový úkol v matematice. Je to pravděpodobně proto, že
- a) umíš matematiku lépe než většina žáků
  - b) pracoval(a) bys na řešení pilněji než tví spolužáci
  - c) nikdo jiný to nechtěl dělat
11. Představ si, že jsi měl(a) potíže odpovědět na učitelův dotaz ke čtenému příběhu, který jste rozebírali v hodině čtení. Je tomu tak pravděpodobně proto, že
- a) jsi špatný(á) čtenář(ka)
  - b) měl(a) jsi si ho přečíst pečlivěji
  - c) příběh byl příliš obtížný pro všechny
12. Představ si, že tě učitel požádal, abys přečetl(a) nahlas část příběhu před celou třídou a pro tebe to bylo obtížné. Je to pravděpodobně proto, že
- a) špatně čteš nahlas
  - b) byl(a) jsi při čtení příběhu nepozorný(á)
  - c) musel(a) jsi číst tu nejtěžší část příběhu
13. Představ si, že odpovíš na matematickou otázku špatně. Je tomu tak proto, že
- a) máš často v matematice problémy
  - b) nedáváš v matematice nikdy pozor
  - c) otázka byla obtížná
14. Představ si, že začínáte číst nový příběh a máš problémy hned mu porozumět. Je to pravděpodobně proto, že
- a) špatně čteš
  - b) zasníl(a) jsi se
  - c) učitel vybírá obtížné příběhy

15. Představ si, že máš na tabuli před třídou vyřešit matematickou slovní úlohu a vyřešíš ji špatně. Je to pravděpodobně proto, že
- je pro tebe obtížné řešit slovní úlohy
  - vyřešil(a) jsi slovní úlohu příliš rychle a udělal(a) jsi hloupou chybu
  - jsi měl(a) smůlu, protože to byla velmi těžká slovní úloha
16. Představ si, že ti učitel řekne, že ti nejde čtení. Je to pravděpodobně proto, že
- čtení ti nejde
  - jsi na čtení líný(á)
  - učitel tě nemá rád
17. Představ si, že ti učitel ukáže nový způsob, jak můžeš vyřešit úkol v matematice a ty to nepochopíš. Je to pravděpodobně proto, že
- cokoliv v matematice je pro tebe obtížné
  - bys měl(a) být pozornější
  - učitel vysvětluje látku nesrozumitelně
18. Představ si, že učitel umožnil tvým spolužákům, aby si vyzkoušeli přečíst báseň v televizní show, ale tobě to nenabídl. Je to pravděpodobně proto, že
- dost dobře nečteš
  - čtení básní tě nebaví, máš jiné záliby
  - učitel na tebe zapomněl
19. Představ si, že máš problémy porozumět příběhu, který čteš. Je to pravděpodobně proto, že
- jsi špatný(á) čtenář(ka)
  - se musíš ve čtení více snažit
  - příběh je nudný
20. Představ si, že jsi v matematickém testu dopadl špatně. Je to pravděpodobně proto, že
- v testech z matematiky vždy špatně dopadneš
  - jsi strávil(a) studiem matematiky příliš málo času
  - test byl obtížný pro všechny