

# **Faktory ovlivňující školní úspěch a neúspěch z pohledu studentů posledních ročníků Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně**

Bc. Magdaléna Teleková

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Magdaléna Teleková**

Osobní číslo: **H110029**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Faktory ovlivňující školní úspěch a neúspěch  
z pohledu studentů posledních ročníků Univerzity  
Tomáše Bati ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

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

**Metodologie práce, stanovení výzkumných technik a metod.**

**Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na analýzu studijního selhávání studentů  
posledních ročníků oboru sociální pedagogika.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat.**

**Zpracování teoretické části práce.**

**Prezentace výsledků výzkumu, závěry a doporučení.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993, 414 s. ISBN 8070665343.

GILBERT, Ian. Essential motivation in the classroom. London: RoutledgeFalmer, 2002, 191 s. ISBN 0-415-26619-X.

HELUS, Zdeněk a kol. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 263 s.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 4. 2013

Teodoro Magdalena

1) 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 nezasažuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o školním úspěchu. Zabývá se hlavně jeho faktory a to jak v teoretické, tak v praktické části. Teoretická část nám vymezuje pojmy, se kterými se můžeme setkat při studování školního úspěchu a neúspěchu a konkrétněji nám přibližuje jednotlivé faktory, které mohou ovlivňovat, jak přímo, tak nepřímo, školní úspěch studentů. Veškeré faktory jsou v praktické části seskupeny do oblastí podle jejich typu. Oblasti jsou tři. Akademická, do které patří veškeré faktory spojené se školou, jako je například náročnost a požadavky předmětu, materiální vybavení školy a učeben nebo výukový styl pedagoga. Sociální oblast zahrnuje faktory, které mohou hrát roli ve školním úspěchu a neúspěchu a pocházejí z našeho okolí a prostředí. Často je nemůžeme sami ovlivnit. Patří sem například struktura rodiny, vzdělanostní a ekonomická úroveň rodiny, sociální kontakty nebo vzdálenost od místa bydliště. Do poslední oblasti spadají veškeré faktory, které se týkají studenta osobně. Může to být například jeho zdravotní stav, čas, který věnuje přípravě do předmětů, jeho temperament nebo inteligence. Této oblasti říkáme personální oblast. Na základě tohoto rozdělení zkoumáme vztahy a souvislosti mezi těmito faktory.

Klíčová slova: školní úspěch, školní neúspěch, školní zdatnost, školní, prospěch, školní výkon, faktory školního neúspěchu

## **ABSTRACT**

The thesis discusses the school 's success . This is especially the factors of school success in both part, theoretical and practical. The theoretical part of us defines terms that may be encountered when studying school success and failure, specifically brings us various factors that may influence both directly and indirectly , the school success of students. All the factors are in practice part grouped into regions according to their type. Areas are three. Academic, which includes all the factors associated with school, such as the complexity and requirements of the subjekt, material and equipment of school classrooms or teaching style of the teacher. The social area includes factors that may play a role in school success and failure and come from our surroundings and environment. It is often not themselves affect. These include family structure, educational and economic level of the family, social contacts, or distance from the school of residence. The last area includes all the factors that relate to the student personally. It can be his state of health, the time devoted to the preparation to school subjects, his temperament or intelligence. This area is called the personal area. On the basis of this division investigate the relationships and connections between these factors.

Keywords: school achievement, school failure, school fitness, school results, school performance, factors of school failure

## **Poděkování:**

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD., za odborné vedení mé diplomové práce.

Také bych ráda poděkovala všem studentům, kteří se na tvorbě této diplomové práce podíleli, buď jako respondenti, nebo také jako rádci a pomahači.

A v neposlední řadě bych ráda poděkovala členům své rodiny za podporu a pomoc.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 ŠKOLNÍ ÚSPĚCH</b> .....	<b>14</b>
1.1    DEFINICE ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU .....	14
1.2    ŠKOLNÍ VÝKON, ŠKOLNÍ ZDATNOST, ŠKOLNÍ PROSPĚCH .....	15
<b>2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH</b> .....	<b>17</b>
2.1    DEFINICE ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU .....	17
2.2    DŮSLEDKY ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU .....	18
2.3    NEPROSPĚCH ŽÁKA.....	18
<b>3 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH</b> .....	<b>20</b>
3.1    TEMPERAMENT .....	22
3.1.1    Teorie temperamentu.....	22
3.2    INTELIGENCE .....	24
3.3    POZORNOST .....	26
3.4    SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....	27
3.5    RODINA .....	30
3.5.1    Vzdělanostní úroveň rodiny .....	31
3.5.2    Ekonomická úroveň rodiny .....	33
3.5.3    Vlastní rodina .....	34
3.5.4    Struktura rodiny.....	36
3.6    VÝUKOVÉ METODY .....	37
3.6.1    Vysvětlení vybraných výukových metod .....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>43</b>
4.1    VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	43
<b>5 POJETÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
<b>6 VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD</b> .....	<b>47</b>
6.1    NÁVRATNOST .....	47
<b>7 VÝZKUMNÝ SOUBOR</b> .....	<b>48</b>
7.1    KONKRETIZACE VÝBĚROVÉHO SOUBORU.....	48
<b>8 PŘEHLED PROMĚNNÝCH A VÝBĚR TESTOVACÍCH METOD HYPOTÉZ</b> .....	<b>50</b>
<b>9 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT</b> .....	<b>53</b>

9.1	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1: JAK STUDENTI VNÍMAJÍ SVOU VLASTNÍ ÚSPĚŠNOST? .....	53
9.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2: NA ČEM PODLE STUDENTŮ ZÁVISÍ JEJICH ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST? .....	54
9.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3: KTERÁ OBLAST Z POHLEDU STUDENTŮ NEJVÍCE OVLIVŇUJE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST? .....	56
9.4	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4: DO JAKÉ MÍRY OVLIVŇUJÍ SOCIÁLNÍ FAKTORY ÚSPĚŠNOST PŘI STUDIU? .....	80
9.5	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 5: SOUVISÍ FAKTORY VÝBĚRU ŠKOLY SE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTÍ? .....	87
9.6	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 6: DO JAKÉ MÍRY OVLIVŇUJE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST SPOKOJENOST STUDENTŮ S NABÍZENÝMI PŘEDMĚTY? .....	91
9.7	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 7: DO JAKÉ MÍRY SI STUDENTI MYSLÍ, ŽE JE OVLIVŇOVALA ODBORNOST PEDAGOGA A JEHO POŽADAVKY DO PŘEDMĚTU? .....	95
9.8	JAKÝ VLIV MÁ ZVOLENÁ VÝUKOVÁ METODA PEDAGOGA NA ÚSPĚŠNOST STUDENTŮ? .....	97
<b>10</b>	<b>INTERPRETACE VYBRANÝCH DAT .....</b>	<b>99</b>
<b>11</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ .....</b>	<b>101</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>107</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>108</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>111</b>
	<b>PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK .....</b>	<b>112</b>

## ÚVOD

Úspěch a neúspěch jsou pojmy, se kterými se setkáváme po celý život. Člověk může být úspěšný či naopak neúspěšný v mnoha směrech. Úspěch můžeme zažívat v osobním životě, ve sportu, či v jiných činnostech, kterými se zabýváme, v práci (zaměstnání)...

Přiblížíme si úspěch a neúspěch, který patří z pohledu většiny lidí mezi první uvědomovaný úspěch. Poprvé totiž dochází k hodnocení toho, jak moc jsme úspěšní a musíme se snažit, dělat něco proto, abychom úspěchu dosáhli. Je to školní úspěch a neúspěch.

Na čem všem závisí žákova (studentova) úspěšnost? Faktorů je určitě mnoho. Může záležet na druhu školního předmětu, probírané látce, kolektivu (spolužácích), rodinném zázemí, školním prostředí (klimatu), celkové školní zátěži, která je na žáky kladena, soustředění se, domácí přípravě, ... Určitě by nás napadla ještě spousta faktorů, které mohou hrát v této otázce roli.

Kdo všechno se zapojuje do tohoto procesu? Učitel, rodiče nebo je v tom žák sám? Spadá hlavní břemeno na pedagoga? Jeho úkol je na první pohled jasný. Měl by vzdělávat. Je to ovšem obtížný úkol. Předání informací by nemělo stačit. Mohl by dopomoci k žakově úspěšnosti i jinými metodami. Dle mého názoru jde docílit mnoha věcí správnou motivací, formou výuky, osobním příkladem čeho všeho lze dosáhnout, osobním přístupem.

Z jiného pohledu se může zdát, že to hlavní břemeno leží na rodičích. Měli by se dítěti věnovat, vědět co ve škole probírají, pomáhat jim s domácí přípravou a dohlédnout na to, aby se jim ve škole dařilo.

Rodiče to mohou ale vidět i tak, že za veškerý neúspěch si dítě může samo. Dostatečně se ve škole nesoustředí na probíranou látku, zabývá se během hodiny jinými věcmi, nesnaží se to i na úkor přestávek a svého volného času dohnat a tím pádem ve škole neprospívá.

Pokusíme se v teoretické části objasnit si základní pojmy, definice a poznatky související se školní úspěšností a neúspěšností a v praktické se podíváme na to, jak sami studenti posledního ročníku sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati, a to v prezenční i kombinované formě, vnímají svou školní úspěšnost a neúspěšnost. Pokusíme se zanalyzovat jejich zázemí. Zda bydlí s rodiči nebo na internátě či privatě a zda právě tento faktor může ovlivňovat jejich školní úspěšnost. Zda jsou úspěšnější studenti, jejichž rodiče sami mají vysokoškolské vzdělání. Zeptáme se i na jejich konkrétní názor na předměty, které studují. Zda

si myslí, že předměty zcela vyhovují studovanému oboru. Zda by se některou oblastí ve studiu věnovali raději déle, některou méně, zda je dobré rozvrstvení volitelných a povinných předmětů nebo zda by něco změnili i v tomto směru.

Sama jsem se v pohovorech na práci setkala s tím, že jsme ve škole něco neprobírali. A to z toho důvodu, že se jednalo o volitelný předmět, který jsem zapsaná neměla nebo proto, že i když to bylo stěžejní pro vykonávání práce sociálního pedagoga, do osnov to bylo zařazeno až v pozdějším studiu (v magisterském místo toho, aby to bylo již v bakalářském).

Návrhy, které z výsledků vyplynou, by mohly sloužit k zlepšení úrovně poskytovaného studia na FHS UTB ve Zlíně a to konkrétně pro obor sociální pedagogiky.

Předpokládám, že studenti posledních ročníků mohou objektivně reflektovat svoje studium na vysoké škole a přispět svými poznatky a zkušenostmi z praxe a výběrových řízení, kterých se každý z nás již určitě setkal, k jejímu zlepšení a zdokonalení.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLNÍ ÚSPĚCH

Řada autorů se rozchází v chápání školního úspěchu. Při pročitání definic narazíme na definice, které kladou důraz na to, že školní úspěšnost je podmíněna pouze pílí a výkonem žáka samotného, jiní autoři zase tvrdí, že na tom, zda bude žák úspěšný ve škole, se podílí nejenom jeho výkon, ale do onoho procesu dosahování úspěšnosti se započítávají i například metody volené učitelem k předání informací, jeho celkový projev, schopnost motivace, výběr výukové metody a hodnocení, zájem o to, zda žáci pochopili probírané učivo už z jeho interpretace nebo zda nad tím budou muset sedět doma a shánět si potřebné informace k pochopení probírané látky.

Kdo se tedy podílí na úspěchu žáka? Je to žák sám? Svou přípravou, pílí, nadáním, osobnostními předpoklady? Nebo se na jeho úspěchu podílí i někdo jiný? Učitelé, rodiče? To jak jim bude učivo podáno, jak je motivují, jaký přístup zaujmou k hodnocení znalostí?

Každý z nás na to může mít svůj vlastní pohled. Následující definice nám přiblíží názory odborníků.

### 1.1 Definice školního úspěchu

Pedagogický slovník poukazuje na nedostatečné objasnění tohoto pojmu a poskytuje nám několik možností chápání pojmu školní úspěch:

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

*2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů.*

*Tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů.“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2009, s. 242. ISBN 978-80-7367-647-6.

Helusova definice vyjadřuje školní úspěch jako naplnění požadavků školy adekvátní přípravou žáka, zohledňuje ale také vývoj žákovi osobnosti. „Školní úspěšnost žáka je 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.“<sup>2</sup>

Školní úspěšnost „Není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pile, ale také dílem učitele, resp. součinností učitele a žáka a dalších faktorů.“<sup>3</sup>

Hrabal potom definuje školní úspěšnost jako „úroveň činností žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy.“<sup>4</sup> Tato definice nám tedy ukazuje, že školní úspěšnost někteří autoři chápou jako školní výkon, na kterém se podílí klasifikace.

## 1.2 Školní výkon, školní zdatnost, školní prospěch

Školní úspěch, zdatnost, výkon i prospěch jsou si velmi blízké. Někteří autoři mezi těmito pojmy nedělají rozdíly a používají je jako synonyma pro tu samou věc, protože se navzájem překrývají. Všechny tyto pojmy se ale uplatňují při plnění si školních požadavků a úkolů.

**Školní výkon** je obecně chápán jako výsledek nějakého konkrétního školního úkolu. Hrabal<sup>5</sup> chápe školní výkon jako užší složku školní úspěšnosti. Je to ta složka, která se dá objektivně hodnotit a to známkami. Dá se tedy říct, že škola má výkonový charakter, protože to, jaké má student či žák známky (a tedy jeho výkon) je při posuzování školní úspěšnosti pro školu, rodiče a i studenta či žáka samotného to směrodatné. Výkon je tedy to, jak žák či student zvládl a splnil učební cíl. Měříme ho známkami a toto měření by mělo být objek-

---

<sup>2</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, s. 39.

<sup>3</sup> *Databáze souborů ke studiu psychologie: Školní úspěšnost* [online]. 2007 [cit. 2012-01-31]. Dostupný z: <http://industry.biomed.cas.cz/kamil/filedb/file.php?id=391>.

<sup>4</sup> HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 194. ISBN 8004221491.

<sup>5</sup> HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 40. ISBN 8004221491.

tivní. Otázkou ale je, do jaké míry můžeme při hodnocení školního výkonu mluvit o objektivnosti. V hodnocení se může lišit pedagog od pedagoga. V přisnlosti nebo v braní v úvahu i zapojení se do výuky a ne jenom výsledek z testu.

**Školní zdatností** můžeme nazvat veškeré dispozice, které žák či student má proto, aby byl výkonný. Hrabal ji přesně definuje jako komplex dispozic, které podmiňují školní úspěšnost. Dispozice se dělí na sociopsychické a biopsychické. Sociopsychickými dispozicemi má na mysli např. základní vědomosti, kognitivní a motivační struktury a dovednosti. Biopsychické dispozice jsou založeny na biologicky podmíněných východisek, které na výkon mohou působit přímo i nepřímo a dají se rozvíjet a působit na ně. Jedná se tedy o různé poznávací, autoregulační i motivační predispozice.<sup>6</sup> Školní zdatnost se tedy vyvíjí a rozvíjí po celou dobu studia.

Kašpárková<sup>7</sup> vysvětluje **školní prospěch** jako „*komplexní údaj o školní zdatnosti a školní úspěšnosti*.“ Na utváření školního prospěchu se nejvýznamněji podílí rodinné zázemí, motivační dispozice ke školní práci, kognitivní dispozice žáka/studenta a jeho charakteristické vlastnosti. U vysokoškolských studentů se také uvádějí další mimoschopnostní činitele ovlivňující školní prospěch. Jsou to emoční zralost, emoční stabilita, motivovanost k úspěšnosti, kognitivní styl studenta, konformita a nezávislost.

---

<sup>6</sup> HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 39-40. ISBN 8004221491.

<sup>7</sup> KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, s. 44. ISBN 978-80-7318-790-3.



## 2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH

Školní neúspěšností se nejčastěji myslí špatné výsledky dětí ve školní práci, které mohou mít celou řadu příčin. Podle Kohoutka<sup>8</sup> je důležité při hledání příčin školní neúspěšnosti pracovat s dítětem, s učiteli i rodiči. Také tvrdí, že u výrazných neúspěchů ve škole je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde. Zda se jedná o trvalejší, takzvanou **absolutní školní neúspěšnost** nebo o dočasnou, **relativní neúspěšnost**.

Absolutní neúspěšnost je taková neúspěšnost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Naproti tomu relativní neúspěšnost je zapříčiněna intelektuální pasivitou nebo nějakými momentálními indispozicemi, které však lze odstranit.

### 2.1 Definice školního neúspěchu

*„Školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově.“<sup>9</sup>*

Pedagogický slovník uvádí několik variant chápání školního neúspěchu:

*„1. V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení – vzdělávacích výsledků žáků („špatné známky“).*

*2. Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je vysvětlována škol. neúspěšnost šíře, tj. jakožto selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělání vůbec, k učitelům aj.“<sup>10</sup>*

---

<sup>8</sup> KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, IBSN80-85867-94-X.

<sup>9</sup> KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Psychologie v teorii a praxi*. [online] 2009 [cit. 2012-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>.

<sup>10</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2009, s. 240. ISBN 978-80-7367-647-6.

## 2.2 Důsledky školního neúspěchu

Školní neúspěch nemusí nutně znamenat, že jsme neúspěšní lidé. Nesmíme zapomínat na to, že každý je dobrý v něčem jiném. Někdo nemá dispozice k tomu, chápat složité početní operace nebo se učit stohy textů nazpaměť. Jiní se zase dokáží naučit úplně cokoliv teoreticky, ale neumí to uplatnit v praxi. Jiní jsou dobří v manuálně zručných pracích. To, že se nám ve škole nedaří, může mít největší dopad na naši psychiku. Helus<sup>11</sup> v této souvislosti hovoří o **syndromu neúspěšné osobnosti**. Vysvětluje ji tím, že na základě předchozí negativní opakující se zkušenosti, to je neúspěch v nějaké oblasti (špatné známky), si žák vytvoří určitý postoj a bude ho to nepříznivě ovlivňovat v jeho chování a v jeho výkonech. Například ve škole si žáka učitel zafixuje jako neúspěšného, díky pár špatným výsledkům. Žák může vyvíjet všemožné úsilí, aby se ve škole zlepšil, ale jakýkoliv úspěch je učitel brán jako náhoda, a tak dochází k neustálému testování žáka, dokud ho učitel opravdu na něčem nenachytá. Žák nabude dojmu, že jakákoliv snaha je zbytečná. Tento postoj potom může ovlivňovat veškeré jeho další činnosti. Vágnerová<sup>12</sup> toto nazývá jako **syndrom naučené bezmocnosti**. Podle ní toto nálepkování (přisouzení role neúspěšného žáka/problémového dítěte) může fungovat jako sociální stigmatizace, která může ovlivňovat jeho úspěšnost ve škole i ke škole a také k akceptaci učitele. Je to negativní model, do kterého je dítě vmanipulováno učitelskými postoji.

## 2.3 Neprospěch žáka

Jak uvádí Kašpárková,<sup>13</sup> za neprospívajícího žáka se považuje takový žák, který z jednoho nebo i více předmětů, nedosahuje předepsaných výsledků. Za neprospívajícího žáka se mů-

---

<sup>11</sup> HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 288 s. ISBN 80-210-3532-3.

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8

<sup>13</sup> KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, s. 65. ISBN 978-80-7318-790-3.

že ale považovat podle pedagogicko-psychologických poraden i ten žák, který nedosahuje školních výsledků přiměřených jeho schopnostem.

Příčin neboli faktorů tohoto školního neprospěchu žáka, může být mnoho a detailněji se jim budeme zabývat v následující kapitole. Uvedeme zde alespoň základní a nejčastější kategorie příčin neprospěchu žáka, tak jak je dále uvádí Kašpárková.

Příčiny neprospěchu:

- žákova osobnost
  - učitelova osobnost
  - rodina
  - škola
  - problémy v sociální oblasti
-

### 3 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH

V jakémkoliv stupni vzdělávání se setkáváme s žáky úspěšnými i neúspěšnými nebo jenom méně úspěšnými. Také můžeme vypožorovat, že jsou žáci, kteří potřebují dlouhou přípravu, soustředění a značnou píli k pochopení a naučení probírané látky a jiným naopak stačí málo k dosažení dobrých výsledků. Proč je tomu tak? Co všechno ovlivňuje to, jakých výsledku budeme při studiu dosahovat. Faktorů, které nás mohou ovlivňovat je celá řada, stejně tak jako způsobů třídění těchto faktorů.

U každého žáka mohou mít vliv na jeho úspěšnost, respektive neúspěšnost jiné faktory. Ovlivňovat je mohou různé podmínky, sled jednotlivých událostí v životě dítěte, události v rodině, ve škole v partě kamarádů a i třeba momentální nepřipravenost či dostatečná nezralost ve vývoji, potřebná k pochopení a vstřebání určitého učiva.

Důvody neúspěchu nemusejí být skryty pouze v prostředí a osobnosti žáka. To, do jaké míry budeme v určitém předmětu úspěšní či neúspěšní může ovlivňovat i sám pedagog. Například výběrem výukové metody, připraveností do předmětu, znalostmi vyučujícího o předmětu, jeho schopností s žáky spolupracovat, komunikovat, vysvětlovat, nabízením individuálních možností spolupráce, případně i to, jak se k žákům chová.

Pokud chceme odkrýt veškeré faktory, které se mohou podílet na školním neúspěchu je potřeba spolupracovat s řadou odborníků. Analyzovat by se měl rodinný život žáka či studenta a to s ohledem na prostředí, ve kterém vyrůstá, na struktuře rodiny, ekonomické a vzdělanostní úrovni rodiny. Mohou ho ale ovlivňovat například i vrstevníci, sourozenci, to kde žije, zda ve městě nebo na vesnici. Dalším okruhem může být osobnost žáka či studenta, na jejíž analýze by se měl podílet psycholog. Jeho temperament, inteligence, vztah ke studované škole a ke studovanému oboru, přítomnost vývojových poruch učení. Těchto faktorů může být nespočet.

Křenková<sup>14</sup> rozděluje příčiny školního neúspěchu a úspěchu do čtyř kategorií a to podle toho, kdo nebo co tyto problémy zapříčiňuje.

Do **příčin zaviněných dítětem** můžeme zařadit nepozornost, nedbalost, nesoustředěnost, volní problémy, kdy se dítě není schopno přinutit ke každodenní systematické práci. Pro zlepšení těchto problémů a vyhnutí se tak neúspěchu bychom dítěti měli dávat malé, za to však časté úkoly.

**Příčin zaviněných rodiči** je v dnešní uspěchané a kariérní době asi nejvíce. „*Někteří rodiče na svoje dítě nemají čas a o nic se nestarají a jiní na něj kladou vysoké nároky, které není schopno splnit. Další příčinou neúspěchu dítěte je nejednotnost výchovného působení rodičů. To může vyvolat v dítěti nejistotu, zda plní zadané úkoly správně či nikoliv. Hrubou chybou ze strany rodičů je trestání dítěte za jeho neúspěch, aniž by zjistili příčinu. Dítě pak ztrácí sebevědomí, je uzavřené, utíká z domova, chodí za školu, důsledkem toho bývá i dětská neuróza. Proto by se rodiče měli dítěti snažit pomoci, měli by spolupracovat se školou i s psychologem.*“

Školní neúspěšnost může zapříčinit i to, že žákovi nevyhovuje výuková metoda a styl učitele. Může být na něj příliš rychlý, nezaujme ho výklad učitele, nepochopí probíranou látku a v té souvislosti nemusí pochopit i další na ni navazující látku a mohou vznikat závažné problémy. Nejenom špatné hodnocení, ale i strach a vyhýbání se zkoušení, které může přerůst až do záškoláctví a špatného vztahu s učitelem. Takovéto příčiny Křenková nazývá **příčiny zaviněné školou a učitelem**.

A v neposlední řadě se jedná o **příčiny zaviněné psychickými poruchami** (myšlení, pozornost, paměť, řeč). Při těchto poruchách vážnějšího charakteru se doporučuje dítě umístit do speciální školy.

V následujících podkapitolách si přiblížíme vybrané faktory, které jsme použili v praktické části této práce.

---

<sup>14</sup> KŘENKOVÁ, Jitka. Specifické vývojové poruchy učení. *Dyskalkulie a její reedukace*. [online] 2007 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>

### 3.1 Temperament

Původně toto slovo pochází z lat. *temperare* a znamená vzrušivost, správný poměr, smísení.

Na přesném vymezení termínu temperament se autoři neshodnou. V současné psychologii ale platí, že charakteristika osobnosti, která je vrozená, má biologický základ a týká se formální stránky chování a prožívání.

Blatný<sup>15</sup> ve své knize shrnuje definice temperamentu a uvádí, že existují dvě základní stanoviska pro jeho teoretické vymezení. Za první stanovisko uvádí Blatný definici Allporta, který temperament chápe jako „*individuální rozdíly v emocionální oblasti osobnosti*.“ Druhé stanovisko zastává například podle Blatného Buss, podle kterého se temperament vztahuje i na „*formální či stylistické aspekty chování jako celku*.“

Smékal<sup>16</sup> temperamentem označuje „*zdroj individuálních rozdílů v prožívání a chování*“, ale také o něm tvrdí, že může být chápán jako „*souhrn projevů individuálních rozdílů v prožívání a chování*.“

Někteří autoři zase temperament spojují s osobností. Někdy je používají i jako synonyma. Temperament tedy chápou jako rys osobnosti. Na základě toho, řada autorů rozpracovala teorie založené na podmíněnosti chování temperamentovými vlastnostmi.

#### 3.1.1 Teorie temperamentu

První teorie temperamentu je připisována **Hippokratovi**. Vznikla dávno před existencí psychologie, a přesto se dodnes používá a její terminologie je obecně známou. Hippokrat, a o dvě století později Galen, sestavil čtyři základní lidské povahy na základě převládající tělesné tekutiny. Krev, hlen, žluč a černá žluč. Jedinci s výraznou převahou jedné z těchto tělesné tekutiny se vyznačují určitými vlastnostmi. Převaha krve vede k sangvinickému

---

<sup>15</sup> BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, s.15. ISBN 8086620050.

<sup>16</sup> SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 517. ISBN 8085947803.

temperamentu, převah hlenu k flegmatickému temperamentu, převaha žluči je připisována cholericovi a převaha tzv. černé žluči melancholikovi.

*Sangvinik* je všeobecně chápán jako člověk dobromyslný, čilý, veselý, společenský, vřelý, optimistický.

*Flegmatik* je člověk, který se nenechá jen tak vyvést z míry, bývá netečný až lhostejný a nepodléhá náladám.

*Cholerik* je dráždivý, vznětlivý a vzteklý. Často se ale rychle uklidní.

*Melancholik* bývá smutný, pesimistický, pomalý, přecitlivělý a špatně se přizpůsobující.

Uvedme si další zajímavou teorii temperamentu. Tato teorie temperamentu je založená na podobnosti temperamentu s tělesným typem jedince a s častějším výskytem poruch osobnosti. Autorem je **Ernst Kretschmer**. Ten rozlišil tři tělesné typy jedinců a k nim přiřadil určité vlastnosti temperamentu. Podle tělesné stavby rozlišil tedy pyknický, atletický a leptosomní tělesný typ jedince.

*Pyknický typ* je zavalitě postavy a vyznačuje se cyklotymním temperamentem. Ten je charakterizován protiklady. Smutnými a veselými náladami, klidem a vzrušením. Lidé s těmito tělesnými dispozicemi jsou podle Kretschmera náchylnější k afektivní bipolární poruše.

*Atletický typ* je urostlé svalnaté postavy a vyznačuje se viskózním temperamentem. Ten je charakteristický tím, že často šlape ve šlápějích druhých, lehce přejímá názory někoho jiného a je obecně přizpůsobivý. Nemá svůj názor na věc. Lidé tohoto somatotypu bývají náchylnější k epilepsii.

*Leptosomní typ* je hubené, kostnaté, vytáhlé postavy. Kretschmer mu přiřadil schizotymní temperament. Bývají to osoby společensky uzavřené, bez bohatého „nitra“ osobnosti, vyznačující se protiklady. Lidé s tímto temperamentem bývají náchylnější k schizoidním poruchám osobnosti.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010, s 65-68. ISBN 978-80-247-3133-9.

## 3.2 Inteligence

Inteligenci můžeme vymezit jako „*schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů*“<sup>18</sup>.

Jednotná definice inteligence neexistuje. Uvedme si tedy několik definic a pohledů na vnímání a chápání tohoto pojmu, tak jak to uvádí web *Intelligence.cz*<sup>19</sup>.

*"Inteligence je schopnost zpracovávat informace, tedy všechny dojmy, které člověk vnímá."*  
(J. P. Guilford)

*"Inteligence je všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám."* (Wiliam Stern)

*"Inteligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím."* (David Wechsler)

*"Inteligence je souhrn vjemových, psychomotorických a intelektových schopností."* (autor neznámý)

Všem je asi jasné, že inteligence je vrozená. Jde ji ale samozřejmě zvyšovat učením, zkušenostmi a vyrovnáváním se s novými situacemi.

**Testování inteligence** začalo již v roce 1905 ve Francii. Začal s tím francouzský psycholog Binet a jeho spolupracovník Simon, kteří o to byli požádáni pařížským školním úřadem.

Binet přišel se sérií úkolů, které měli ukázat, jak dokáží testované děti řešit tyto úkoly a jak jsou tedy na svůj věk vyspělé, dokáží chápat, uvažovat a přizpůsobovat se. Zavedl tedy pojem mentální věk, který určoval, jak si děti na svůj věk vedou. Pokud tedy osmileté dítě zvládalo úkoly pro desetiletého, byl jeho mentální věk 10. V roce 1916 tohoto pojmu využil americký psycholog Lewis Terman, který vytvořil vzorec nazývaný intelligenční kvocient

---

<sup>18</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 102. ISBN 8071786268.

<sup>19</sup> Intelligence. *Intelligence* [online]. 2007 [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: [www.intelligence.cz](http://www.intelligence.cz)



(IQ). IQ se vypočetlo jako poměr mentálního věku se skutečným věkem a vynásobil se 100. Tato metoda však vyhovovala jen, pokud se testovaly děti, protože se skutečný věk neustále zvyšoval a tím by se teda inteligence snižovala. Metody od této doby prošly mnoho revizemi a objevily se i další, které jsou teď i častěji používány.

Inteligence se tedy měří inteligenčním kvocientem (IQ). Zavedla se tabulka, dle výsledků IQ testů, která nám umožňuje zařadit jedince do pásma inteligenční dle skóre.

Skór IQ: Popisný název

130 a více: vysoce vynikající

120 - 129: vynikající

110 - 119: lepší průměr

90 - 109: průměr

80 - 89: horší průměr

70 - 79: hraniční

55 - 69: lehce zaostávající

40 - 54: středně zaostávající

25 - 39: těžce zaostávající

0 - 24: hluboce zaostávající<sup>20</sup>

Vyvstává nám zajímavá otázka: **Je inteligence dědičná?** Nejprve se psychologové shodovali na tom, že inteligence je vrozená. Postupem času, hlavně při nástupu behaviorální psychologie od toho názoru ustupovali. Přikláněli se k vzdělávání a učení. Spor o to, zda je inteligence vrozená nebo jestli se dá naučit, se zřejmě nevyřeší. Mezi oběma těmito činiteli

---

<sup>20</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 8071786268.

dochází k interakci. Pokud má dítě jakoukoliv vrozenou vloh a jeho prostředí mu nedovolí tuhle vloh rozvíjet a nakládat s ní, nikdy se mu nerozvine a neprojeví se u něj.<sup>21</sup>

### 3.3 Pozornost

Pozornost ovlivňuje poznávací procesy, aby byly efektivní a přesné. Patří k základním předpokladům, abychom se byli schopni učit a nabývat nové poznatky, návyky a dovednosti.

Pozornost má více funkcí. Je zde funkce biologická, ta má výběrovou vlastnost. Tahle vlastnost způsobuje, že člověk nereaguje na všechny podněty, které na něho působí z okolního prostředí. Existence pozornosti mu pomůže zaměřit se na určitý počet vjemů, které jsou pro jedince v daném okamžiku důležité, a potřebuje se jim věnovat. Ostatní vjemy z okolního prostředí jsou v pozadí a tolik si je jedinec neuvědomuje.

Z fyziologického hlediska je pozornost brána, jako podráždění v určitých částech mozkové kůry. Jsou drážděny ty části, které zabezpečují jedinci zaměření pozornosti na ty subjekty, které v daném okamžiku nejvíce potřebuje. Ostatní části mozkové kůry jsou v útlumu.

Pozornost každého jedince je jiná podle vjemů, na které svou pozornost soustřeďuje. Jednotlivé vlastnosti jsou spolu ve vzájemné interakci. Mezi tyto vlastnosti patří:

- **Soustředěnost (koncentrace)** – je reagována vůlí, aby jedinec byl schopný udržet svou pozornost na určitou dobu
- Platí zásada, že čím menší je okruh vjemů, na které se má jedinec soustředit, tím je soustředěnost vyšší
- **Rozsah (kapacita):** je dán množstvím vjemů, které můžeme najednou vnímat.
- **Rozdělení (distribuce):** jedná se o zaměření pozornosti na dvě nebo více činností či prvků současně, v jednom časovém úseku. Čím jsou činnosti rozlišnější, tím jsou jejich výsledky lepší. Může se také ale jednat o přesun pozornosti z jedné věci na druhou.

---

<sup>21</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 8071786268.

- **Stálost (stabilita) a kolísání:** jedná se o udržení pozornosti na určité vjemy po určitou dobu. Stálost je tím větší, čím je věc, na kterou peme svou pozornost, mnohotvárnější.
- **Oscilace:** má biologický charakter, pozornost se zmenšuje, aby se mohla vyčerpaná centra regenerovat.
- **Fluktuace:** je způsobena vnitřní zmateností nebo silnými emocemi. Jedinec není schopný se soustředit.
- **Přenášení (pohyblivost, dynamika):** nám umožňuje rychle střídat pozornost z jedné úlohy na druhou, dynamika je přirozenou vlastností pozornosti, proto když se snažíme dlouho udržet svou pozornost na jedné věci, je to vyčerpávající
- **Výběrovost (selektivita):** vybíráme si jen podněty, které jsou pro nás v daném okamžiku nejdůležitější. Ostatní jsou v pozadí. Selektivita závisí na osobnostních charakteristikách, zkušenostech a motivaci.

Pozornost lze rozdělit podle doby jejího vzniku na **bezděčnou** a **záměrnou**.

Mezi nejčastější **poruchy pozornosti** patří:

- **dekoncentrace:** snížené zaměření intenzity pozornosti na určité podněty či činnosti
- **rozptýlenost:** lehká odvrátitelnost, odklonitelnost od úlohy nebo činnosti, která má za následek nesprávný příjem informací
- **roztržitost:** projevuje se v nestálé a nesoustředěné pozornosti
- **paraprosexie:** jde o selhání pozornosti ve stavu napětí, trémy nebo očekávání.<sup>22</sup>

### 3.4 Specifické vývojové poruchy učení

*„Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti.“<sup>23</sup>*

---

<sup>22</sup> KOUKOLA, Bohumil a Věra MACHALOVÁ. Základy obecné psychologie. In: CHUDÝ, Štefan. *Základy společenských věd pro pomáhající profese*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004, s. 9-47. ISBN 80-7318-176-2.

Příčiny vzniku vývojových poruch učení jsou multifaktorové, tzn. žena jejich vzniku se podílí více faktorů najednou.

Zelinková<sup>24</sup> ve své publikaci uvádí příčiny specifických poruch učení podle Firtha

- biologicko medicínské
- kognitivní
- behaviorální

V kognitivní rovině byl prokázán deficit v několika oblastech:

- fonologický
- vizuální
- v řeči a jazyce
- v procesu automatizace
- v oblasti paměti
- v časovém uspořádání
- kombinace deficitů

V behaviorální rovině se jedná o rozbor procesu čtení, psaní a chování při čtení, psaní i běžných denních činnostech.

Specifické poruchy učení se projevují obtížemi při získávání dovedností trivia neboli čtení, psaní a počítání. Potíže s dyslexií, dysgrafií či dyskalkulií způsobují selhávání žáka ve školních výkonech, které ale „*nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním či sociálním znevýhodněním.*“<sup>25</sup> Spolu s tímto provází poruchy učení také další obtíže ozna-

---

<sup>23</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 18. ISBN 978-80-7367-773-2.

<sup>24</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 21. ISBN 8071788007.

<sup>25</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 18. ISBN 978-80-7367-773-2.

čované jako průvodní znaky. Ovlivňují také sociální oblast života jedince s touto poruchou. Můžou ovlivňovat vztahy, ať už je to vztah člověka k sobě samému nebo k jiným. Značnou měrou také ovlivňuje vztah člověka ke škole a vzdělávání.<sup>26</sup>

Mezi specifické vývojové poruchy učení patří dle Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 následující:

- Specifická porucha čtení
- Specifická porucha psaní
- Specifická porucha počítání
- Smíšená porucha školních dovedností
- Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Pro poruchy učení se používá také označení s předponou dys-, což znamená rozpor nebo deformaci určité funkce, nesprávný vývoj dané dovednosti.<sup>27</sup>

**Dyslexie** - specifická řečová porucha, vyznačující se problémy s rozeznáváním jednotlivých slov, což odráží také neschopnost slova fonologicky zpracovat. Projevuje se potížemi při osvojování čtení, ale promítá se také při získávání dovedností nutných pro psaní a dodržování pravopisu. Může mít za následky také problémy s porozuměním čtenému textu, omezené čtenářské zkušenosti a malou slovní zásobu.

Pojem dyslexie bývá používán také pro označení poruchy čtení a psaní nebo obecně pro všechny specifické vývojové poruchy učení.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

<sup>27</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 263. ISBN 8071788007.

<sup>28</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

**Dysgrafie** - se projevuje v grafické stránce písemného projevu, písmo je nečitelné a nepravené.

**Dysortografie** - označuje nesprávný vývoj dovednosti aplikace specifických dysortografických jevů.

**Dyskalkulie** - tato porucha se projevuje při osvojování matematických dovedností, tedy omezuje chápání číselných pojmů a provádění matematických operací.

**Dysmúzie** - poslední z nejznámějších poruch učení ovlivňuje nebo vývoj hudebních dovedností jako je vnímání rytmu, melodie apod.<sup>29</sup>

### 3.5 Rodina

Kromě vrozených dispozic naši osobnost formuje i prostředí, ve kterém vyrůstáme. Úplně první prostředí, do kterého člověk patří, je právě to rodinné. Z rodiny si člověk odnáší řadu poznatků, názorů, postojů i předsudků. V rodině probíhá socializace, to je včleňování jedince do společnosti. Aby tato socializace byla úspěšná, musíme od členů rodiny převzít a naučit se mnoho důležitého. Tu největší a možná i nejdůležitější část tohoto procesu absolvujeme již v dětství. Rodiče nám poskytují určitý vzor. Vzor pro to, jak se máme chovat, učí nás normy, které ve společnosti platí a kterými bychom se tak měli řídit. Přejímáme i řadu jiných věcí. Například názory rodičů. Názory to přitom mohou být na cokoliv, o čem se dá zrovna bavit. Na cizince, politiku, zdravotnictví, filmy, preference ohledně oblečení, estetiky a řadu jiných. Mezi právě takovéto věci, ve kterých se necháme buď vědomě, nebo i nevědomě ovlivnit rodiči a rodinným prostředím patří i vzdělání a výběr povolání. Podle výzkumu z roku 2007 provedeným Sociologickými studiemi Akademie Věd platí, že touha a usilování o dobré a vysoké vzdělání dětí jsou utvářeny mimo jiné i socioekonomickým statutem rodičů, schopnostmi a hodnotami sdílenými rodinou. Mezi další aspekty patří kvalita a typ navštěvované školy a také struktura celého vzdělávacího systému, prostupnost

---

<sup>29</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 8071788007.

a vazba na trh práce<sup>30</sup>. Přitom právě typ navštěvované školy je opět jedním z faktorů, které může rodina ovlivnit. Může pro své dítě vybrat tu nejlepší kvalitu v oblasti vzdělání a směřovat dítě tímto směrem. Dítě si poté může tyto názory převzít za své a usilovat o dosažení dobrého vzdělání na základě vlastního přesvědčení a vlastních hodnot.

### 3.5.1 Vzdělanostní úroveň rodiny

Vzdělanostní a ekonomická úroveň rodiny spolu jdou takřka ruku v ruce. Podle zakořeněných zvyků si většina lidí spojuje dobrou životní úroveň se vzděláním a výběrem povolání. Čím lepší a vyšší vzdělání, tím lepší a uznávanější práce a tím více finančních prostředků na šťastnější a spokojenější život plný dovolených, hezkého bydlení, relaxuj a dopřávání si toho nejlepšího. Proto by se zdálo, že rodiče budou chtít pro své děti ty nejlepší životy a díky u nás zatím bezplatnému školství budou chtít dávat své děti na vysoké školy, aby se měly co možná nejlépe.

Výzkum, který se uskutečnil ve školním roce 1996/97 nám ale pomáhá lépe nahlédnout do spojitosti rodinného zázemí a vzdělání dětí. Na základě tohoto výzkumu autoři sestavili šest různých typů rodin a uvedli k nim možné aspirace potomků na vzdělání.

1. **Statistické dělnické rodiny** jsou rodiny, kde rodiče mají většinou základní nebo středoškolské vzdělání bez maturity. Převažuje zde nižší ekonomický standard, kulturní zázemí je nerozvinuté a chybí jim i významnější sociální kontakty. Zájem o školní výsledky bývá malý, může se objevovat i jistý despekt ke vzdělání. Děti patří mezi neúspěšné, učení je nebaví, nenavštěvují příliš zájmové kroužky. Pravděpodobnost jejich vyššího vzdělání je velmi nízká. Pokud v něm pokračují, pak většinou na učilišti (ne vždy je dokončí). Menšina se sice chce z této dráhy vymanit, ale většinou neuspěje.

---

<sup>30</sup> MATĚJŮ, Petr, Petr SOUKUP a Josef BASL. *Vzdělanostní aspirace ve srovnávací perspektivě. Role individuálních, kontextových a strukturních faktorů při formování vzdělanostních aspirací v zemích OECD*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2007, 61 s. Sociologické studie/Sociological Studies 07:1. Dostupné z: [http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/252\\_SS\\_07\\_01.pdf](http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/252_SS_07_01.pdf)

2. V **ctižádostivé dělnické rodině** je otec většinou vyučený, matka má nejčastěji maturitu. Materiální situace i kulturní zázemí jsou průměrné, sociální kapitál nerozvinutý. Rodiče se zajímají o školní výsledky, děti samy chtějí v souladu s přáním rodičů studovat. Od vzdělání očekávají lepší uplatnění a finanční standard. U těchto typů rodin nezanedbatelná část dětí pokračuje ve studiu i po maturitě.
3. Do **nerozvinuté střední rodiny** patří asi 7 % dětí. Jde většinou o zaměstnance v nižším nebo středním postavení. Otec mívá úplné střední vzdělání, matka stejné nebo naopak mírně nadprůměrné. Poměrně často dítě vyrůstá v neúplné rodině. Zájem o studium dítěte na střední škole není velký. Děti většinou nejsou ve škole spokojené, studium nepovažují za svoji volbu mnohdy i proto, že se po neúspěšném pokusu o přijetí jednalo o náhradní řešení. Více než polovina těchto dětí navštěvuje jen učiliště.
4. Do **stabilní střední rodiny** patří zhruba každé šesté dítě. Otec obvykle pracuje v technické profesi a má nejčastěji odbornou maturitu (méně vysokou školu), matka střední školu. Materiální úroveň je poměrně dobrá, avšak kulturní není příliš vysoká. Rodiče se zajímají o výsledky dítěte a podporují je ve studiu a mimoškolních aktivitách především prakticky zaměřených. Téměř polovina těchto dětí absolvuje střední odbornou školu, každé páté gymnázium a zhruba stejný počet pokračuje ve studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole.
5. **Podnikatelské rodiny** (asi 15 % dětí). Otec mívá samostatné povolání, oba rodiče středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Značný je ekonomický standard, užitečné známosti a kontakty, méně je rozvinuto kulturní zázemí. Péče o rozvoj dítěte je spíše průměrná. Děti se zaměřují na střední odborné vzdělání a případně vyšší odborné školy, jen menší část studuje gymnázium a pokračuje na vysoké škole.
6. **Rodiny odborníků** (cca sedmina dětí). Rodiče bývají zaměstnanci ve vedoucích pozicích, mají vysokoškolské nebo úplné střední vzdělání. Materiální situace je dobrá, velmi vysoké je rovněž sociální a kulturní zázemí. Rodiče se zajímají o školní výsledky dítěte a podporují ho. Děti mají chuť studovat a věnují se mimo-



školním aktivitám. Většinou studují na školách, které odpovídají jejich představám, při volbě povolání se řídí úrovní a pověstí školy. Často končí vysokou školu.<sup>31</sup> Pašek<sup>32</sup> ve své práci uvádí poznatky z výzkumu Melbyho, Congera, Fanga, Wickrama a Congerové. Podle této práce výši a úroveň vzdělání rodičů ovlivňuje výši a úroveň dosaženého vzdělání jejich dětí. Vyšší vzdělání rodičů vyvolává vyšší očekávání ke svým potomkům. Dánští vědci zjistili, že vzdělání matky má větší vliv na vzdělávání dětí než je tomu u otce. Matky totiž vytváří bohatší jazyk a prostředí. Takto vzdělané matky vystavují děti komplexnějšímu slovníku, mají doma k dispozici větší množství knížek, více zapojují děti do učících aktivit jako je čtení a hledání možností jak se strukturovaně učit. Vzdělané matky často dovedou lépe komunikovat a využívat stylů učení, které podporují nezávislé myšlení a řešení problémů. Také existují studie, které dokazují, že pokud si matky doplní či zlepší své vzdělání, pozitivně se to projeví i ve zlepšení školních výsledků jejich dětí. Tyto pozitivní efekty se však dostaví pouze, pokud doplněné vzdělání ovlivní rodičovské socializační strategie či zlepší socioekonomické postavení rodiny.

### 3.5.2 Ekonomická úroveň rodiny

Ekonomická úroveň rodiny má i bez hlubšího studování velký vliv na vývoj dítěte. Ze své praxe i okolí můžeme sledovat, že existuje určitá provázanost mezi socioekonomickým statusem rodiny a tím, jakých výsledků dítě dosahuje ve škole, jak tráví volný čas, jaké postavení ve společnosti zaujímá, jak je na něj pohlíženo očima vrstevníků. Samozřejmě, že nemůžeme říct, že všechny děti z rodin se slabší socioekonomickou úrovní budou dosahovat horších studijních výsledků, a budou nezdravě trávit svůj volný čas. Žijeme v materiální době, která klade velký důraz na to, jak chodíme oblékáni, upraveni, jaké pomůcky děti do školy nosí a jakých mimoškolních akcí se mohou účastnit. Rodiče si to v dnešní době musí uvědomovat více než kdy jindy. Dítě, které je z chudé rodiny, může být svými vrstevníky vyloučeno z kolektivu.

---

<sup>31</sup> MATĚJŮ, Petr a Jiří VEČERNÍK. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia. 1998, s.59–64.

<sup>32</sup> PAŠEK, Petr. *Vliv rodičovství na dosažené vzdělání dětí (srovnávací studie)*. Praha, 2009. Seminární práce. Univerzita Karlova.

Výsledky výzkumu provedeného Národním institutem dětí a mládeže v letech 2010 až 2011 s názvem *Hodnotové orientace dětí a mládeže ve věku 6-15 let* nám mimo jiné ukazují, že čím je rodina lépe socioekonomicky zajištěná, tím mají děti lepší podmínky pro život a rodiče se o ně více zajímají. Představme si pod tím to, že se rodiče zajímají o studijní výsledky, zajímá je názor jejich dětí, mají přehled o trávení jejich volného času, a přesto mají děti větší pocit vlastního soukromí. V takto situované rodině se také vyskytuje méně hádek, takže se zde děti cítí velice příjemně.

Tato socioekonomická úroveň rodiny je úzce propojena se vzdělanostní úrovní rodiny. Tentýž výzkum se zabýval totiž i vzdělanostní úrovní rodiny a jedním ze závěrů je fakt, že platí tato kauzální spojitost: *Obecně platí vztah čím vyšší dosažené vzdělání rodičů, tím je rodina socioekonomicky lépe situovaná.*

### 3.5.3 Vlastní rodina

Studovat, i když už máte svou vlastní rodinu a starosti spojené s péčí o ni? Proč ne. Dnešní možnosti studia jsou pestré.

*Střední školy* nabízejí možnosti dálkového, distančního nebo večerního studia. Všechny nabízené formy studia jsou založené hlavně na samostudiu. Většinou se jedná o soukromé školy, takže si musíte zaplatit školné. Platí se nejčastěji měsíčně. Jako takové nájemné. Jedinou nevýhodou je, že na výběr nebývá tolik studijních oborů, jako při běžné denní formě studia střední školy.

**Dálkové studium** je studium, které doplňuje samostudium o 200 až 220 hodin výuky za školní rok. V praxi to vypadá tak, že do školy se chodí o víkendech (někdy se do víkendu započítává už i pátek odpoledne).

**Distanční forma** studia bývá někdy pro vysvětlení označována jako řízené samostudium. Spočívá to na samostudiu doplněné o individuální konzultace učitelem. Tato forma vychází maximálně vstříc studujícím, co se časové náročnosti týče. Využívá přitom moderní informační technologie. Komunikace se školou bývá formou emailů, studijních skupin a složek založených na portále škole, kde se vkládají požadavky i materiály pro dané předměty. Testování bývá z velké části prováděno také díky informačním technologiím. Bývají to testy s časovým limitem uveřejněné na portále školy. Každá škola má ale jiné podmínky pro poskytování distanční formy studia. Některé školy individuální konzultace sjednocují do

vyučovacích dní. Podobá se to dálkovému studiu, jenomže se nekonají každý víkend, nýbrž jednou za čas. Studenti většinou dostanou rozvrh na čtvrt rok dopředu s předem danými dny, kdy bude probíhat výuka.

**Večerní forma** v podstatě supluje formu denní. Rozsah vyučovacích hodin je ale poníženy na 10-18 hodin týdně. Probíhá v odpoledních a večerních hodinách.

**Kombinovaná forma** využívá kombinaci dvou forem studia. Během týdne by studující měl získávat praktické zkušenosti samostatně a jinou formou, obvykle dálkovou, ty teoretické ve škole.<sup>33</sup>

*Vysoké školy* jsou na tyto případy vybavené o něco lépe. Také nabízejí různé formy studia. Mezi klasickými možnostmi je na výběr mezi prezenční a kombinovanou formou studia.

**Prezenční forma** znamená denní studium a kombinovaná ve většině škol dálkové studium.

**Kombinovanou formu** využívají nejčastěji maminky na mateřských dovolených, zaměstnaní lidé nebo ti, kteří prezenčně studují jinou školu (mnohdy i jiný obor). Kromě těchto dvou možností vysokoškoláci mohou využívat i tzv. **individuální vzdělávací plán**. Tento plán tady supluje distanční formu. Každý student si o něj musí ale nejprve požádat. Musí k němu mít dobrý důvod. Například sehnání si práce v oboru. Pokud mu bude schválen, znamená to, že nemusí chodit na jednotlivé přednášky a semináře. Individuálně se domluví s vyučujícím každého z předmětů na jeho podmínkách pro udělení splnění předmětu. Tyto podmínky poté splní a je připuštěn ke zkoušce či jiné formě ukončení předmětu. Studijní materiály si ovšem musí zajistit sám. Buď prostuduje doporučenou literaturu zcela samostatně, nebo si sežene zápisky z přednášek a seminářů od ostatních spolužáků.

Vysoké školy jsou na příchod maminek či tatínků v poslední době uzpůsobeny i jinak. Novým a velice žádaným trendem je zřizování **univerzitních školek a hlídacích koutků**. Univerzity tak reagují na nedostatek míst v klasických školkách a podporují skloubení pracovního a studijního života s tím rodinným. V mnoha místech to také znamená dát příleži-

---

<sup>33</sup> Infoabsolvent.cz. *Obecné informace a vysvětlení některých pojmů vztahující se ke střednímu vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/10-0-04>

tost studentům pedagogiky, logopedie či psychologie (podle služeb poskytovaných v jednotlivých službách) v prohloubení si vlastní praxe při studiu.<sup>34</sup>

To, zda má nějaký vliv na úspěšnost při studiu právě tento faktor (vlastní rodina), zkusíme zjistit výzkumem v praktické části této práce u studentů sociální pedagogiky posledního ročníku navazujícího studia na UTB ve Zlíně.

### 3.5.4 Struktura rodiny

Rodiny si můžeme rozdělit do několika kategorií. Například podle velikosti rodiny (nukleární x rozšířená), její struktury (úplná x neúplná x doplněná) nebo podle naší příslušnosti k dané rodině (prokreační x orientační).

Podle nových průzkumů Českého statistického úřadu ČR<sup>35</sup> se situace v naší společnosti mění. Ubývá úplných rodin. A právě proto roste počet hospodařících domácností, ale s menším počtem osob. Podíl úplných rodin z celkového počtu domácností je pouhých 49%. Druhým nejčastějším typem domácností, a to s 32,5% jsou domácnosti jednotlivců a 13,5% tvoří domácnosti s neúplnou rodinou.

Úplné rodiny se mohou ale lišit ještě typem svazku osob v nich. Celých 89% úplných rodin tvoří manželské páry. Jedná se přitom nejčastěji (téměř dvě třetiny) o manželské páry s již nezávislými dětmi. To znamená starší manželské páry. Nesezdaná partnerství (druh, družka) tvoří téměř 11% z celkového počtu úplných rodin a pouhé dvě desetiny procenta partnerství osob se stejným pohlavím.

Podle tohoto výzkumu vyplývá, že 81% neúplných rodin tvoří matky s dětmi.

Přesná data jsou uvedeny v následující tabulce.

---

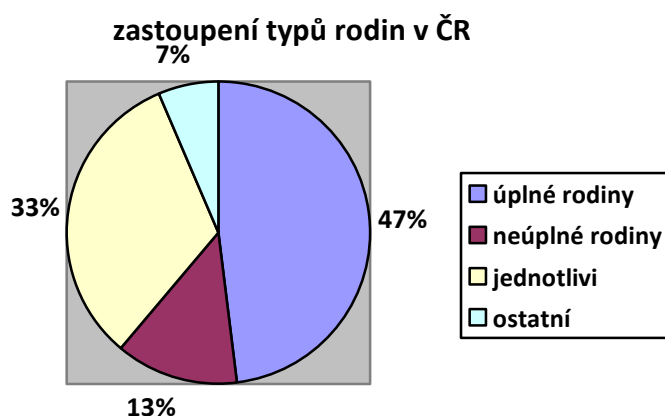
<sup>34</sup> JANDOVÁ, Hana. Mít rodinu a studovat? Univerzity zakládají vlastní školky. In: *TÝDEN.cz* [online]. 27. 6. 2011 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/mit-rodinu-a-studovat-univerzity-zakladaji-vlastni-skolky\\_204896.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/mit-rodinu-a-studovat-univerzity-zakladaji-vlastni-skolky_204896.html)

<sup>35</sup> Jaké je složení domácností v ČR. *Český statistický úřad* [online]. 2012 [cit. 2013-03-16]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake\\_je\\_slozeni\\_domacnosti\\_v\\_cr20130307](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307)

<b>Domácností celkem:</b>	<b>4 375 122</b>
z toho:	
úplná rodina tvořená manželským párem včetně registrovaného partnerství	1 858 629
úplná rodina tvořená nesezdanými páry včetně párů stejného pohlaví	238 402
<b>úplných rodin celkem</b>	<b>2 097 031</b>
neúplných rodin v čele s mužem	107 084
neúplných rodin v čele s ženou	463 752
<b>neúplných rodin celkem</b>	<b>570 836</b>
<b>počet jednotlivců</b>	<b>1 422 147</b>

Tabulka 1: Zastoupení typů rodin v ČR

Zdroj: Český statistický úřad (7. 3. 2013)



Graf 1: Zastoupení typů rodin v ČR

### 3.6 Výukové metody

Jaký vliv může mít zvolená výuková metoda pedagoga na naši úspěšnost při studiu? Je zřejmé, že nějaký určitě. Každý z nás se přeci učí jinak, používá k zapamatování jiné metody. Někomu si stačí daný text přečíst, někdo si ho musí dát do souvislostí, někdo se musí naučit slovo od slova, někomu pomůže, když si to názorně ukáže a někomu pomáhá, když si to může s někým projít, či si na to přijde sám. Už podle těchto možností je znát, že výukových metod může být mnoho.

Švec a Maňák<sup>36</sup> nám shrnují všechny výukové metody v následující přehledu.

## **1. Klasické výukové metody**

### 1.1. Metody slovní

- 1.1.1. Vyprávění
- 1.1.2. Vysvětlování
- 1.1.3. Přednáška
- 1.1.4. Práce s textem
- 1.1.5. Rozhovor

### 1.2. Metody názorně-demonstrační

- 1.2.1. Předvádění a pozorování
- 1.2.2. Práce s obrazem
- 1.2.3. Instruktaž

### 1.3. Metody dovednostně-praktické

- 1.3.1. Napodobování
- 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
- 1.3.3. Vytváření dovedností
- 1.3.4. Produkční metody

## **2. Aktivizující metody**

- 2.1. Metody diskusní
- 2.2. Metody heuristické, řešení problémů
- 2.3. Metody situační
- 2.4. Metody inscenační
- 2.5. Didaktické hry

## **3. Komplexní výukové metody**

- 3.1. Frontální výuka
- 3.2. Skupinová a kooperativní výuka
- 3.3. Partnerská výuka
- 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 3.5. Kritické myšlení

---

<sup>36</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.

- 3.6. Brainstorming
- 3.7. Projektová výuka
- 3.8. Výuka dramatem
- 3.9. Otevřené učení
- 3.10. Učení v životních situacích
- 3.11. Televizní výuka
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem
- 3.13. Sugestopedie a superlearning
- 3.14. Hypnopedie

### 3.6.1 Vysvětlení vybraných výukových metod<sup>37</sup>

**Vyprávění** - charakterizuje ji převážně jednosměrný proud informací od učitele k žákům, i když ani ze strany žáků není vyloučen dotaz, žádost o upřesnění nebo doplnění příběhu.

K charakteristickým znakům vyprávění patří:

- poutavost obsahu
- dynamičnost podání
- dramatičnost děje

Vyprávění emocionální a prožitkovou angažovaností žáků prohlubuje jejich vnitřní aktivitu, osvojení učiva proto bývá díky této metodě vysoké.

**Vysvětlování** – je logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům. Vysvětlování je didaktickou variantou vědecké explanace, v níž jde o rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí.

**Přednáška** - delší ucelený projev, zprostředkovávající závažné téma skupině zainteresovaných posluchačů. Je po obsahové, formální i řečnické stránce jasně strukturovaným a promyšleně prokomponovaným řečnickým útvarem. Přednáška nachází své příznivce, protože plní některé specifické funkce jako:

---

<sup>37</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.

- Je úvodem k novým žakovským aktivitám a učebním jednotkám, je motivačním faktorem.
- Učivo lze v přednáškách přehledně shrnout a systematizovat.
- Vyplňuje mezery mezi jednotlivými lekcemi, které nemohou obsáhnout všechno učivo.
- Je vhodná pro vysvětlení teorie.

**Práce s textem** - výukovou metodu založená na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci (viz např. různé souhrny v učebnicích).

**Rozhovor** - verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obvykle učitele a žáků) na dané téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl. Základními prvky rozhovoru jsou oslovení a replika, přičemž partneři rozhovoru mají v ideálním případě stejná práva; tím vzniká dialog.

**Metody názorně-demonstrační** - uplatňují se v etapě smyslového zprostředkování učiva. Je třeba zdůraznit velmi úzké vazby s metodami dovednostně-praktickými a slovními.

**Předvádění a pozorování** - Metoda předvádění zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.

**Metody dovednostně-praktické** - Výuka zaměřená na posílení praktických aktivit žáků.

**Napodobování** - přebírání určitých způsobů chování od jiných lidí. Učení pomocí napodobování se sice uznává z vývojového hlediska za jeden z hlavních druhů učení ve škole, ale v didaktické teorii a praxi se s napodobováním jako metodou příliš nepočítá, poněvadž se zřejmě považuje za doménu sociálního učení, které se zatím převážně realizuje při mimo-vyučovacíích aktivitách.

**Manipulování, laborování, experimentování** - Metoda manipulování napomáhá poznávat prostředí, zařízení a vybavení, v němž se žák pohybuje a které si má osvojit, proto je vhodná zejména v mladším školním věku.

**Produkční metody** - postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký, smysly registrovatelný produkt, výkon, výtvar, výstup.



**Aktivizující výukové metody** - vymezují postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků.

**Metody heuristické, řešení problémů** – metody tvůrčího myšlení, tj. způsob řešení problémů. Učení cestou samostatného objevování.

**Metody situační (případové)** - vztahují se na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.

To, zda si studenti myslí, že existuje nějaký vztah mezi zvolenou výukovou metodou pedagoga a jejich školní úspěšností budeme zkoumat v praktické části této práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumem se snažím přesněji určit hlavní důvody školního úspěchu a neúspěchu studentů sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně a na jejich základě stanovit doporučení a návrhy pro zlepšení kvality výuky.

Výzkumný problém: *Faktory ovlivňující školní úspěch a neúspěch z pohledu studentů posledních ročníků navazujícího studia oboru sociální pedagogika FHS UTB ve Zlíně.*

Možné faktory úspěchu a neúspěchu jsem si pro přehlednost rozdělila do několika oblastí, ze kterých mi budou vyvstávat specifické výzkumné otázky.

- akademická oblast – náročnost a požadavky předmětu, druh předmětu, struktura předmětu, vztah pedagoga ke studentům, objektivní hodnocení pedagoga, styl výuky, komunikační dovednosti pedagoga, možnost komunikace s pedagoga i mimo vyučování, materiální vybavení zázemí (učeben, školy)
- sociální oblast – ubytování, struktura rodiny (úplná, neúplná, single-parent family), ekonomické poměry rodiny, vzdělanostní úroveň rodiny, již vzniklá vlastní rodina, uplatnění dosaženého vzdělání (práce v oboru), studijní oddělení, vzdálenost školy od místa bydliště, sociální kontakty, očekávání rodiny
- personální oblast – zdravotní stav studenta, přítomnost vývojových poruch učení, postoje studenta ke studiu, adaptace na školu, čas věnovaný přípravě do předmětu, spokojenost s nabídkou předmětů, motivace ke studiu, zájem o předmět, temperament, inteligence, předchozí vzdělání, dosavadní znalosti o předmětu

### 4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Z upřesnění výzkumného problému nám vyvstávají následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Jak studenti vnímají svou vlastní úspěšnost? (otázka č. 1, 2)
2. Na čem podle studentů závisí jejich školní úspěšnost? (otázka č. 7)

H<sub>1</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na vnímaných příčinách jejich úspěchu či neúspěchu.

3. Která oblast z pohledu studentů nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost? (otázka č. 4)

H<sub>2</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.

H<sub>3</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.

H<sub>4</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.

H<sub>5</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.

H<sub>6</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.

H<sub>7</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.

H<sub>8</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.

H<sub>9</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.

H<sub>10</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.

H<sub>11</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.

H<sub>12</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.

H<sub>13</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.

H<sub>14</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.

H<sub>15</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.

H<sub>16</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.

4. Do jaké míry ovlivňují sociální faktory úspěšnost při studiu?(otázka č. 3, 5, 6, 11)

H<sub>17</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení respondentů.

5. Souvisí faktory výběru školy se školní úspěšností? (otázka č. 8, 9, 10)

H<sub>18</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia na VŠ.

H<sub>19</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia oboru sociální pedagogika.

6. Do jaké míry ovlivňuje školní úspěšnost spokojenost studentů s nabízenými předměty? (otázka č. 12 až 16 s porovnáním s průměrem)
7. Do jaké míry si studenti myslí, že je ovlivňovala odbornost pedagoga a jeho požadavky do předmětu? (otázka č. 17, 18)
8. Jaký vliv má zvolená výuková metoda pedagoga na úspěšnost studentů? (otázky č. 19 - 21)

## 5 POJETÍ VÝZKUMU

Z povahy výzkumného problému a cíle výzkumu jsme si zvolili kvantitativní pojetí výzkumu. Lze předpokládat, že toto pojetí výzkumu pokryje celý předpokládaný okruh respondentů. Jako výzkumný soubor pro ověření výzkumného problému jsme si zvolili všechny respondenty, kteří studují poslední ročník navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně. Právě i k tomuto velkému počtu respondentů jsme si zvolili kvantitativní výzkumnou metodu.

## 6 VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD

Vzhledem k povaze výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazníkové šetření pokryje celý výzkumný soubor. Dotazníkové šetření se bude týkat všech studentů posledních ročníků navazujícího studia oboru sociální pedagogika a to právě proto, že chceme zjistit faktory ovlivňující školní úspěšnost a neúspěšnost v tomto oboru, abychom mohli navrhnout konkrétní kroky k zlepšení poskytovaných služeb při studiu na FHS UTB ve Zlíně. Některé poznatky by mohly přesahovat rámec FHS a mohly by být uplatnitelné i pro jiné fakulty. Dotazníkové šetření vybíráme také z toho důvodu, že se v něm mohou studenti vyjádřit anonymně a sdělit nám svůj opravdový názor, bez toho aniž by na ně potom bylo negativně nahlíženo. Právě jejich zkušenosti se studiem jsou totiž dle mého názoru nejcenějším zdrojem poznatků pro zlepšení kvality výuky i nabízených předmětů či organizace fakulty.

### 6.1 Návratnost

V posledním ročníku navazujícího studia oboru sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně studuje v kombinované formě 149 studentů a v prezenční formě 54 studentů. Dotazníky byly poskytnuty všem respondentům. Kombinované formě byly poskytnuty prostřednictvím společného emailu pro celý tento ročník a také byly odeslány každému studentovi zvlášť na jeho univerzitní email. V prezenční formě byly tyto dotazníky poskytnuty tištěnou formou na přednáškách a seminářích. Studentům, kteří na těchto přednáškách chyběli, byly dotazníky poskytnuty také prostřednictvím emailu. Jednalo se tedy o exhaustivní výběr, neboť byly dotazníky poskytnuty všem možným a existujícím respondentům spadajících do výzkumného souboru.

V následující tabulce je uvedena procentuální návratnost těchto rozdaných dotazníků.

poskytnuto dotazníků	vráceno dotazníků	návratnost
203	113	56%

Tabulka 2: Návratnost dotazníků

## 7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

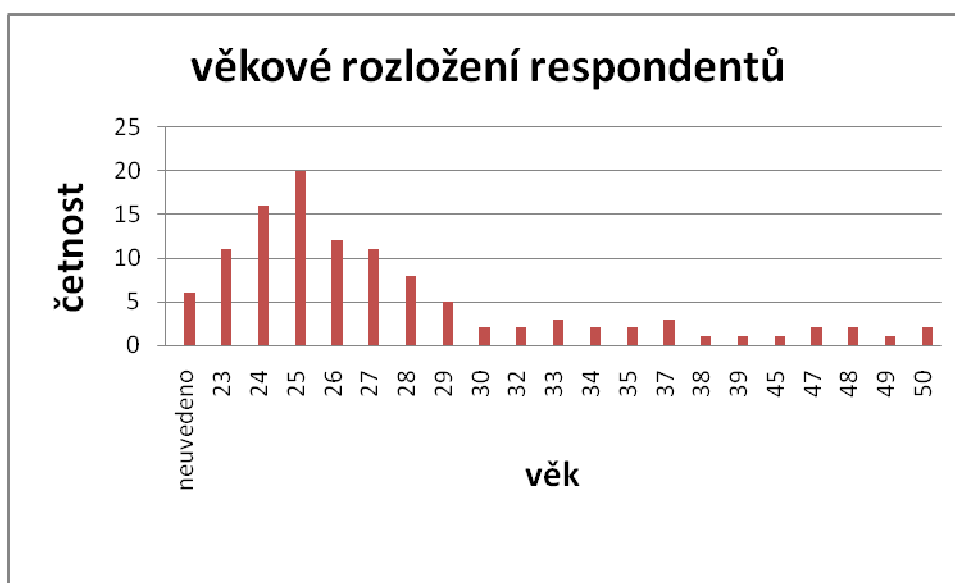
**Základním souborem** tvoří studenti 2. ročníků navazujícího magisterského studia kombinované i prezenční formy oboru sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně. Studenty posledních ročníků jsme si vybrali z toho důvodu, že předpokládáme, že dokáží zpětně reflektovat celé studium na UTB a tak podat náhled a vyjádřit svůj názor s kvalitou výuky, nabízenými předměty i celkovou náročností studia. Dále předpokládáme, že právě na základě těchto poznatků dokážeme zjistit, v které oblasti by byl možný posun ku předu v rámci poskytovaného vzdělání z pozice fakulty.

Základní a výběrový soubor tvoří titíž respondenti, ve stejném rozsahu, takže můžeme mluvit o exhaustivním (vyčerpávajícím) výběru.

**Druh výběru** byl záměrný, protože jsme potřebovali respondenty splňující určená kritéria vyplývající z povahy výzkumu.

**Rozsah výběru** se rovná počtu všech studentů 2. ročníků na FHS UTB ve Zlíně oboru sociální pedagogika, prezenční i kombinované formy. Prezenční formu studia navštěvuje 54 studentů, kombinovanou formu 149 studentů.

### 7.1 Konkretizace výběrového souboru



Graf 2: Věkové rozložení respondentů

Z grafu lze vyčíst, že nejpočetněji je zastoupená věková kategorie 25 let.





Graf 3: Rozložení respondentů dle formy studia

Nejpočetněji je zastoupená kategorie respondentů z kombinované formy studia.

## 8 PŘEHLED PROMĚNNÝCH A VÝBĚR TESTOVACÍCH METOD HYPOTÉZ

HYPOTÉZA	PROMĚNNÉ	TYP DAT	ZVOLENÁ STATISTICKÁ METODA
H <sub>1</sub>	úspěšnost	ordinální	Chí-kvadrát
	vnímané příčiny šk. úspěchu	nominální	
H <sub>2</sub>	akademická oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	metrická	T-test
	věk respondentů	ordinální (2 kategorie)	
H <sub>3</sub>	akademická oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	ANOVA
	forma studia	nominální (4 kategorie)	
H <sub>4</sub>	akademická oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	T-test
	pohlaví	nominální (2 kategorie)	
H <sub>5</sub>	akademická oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	ANOVA
	forma bydlení	nominální (4 kategorie)	
H <sub>6</sub>	akademická oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	ANOVA
	Studijní průměr	Ordinální (4 kategorie)	
H <sub>7</sub>	sociální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Mann-Whitneyův U-test
	věk respondentů	ordinální (2 kategorie)	
H <sub>8</sub>	sociální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Kruskal-Wallisova ANOVA
	forma studia	nominální (4 kategorie)	

HYPOTÉZA	PROMĚNNÉ	TYP DAT	ZVOLENÁ STATISTICKÁ METODA
H <sub>9</sub>	sociální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Mann-Whitneyův U-test
	pohlaví	nominální (2 kategorie)	
H <sub>10</sub>	sociální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Kruskal-Wallisova ANOVA
	forma bydlení	nominální (4 kategorie)	
H <sub>11</sub>	sociální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Kruskal-Wallisova ANOVA
	studijní průměr	Ordinální (4 kategorie)	
H <sub>12</sub>	personální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Mann-Whitneyův U-test
	věk respondentů	ordinální (2 kategorie)	
H <sub>13</sub>	personální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Kruskal-Wallisova ANOVA
	forma studia	nominální (4 kategorie)	
H <sub>14</sub>	personální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Mann-Whitneyův U-test
	pohlaví	nominální (2 kategorie)	
H <sub>15</sub>	personální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Kruskal-Wallisova ANOVA
	forma bydlení	nominální (4 kategorie)	

HYPOTÉZA	PROMĚNNÁ	TYP DAT	ZVOLENÁ STATISTICKÁ METODA
H <sub>16</sub>	personální oblast faktorů úspěchu a neúspěchu	Metrická	Kruskal-Wallisova ANOVA
	Studijní průměr	Ordinální (4 kategorie)	
H <sub>17</sub>	úspěšnost	ordinální	Chí-kvadrát
	forma bydlení	Nominální	
H <sub>18</sub>	úspěšnost	Ordinální	Chí-kvadrát
	důvody studia na VŠ	Nominální	
H <sub>19</sub>	úspěšnost	Ordinální	Chí-kvadrát
	důvody studia soc. pedagogiky	Nominální	

## 9 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Pro přehlednost budeme jednotlivé výzkumné otázky řadit do podkapitol. V každé podkapitole potom najdeme i příslušnou hypotézu a její vyhodnocení.

### 9.1 Výzkumná otázka č. 1: Jak studenti vnímají svou vlastní úspěšnost?

Tuto výzkumnou otázku v dotazníku zkoumají dvě otázky. Otázka č. 1: *Vnímáte své studium na vysoké škole za úspěšné?* A otázka č. 2: *Sledujete velký rozdíl ve výsledcích zkoušek s přibývajícím léty studia a tedy i ve vaší úspěšnosti?*

#### Vyhodnocení otázky č. 1: Vnímáte své studium na vysoké škole za úspěšné?

Kategorie	Tabulka četností: vnímaná školní úspěšnost			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
úspěšné	61	61	50,83333	50,8333
neúspěšné	4	65	3,33333	54,1667
střed	48	113	40,00000	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 3: Četnost vnímané úspěšnosti

Z tabulky vyplývají následující poznatky: ze 113 dotázaných 61 (51%) považuje své studium za úspěšné, 48 (40%) respondentů se nepovažuje ani za úspěšné, ale ani za neúspěšné studenty a pouzří 4 (3%) respondenti si myslí, že jejich studium na VŠ je neúspěšné.

#### Vyhodnocení otázky č. 2: Sledujete velký rozdíl ve výsledcích zkoušek s přibývajícím léty studia?

Kategorie	Tabulka četností: zlepšující se / zhoršující se výsledky			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
zhoršující se	19	19	15,83333	15,8333
zlepšující se	34	53	28,33333	44,1667
nesledují rozdíl	60	113	50,00000	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 4: Četnost zhoršujících se/zlepšujících se školních výsledků

Tabulka nám uvádí, kolik respondentů si myslí, že jejich studijní výsledky a tedy i školní úspěšnost s přibývajícím léty studia klesá a kolik si jich myslí, že jejich studijní výsledky s přibývajícím léty studia rostou. Největší podíl respondentů ale uvádí, že nesledují žádné rozdíly ve svých studijních výsledcích s přibývajícím léty studia, a to celých 50% respondentů.

## 9.2 Výzkumná otázka č. 2: Na čem podle studentů závisí jejich školní úspěšnost?

Odpovědí na tuto výzkumnou otázku se zabývala otázka číslo 7 z dotazníku. Respondenti měli na výběr z možností na náhodě (štěstí), na mém úsilí, na snadnosti/obtížnosti předmětu (obsah předmětu, požadavky, zakončení předmětu) nebo na mých schopnostech (intelligence).

Z celkového počtu 113 respondentů jich 9 (7,5%) uvedlo, že jejich úspěšnost závisí na náhodě (štěstí), 82 (68%) ji přisuzují vlastnímu úsilí, 17 (14%) respondentů si myslí, že jejich úspěšnost je založená na snadnosti/obtížnosti předmětu a zbylých 5 (4%) uvedlo, že na jejich schopnostech.

Vyhodnocení otázky č. 7: Na čem podle Vás závisí to, že budete v nějakém předmětu ne/úspěšní?

	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (%)
na náhodě	9	9	7,50
na úsilí	82	91	<b>68,33</b>
na obtížnosti	17	108	14,17
na schopnostech	5	113	4,17

Tabulka 5: Četnosti vnímaných příčin úspěchu

***HA<sub>1</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na vnímaných příčinách jejich úspěchu či neúspěchu.***

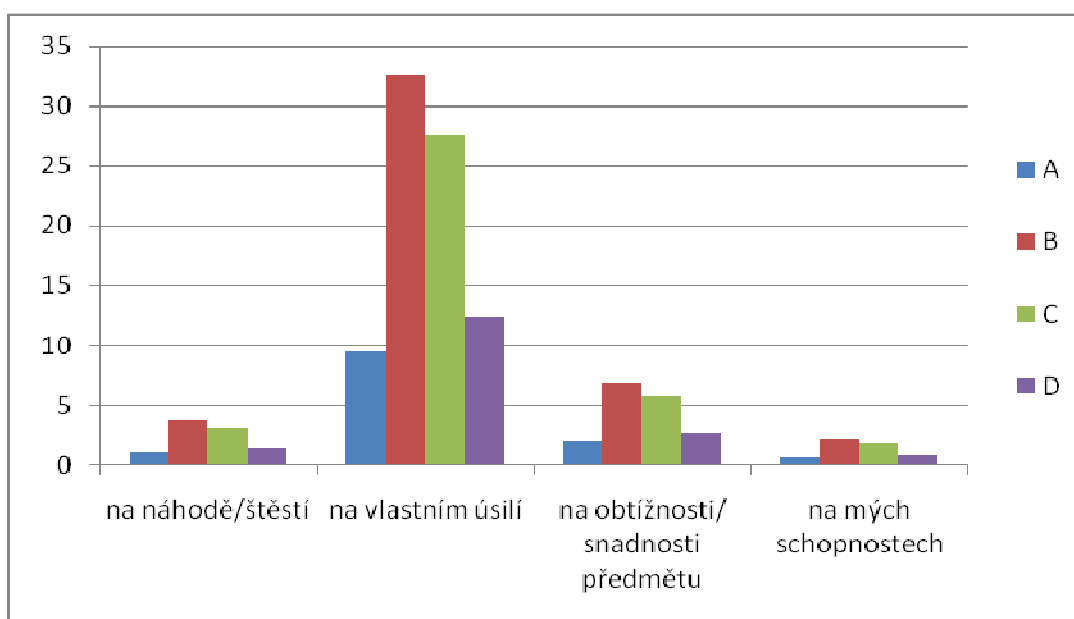
***H<sub>01</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na vnímaných příčinách jejich úspěchu či neúspěchu.***

Hypotéza bude ověřovat, zda existují rozdíly v tom, v čem vidí respondenti hlavní příčinu jejich ne/úspěchu v závislosti na jejich studijním úspěchu. Jedna proměnná je ordinální, a to je školní úspěch tvořený studijním průměrem. Druhá proměnná je nominální. Jsou jí vnímané příčiny školního úspěchu a neúspěchu. Budeme tedy k testování hypotézy používat Chí-kvadrát.

Souhrnná tab.: úspěšnost x vnímané příčiny					
Četnost označených buněk > 10					
Pearsonův chí-kv. : 6,09752, sv=9, p=,730120					
studijní průměr	na náhodě 1	na úsilí 2	na obtížnosti 3	na schopnostech 4	Řádk. součty
A	1,035398	9,43363	1,95575	0,575221	13,0000
B	3,584071	32,65487	6,76991	1,991150	45,0000
C	3,026549	27,57522	5,71681	1,681416	38,0000
D	1,353982	12,33628	2,55752	0,752212	17,0000
Vš.skup.	9,000000	82,00000	17,00000	5,000000	113,0000

Tabulka 6: Rozdíly v úspěšnosti na základě vnímaných příčin úspěchu

Na základě výpočtu hodnoty  $p$  přijímáme nulovou hypotézu. Neexistují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na vnímaných příčinách jejich úspěchu či neúspěchu. Z výše uvedené tabulky vyplývá, že studenti, kteří dosahují studijního průměru B, C a D přisuzují úsilí statisticky významnou úlohu ve školním úspěchu.



Graf 4: Rozdíly úspěšnosti na základě vnímaných příčin úspěšnosti

Ať už se jednalo o respondenta se studijním průměrem A, B, C nebo D, vždy patřilo k nejčastějším odpovědím tvrzením, že to, zda budou v nějakém předmětu úspěšní či neúspěšní bude záležet na jejich úsilí. Můžeme tedy tvrdit, že mezi školní úspěšností a jejími vnímanými příčinami neexistují žádné rozdíly.

### 9.3 Výzkumná otázka č. 3: Která oblast z pohledu studentů nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost?

Otázku zkoumala čtvrtá otázka v dotazníku. Do tabulky byly vypsány faktory z oblastí, které mohou ovlivňovat školní úspěch a neúspěch. Těmto faktorům měli respondenti přiřazovat na škále od jedné do pěti takovou hodnotu, aby vyjádřili svůj názor na míru důležitosti onoho konkrétního faktoru. Tyto faktory jsme poté opět seskupily do oblastí (akademická, personální, sociální) a vypočítali jejich průměrné hodnoty.

Vyhodnocení otázky č. 4: Do jaké míry si myslíte, že ovlivňují tyto faktory školní úspěšnost?

V následující tabulce jsou znázorněny průměry jednotlivých oblastí.

	akademická oblast	sociální oblast	personální oblast
průměrná hodnota	<b>3,28</b>	<b>2,86</b>	<b>3,45</b>

Tabulka 7: Průměry oblastí úspěšností

Průměry v tabulce 5 nám ukazují, která oblast faktorů ovlivňujících školní úspěch a neúspěch dosáhla u respondentů největší důležitosti. Je jí tedy personální oblast s 3,45%, pod kterou jsme zařadili zdravotní stav studenta, přítomnost vývojových poruch učení, postoje studenta ke studiu, adaptace na školu, čas věnovaný přípravě do předmětu, spokojenost s nabídkou předmětů, motivace ke studiu, zájem o předmět, temperament, inteligence, předchozí vzdělání, dosavadní znalosti o předmětu.

Následující tabulky nám ukáží průměry jednotlivých faktorů v každé oblasti.

Průměry jednotlivých faktorů školního úspěchu a neúspěchu z akademické oblasti					
	Náročnost a požadavky studia	Druh předmětu	Struktura předmětu	Vztah pedagoga ke studentům	Způsob hodnocení pedagoga
Průměr	3,49	<b>3,56</b>	3,34	3,32	3,35
	Komunikační dovednosti pedagoga	Komunikace s pedagogem i mimo vyučování	Materiální vybavení (učeben, školy)	Styl výuky	
Průměr	3,53	3,01	2,52	3,47	

Tabulka 8: Průměry faktorů z akademické oblasti



Průměry jednotlivých faktorů školního úspěchu a neúspěchu ze sociální oblasti					
	Ubytování	Struktura rodiny	Ekonomické poměry rodiny	Vzdělanostní úroveň rodiny	Rodina
Průměr	2,51	2,83	2,73	2,72	3,14
	Vidina uplatnění dosaženého vzdělání	Vzdálenost od místa bydlení	Sociální kontakty	Dostupnost a komunikace se studijním oddělením	
Průměr	<b>3,43</b>	2,49	2,91	3	

Tabulka 9: Průměry faktorů ze sociální oblasti

Průměry jednotlivých faktorů školního úspěchu a neúspěchu z personální oblasti					
	Zdravotní stav studenta	Vývojové poruchy učení	Adaptace na školu	Čas věnovaný přípravě do předmětu	Spokojenost s nabídkou předmětů
Průměr	3,48	3,35	3,15	3,66	3,43
	Motivace ke studiu	Zájem o předmět	Temperament	Inteligence	Předchozí vzdělání
Průměr	<b>4,01</b>	3,74	3,18	3,30	3,16
	Dosavadní znalosti z oboru	Postoje ke studiu			
Průměr	3,28	3,65			

Tabulka 10: Průměry faktorů z personální oblasti

Z předchozích třech tabulek můžeme vyčíst, že největší míru důležitosti respondenti přiřkládali: z akademické oblasti druhu předmětu (3,56%), ze sociální oblasti vidině uplatněného vzdělání (3,43%) a z personální oblasti motivaci ke studiu (4,01%).

*HA<sub>2</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.*

*H0<sub>2</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.*

V H<sub>2</sub> máme dvě proměnné. Jednou je míra důležitosti faktorů z akademické oblasti, kterou nám tvoří průměr těchto faktorů, a tedy máme metrická data. Druhou proměnou je věk respondentů, který jsme si na základě spočítaného průměru všech respondentů rozdělili do

dvou kategorií (do 27 a do 50 let), a tedy máme ordinální data. Před výběrem statistické metody jsme si ještě spočítali normalitu dat. Data pochází z normálního rozdělení, a tak můžeme použít parametrické statistiky a T-test.

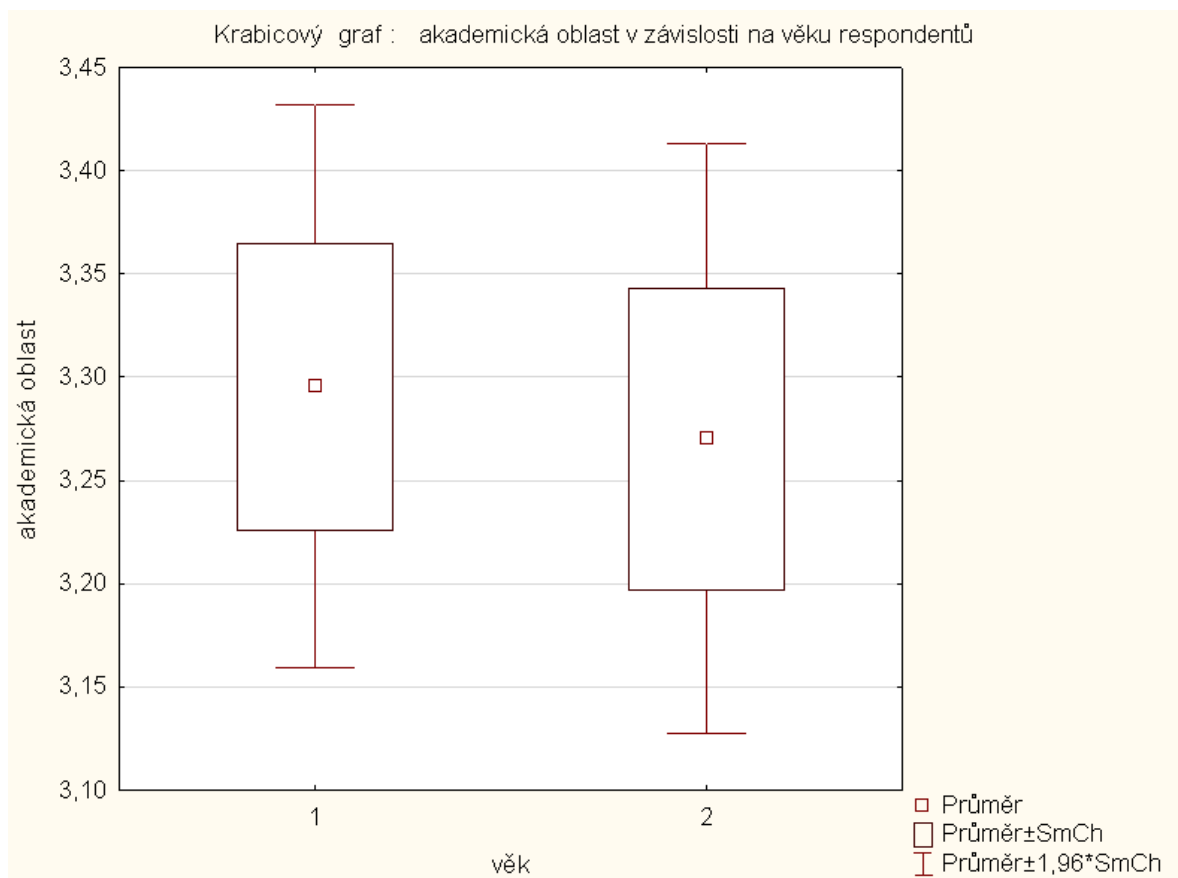
Proměnná	Testy normality				
	N	max D	Lilliefors p	W	p
akademická oblast	113	0,110831	p < ,01	0,965485	0,005124

Tabulka 11: Test normality pro akademickou oblast

T-test: grupováno: věk											
	Průměr věku do 27	Průměr věku do 50	t	sv	p	Poč. plat. 1	Poč. plat. 2	Sm. odch. 1	Sm. odch. 2	F-poměr	p rozptyl
akademická oblast	3,295	3,270	0,224	111	0,823	76	37	0,606	0,444	1,864	0,041

Tabulka 12: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na věku respondentů

Z výsledků vidíme, že hodnota  $p = 0,823 > p = 0,05$ . Můžeme tedy přijmout nulovou hypotézu a vyvodit závěr, že **v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na věku rozdílů nejsou.**



Graf 5: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na věku respondentů

Z grafu můžeme lépe vyčíst, že u věkové kategorie č. 1 (to je do 27let) se míra důležitosti faktorů z akademické oblasti pohybovala výš než u věkové kategorie č. 2 (od 28 do 50 let), ale statisticky významné rozdíly mezi nimi nejsou.

*HA<sub>3</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.*

*H0<sub>3</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.*

U testování této hypotézy nám zůstává stále stejná normalita dat jako předešlé hypotézy, a tak může vybrat opět parametrický test, tentokrát ale ANOVU (analýza rozptylu), protože druhou proměnnou tvoří forma studia respondentů a tu máme rozdělenou do tří kategorií: prezenční, kombinovaná a z důvodu výběru respondentů (poslední ročník navazujícího studia) i individuální vzdělávací plán.

Proměnná	Analýza rozptylu akademická oblast - forma studia Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická oblast	6,185501	2	3,092750	28,49908	110	0,259083	11,93732	0,000020

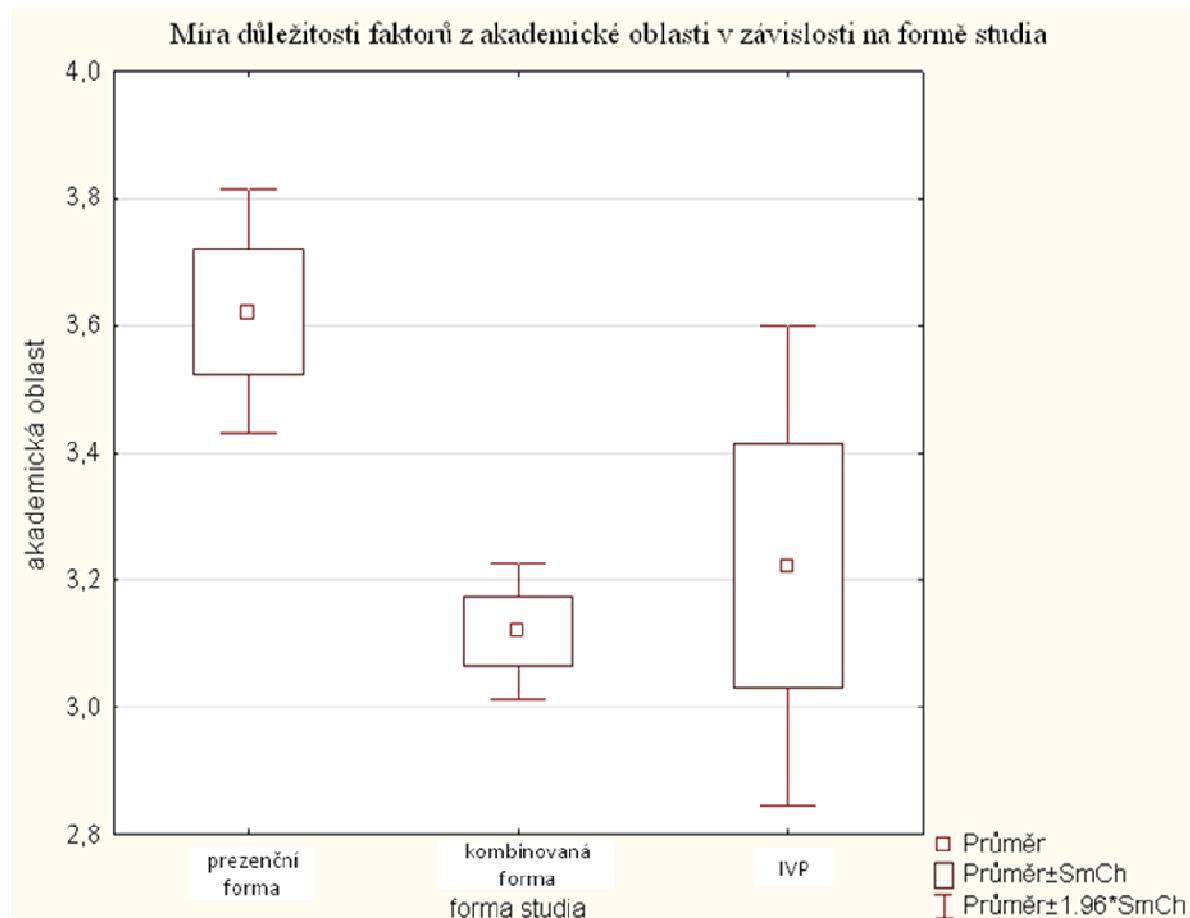
Tabulka 13: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na formě studia

Podle této tabulky, **existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na formě studia**, přijímáme tedy alternativní hypotézu.

Abychom zjistili, mezi kterými kategoriemi tyto rozdíly jsou, použili jsme dále POST-HOC test. Z něho nám vyplývá, že rozdíl v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti je mezi prezenční a kombinovanou formou.

forma studia	LSD test; Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$		
	{1} M=3,6216	{2} M=3,1202	{3} M=3,2222
prezenční {1}		0,000004	0,193893
kombinovaná {2}	0,000004		0,734430
IVP {3}	0,193893	0,734430	

Tabulka 14: POST-HOC test: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na formě studia



Graf 6: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na formě studia

Z krabicového grafu to lze vyčíst. U prezenční formy studia dosahovala míra důležitosti faktorů z akademické oblasti průměrných hodnot nad 3,6, zatímco u kombinované formy studia dosahovaly tyto faktory průměrné hodnoty kolem 3,1.

*HA<sub>4</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.*

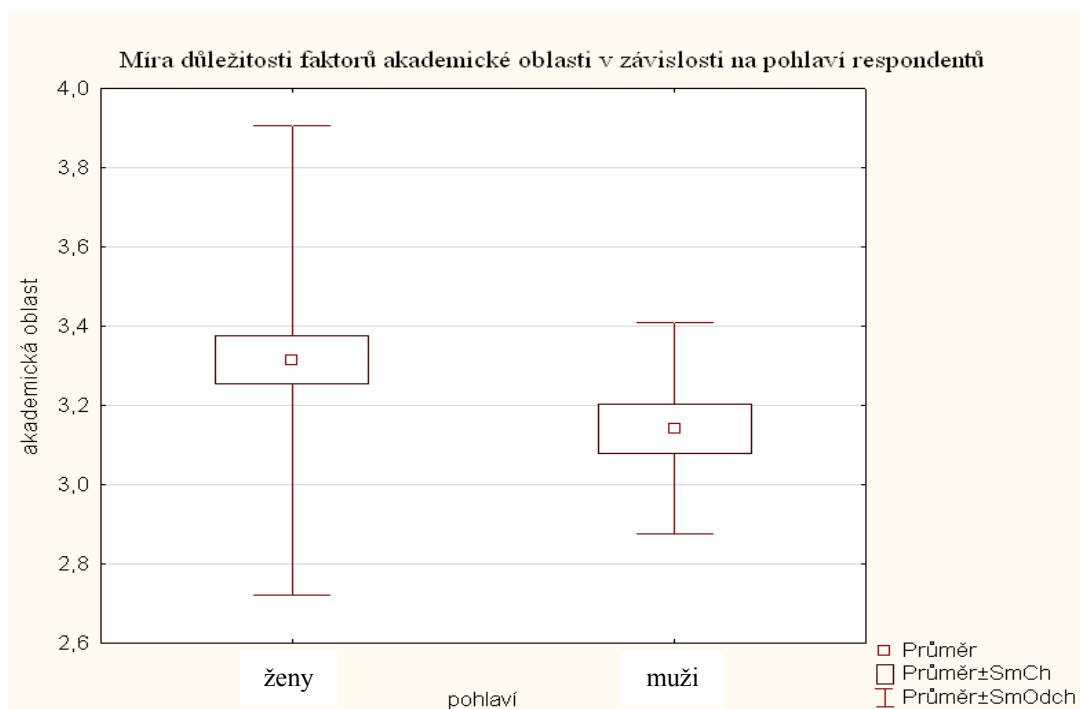
*H0<sub>4</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.*

U této hypotézy použijeme opět T-test, protože naší druhou proměnnou je tentokrát pohlaví, které máme rozdělené do dvou kategorií (muži, ženy). Druhou proměnnou je míra důležitosti faktorů akademické oblasti, u které jsme již normalitu zkoumali, a tak můžeme použít parametrický test.

T-Testy; grupováno: pohlaví											
	Průměr ženy	Průměr muži	t	sv	p	Poč. plat. ženy	Poč. plat. muži	Sm. odch. ženy	Sm. odch. muži	F- poměr	p Roz- ptyl
akademická oblast	3,315	3,142	1,209	111	0,229	95	18	0,593	0,266	4,957	0,001

Tabulka 15: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na pohlaví

Z testu je patrné, že hodnota  $p$  je větší než 0,05 ( $p = 0,23$ ) a tak přijímáme nulovou hypotézu a můžeme říct, že mezi mírou důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na pohlaví respondentů neexistují statisticky významné rozdíly.



Graf 7: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na pohlaví respondentů

Z grafu vyplývá, že ženy přisuzují větší důležitost faktorům z akademické oblasti než muži, ale rozdíly nejsou statisticky významné.

*HA<sub>5</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*

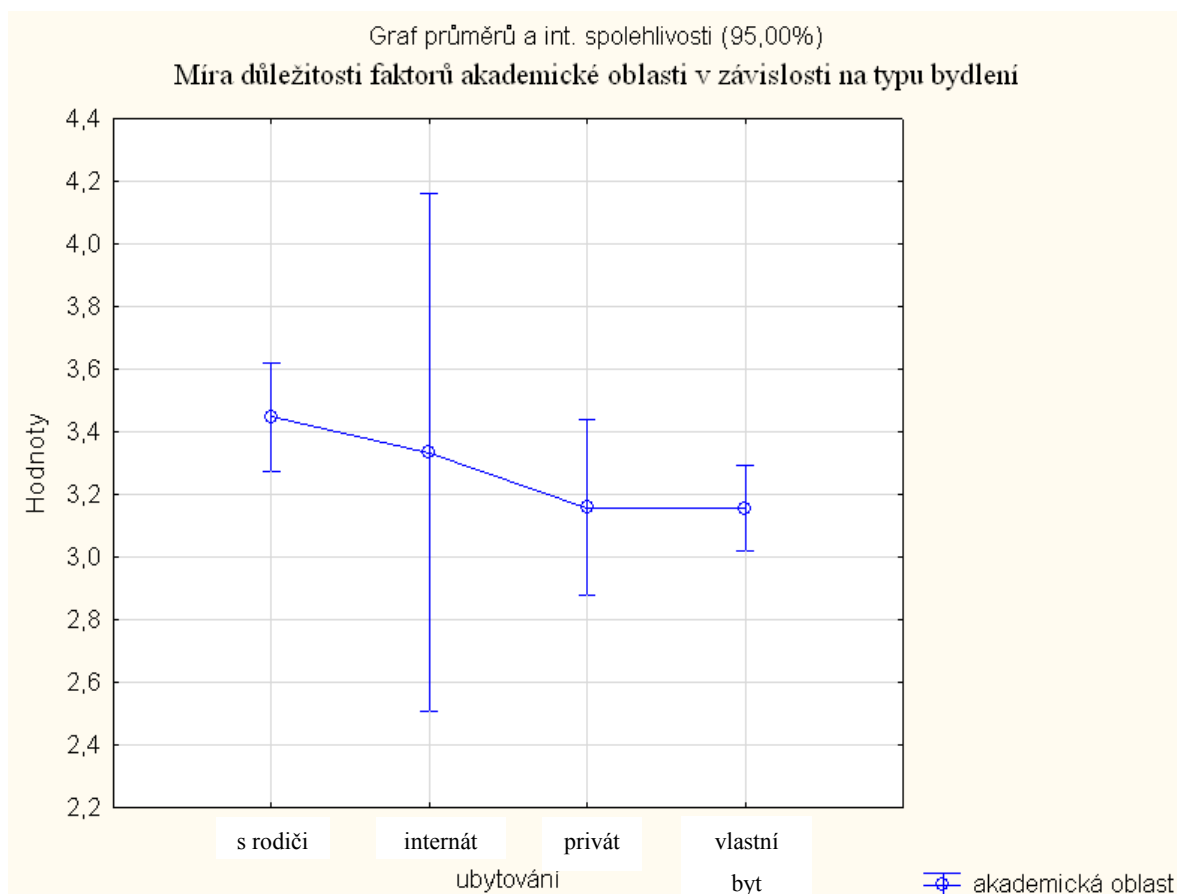
*H0<sub>5</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*

Tuto hypotézu ověříme parametrickým testem ANOVA, protože máme opět metrickou proměnnou, kterou je míra důležitosti faktorů akademické oblasti a nominální proměnnou, kterou je typ bydlení respondentů, které máme rozdělené do 4 kategorií: doma s rodiči, privát, internát a vlastní bydlení. Normalita dat neustále platí z úvodu testování akademické oblasti.

Analýza rozptylu: akademická oblast x forma bydlení								
Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$								
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická oblast	2,292949	3	0,764316	32,39164	109	0,297171	2,571975	0,057843

Tabulka 16: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů.

V tabulce je uvedeno, že hodnota  $p = 0,058$ , takže zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou. Výsledkem tedy je, že **neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.**



Graf 8: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů.

Z grafu je patrnější, že největší míru důležitosti přisuzovali faktorům akademické oblasti respondenti, kteří při studiu bydleli doma s rodiči, ale v porovnání s ostatními odpověďmi můžeme konstatovat, že statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi typu bydlení a míře důležitosti faktorů akademické oblasti nebyly.

*HA<sub>6</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.*

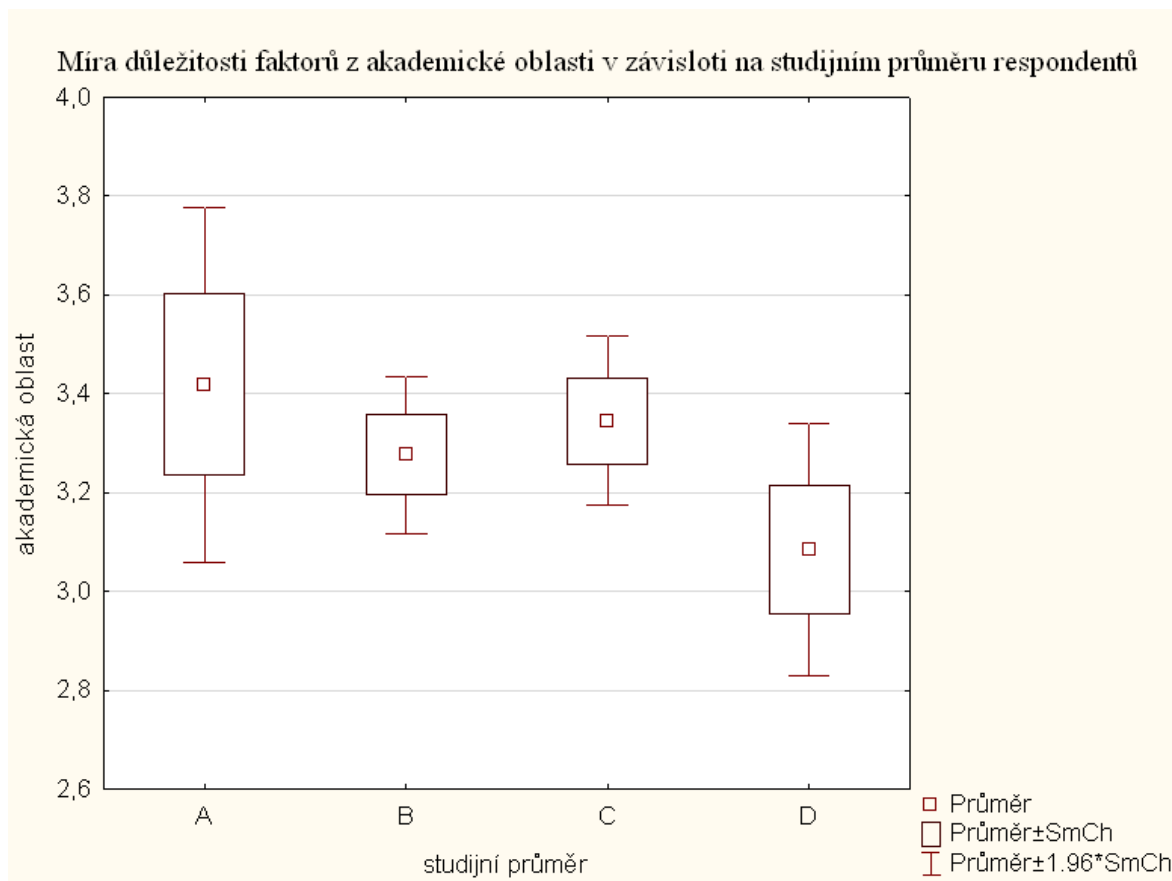
*H0<sub>6</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.*

Studijní průměr respondentů tvoří čtyři kategorie (A, B, C, D), protože horšího průměru než je za D (2,5) nikdo nedosahuje. Pro ověření této hypotézy tedy budu používat parametrický test ANOVA.

Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
akademická oblast	1,052610	3	0,350870	33,63197	109	0,308550	1,137157	0,337410

Tabulka 17: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů.

Hodnota  $p$  v tabulce dosahuje  $0,34$ , takže přijímáme nulovou hypotézu a můžeme konstatovat, že **mezi danými proměnnými neexistují statisticky významné rozdíly**.



Graf 9: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů

Graf nám potvrzuje výsledky testu. Můžeme pozorovat, že respondenti s jakýmkoliv studijním průměrem přisuzovali akademickým faktorům, jako jsou náročnost a požadavky předmětu, druh předmětu, struktura předmětu, vztah pedagoga ke studentům, objektivní hodnocení pedagoga, styl výuky, komunikační dovednosti pedagoga, možnost komunikace s pedagoga i mimo vyučování, materiální vybavení zázemí (učeben, školy) zhruba stejnou mírou důležitosti. Můžeme tedy potvrdit závěr a konstatovat, že mezi jednotlivými studijními průměry a mírou důležitosti faktorů z akademické oblasti nejsou statisticky významné rozdíly.

*HA<sub>7</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.*

*HO<sub>7</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.*



Abychom zjistili, zda můžeme použít parametrickou či neparametrickou statistiku, vypočítáme si nejprve normalitu dat pro míru důležitosti faktorů sociální oblasti.

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
sociální oblast	113	0,084041	p > .20	p < ,05	0,984217	0,206101

Tabulka 18: Test normality pro sociální oblast

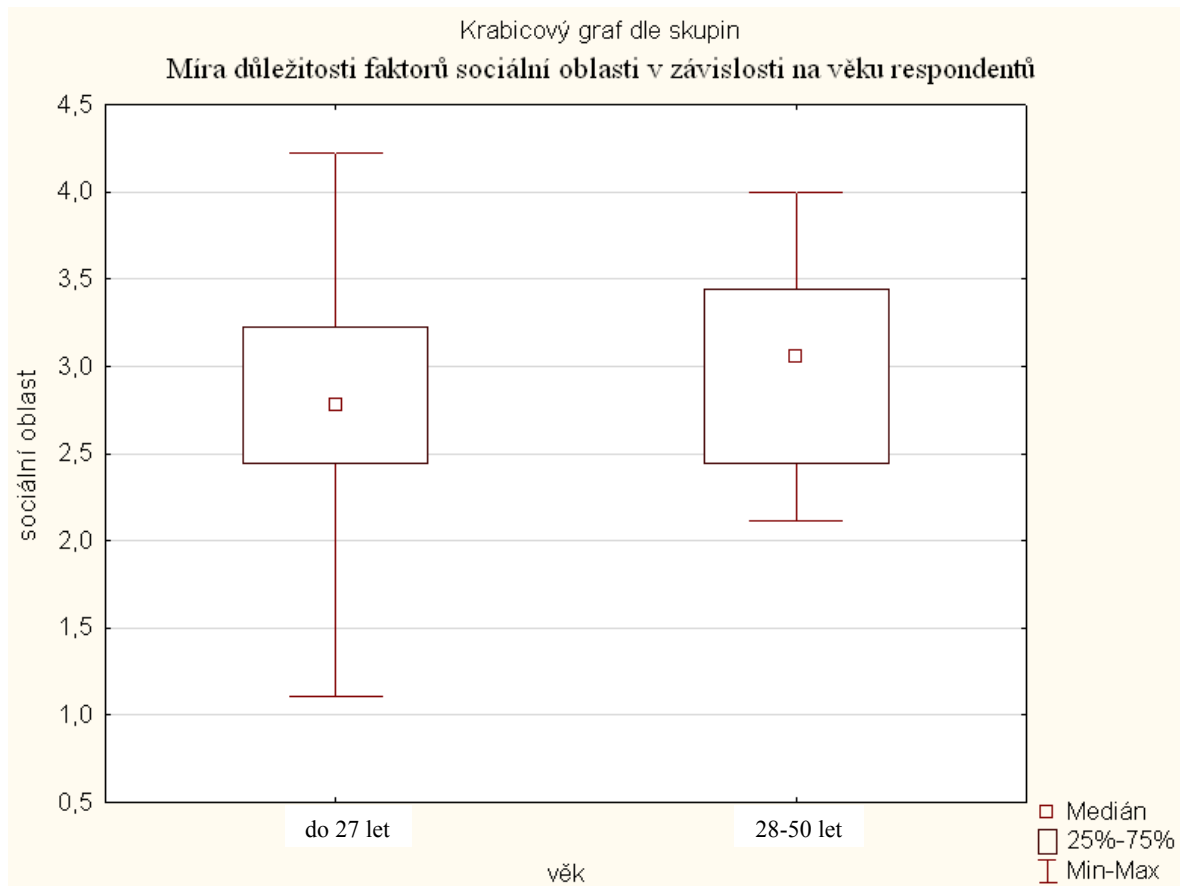
Tabulka nám ukazuje, že pro většinu testů data nepochází z normálního rozdělení, nesplňují tedy normalitu a my budeme muset použít neparametrické testy.

Proto pro ověření této hypotézy tedy zvolíme neparametrický U-test.

Proměnné	Mann-Whitneyův U test Dle proměn. věk Označené testy jsou významné na hladině p <,05000									
	Sčt poř. (do 27)	Sčt poř. (28-50)	U	Z	p- hodn.	Z	p- hodn.	N platn. (do 27)	N platn. (28-50)	2*1str.
sociální oblast	4157,0	2284,0	1154,0	-1,427	0,154	-1,428	0,153	77,000	36,000	0,154

Tabulka 19: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na pohlaví

Signifikantní hodnoty nám ukazují hodnoty větší než 0,05 a proto přijímáme nulovou hypotézu a můžeme tvrdit, že mezi mírou důležitosti faktorů ze sociální oblasti a věkem respondentů neexistují statisticky významné rozdíly.



Graf 10: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na věku respondentů

I z grafického ztvárnění výsledku U-testu je patrné, že střední hodnoty důležitosti faktorů ze sociální oblasti v závislosti na věkových kategoriích respondentů, se od sebe statisticky významně nelišily.

*HA<sub>8</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.*

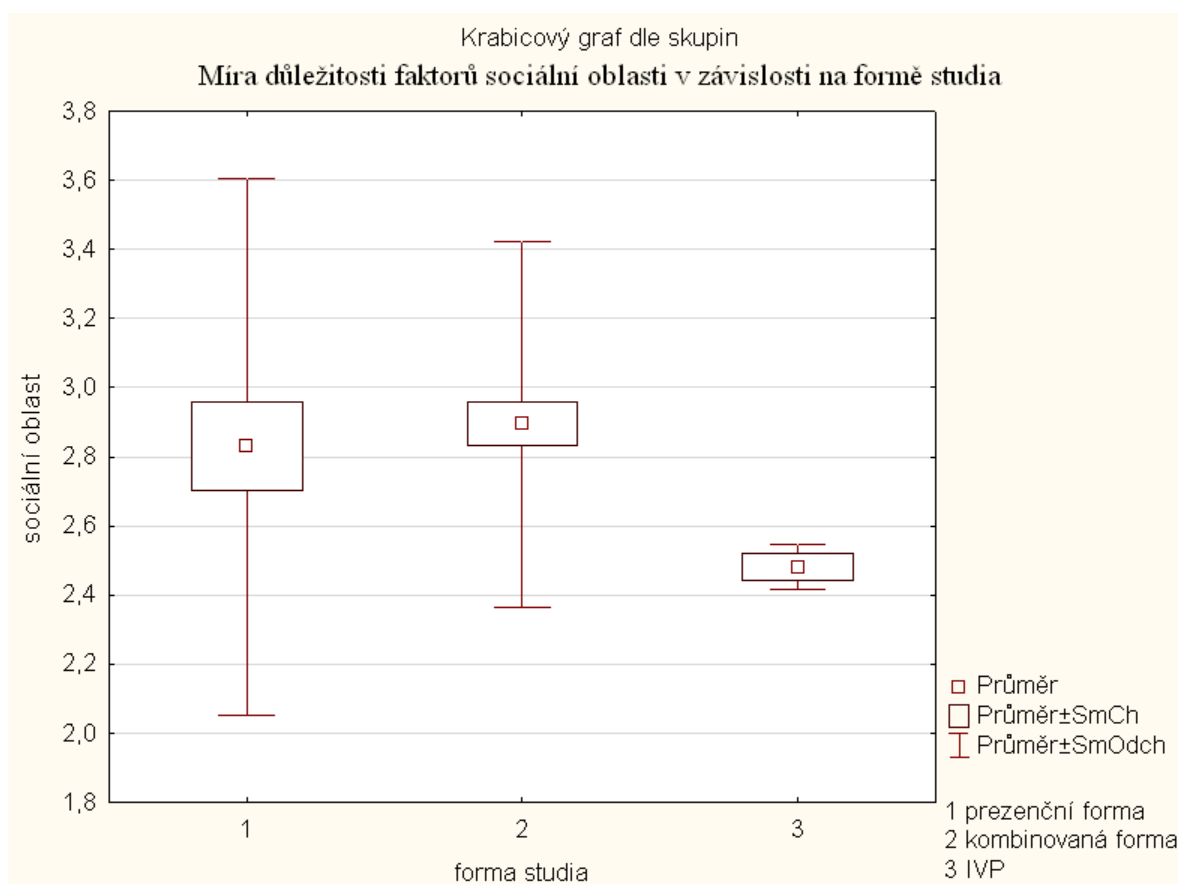
*H0<sub>8</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.*

Vzhledem k tomu, že data nepocházejí z normálního rozdělení (viz výše), zvolili jsme pro ověření této hypotézy neparametrickou statistiku, a to Kruskal-Wallisův test, protože máme metrickou proměnnou (míra důležitosti faktorů sociální oblasti) a nominální proměnnou (forma studia) rozdělenou do tří kategorií (prezenční, kombinovaná, IVP).

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.) Nezávislá (grupovací) proměnná : forma studia Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=113) = 1,922185$ $p = 0,3825$			
Závislá: sociální oblast	prezenční R:56,986	kombinovaná R:58,062	IVP R:31,333
prezenční		1,000000	0,576413
kombinovaná	1,000000		0,498345
IVP	0,576413	0,498345	

Tabulka 20: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na formě studia

Po výpočtu Kruskal-Wallisova testu nám vyšla hodnota  $p = 0,3825$ , takže přijímáme nulovou hypotézu. Výsledkem tedy je, že **mezi mírou důležitosti faktorů ze sociální oblasti a formou studia nejsou statisticky významné rozdíly.**



Graf 11: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na formě studia

Z grafu lze lépe vyčíst, že respondenti z prezenční a kombinované formy studia přikládají téměř shodnou míru důležitosti faktorům ze sociální oblasti, které mohou ovlivňovat školní úspěch a neúspěch. I když se podle grafu tato míra důležitosti značně liší u respondentů, kteří při studiu využívají individuální vzdělávací plán od ostatních respondentů, nepřikládáme tomuto faktu žádnou statisticky významnou úlohu, neboť respondenti s IVP byli v menším zastoupení, než ti ostatní.

*HA<sub>9</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.*

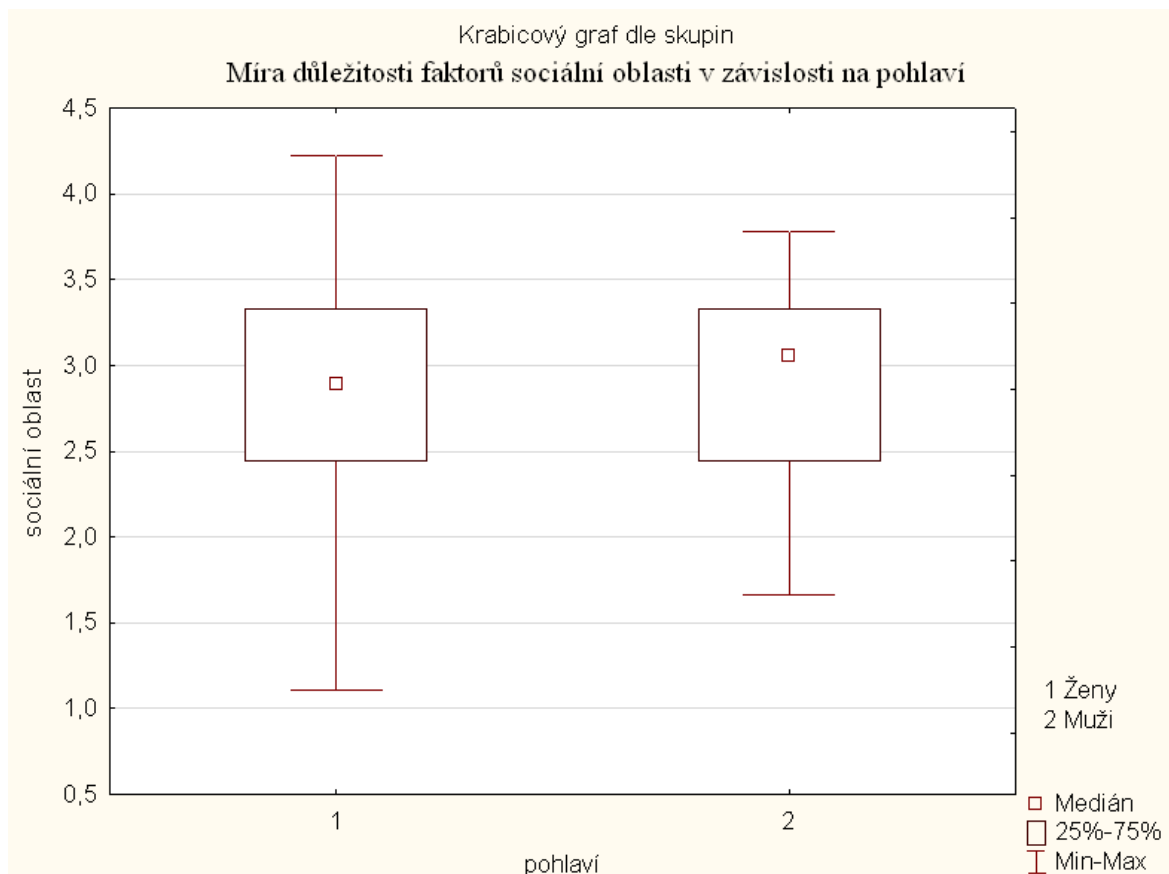
*H0<sub>9</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.*

Pohlaví máme rozděleno do dvou kategorií (ženy, muži) a jedná se o nominální proměnnou a proto, s přihlédnutím na normalitu dat vypočítanou při první hypotéze, zkoumající faktory ovlivňující školní úspěch a neúspěch ze sociální oblasti, zvolíme neparametrické ověřování této hypotézy Mann-Whitneyovým U-testem.

Proměnné	Mann-Whitneyův U test Dle proměn. pohlaví Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. Ženy	Sčt poř. Muži	U	Z	p- hodn.	Z	p- hodn.	N platn. Ženy	N platn. Muži	2*1str. Přesné p
sociální oblast	5379,5	1061,5	819,5	-0,3	0,8	-0,3	0,8	95,0	18,0	0,8

Tabulka 21: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů

Test nám potvrdil, že **mezi mírou důležitosti faktorů ze sociální oblasti a pohlavím nejsou žádné statisticky významné rozdíly**. Přijímáme tedy  $H_0$ . Můžeme tedy předpokládat, že muži nepreferují faktory, které jsme zařadili do sociální oblasti (ubytování, struktura rodiny, ekonomické poměry rodiny, vzdělanostní úroveň rodiny, již vzniklá vlastní rodina, uplatnění dosaženého vzdělání (práce v oboru), studijní oddělení, vzdálenost školy od místa bydliště, sociální kontakty) o moc víc, než ženy.



Graf 12: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů

Graf nám potvrdil výsledky z tabulky a to tak, že muži a ženy nabývají téměř shodné střední hodnoty v jejich názoru na míru důležitosti faktorů ze sociální oblasti.

*HA<sub>10</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*

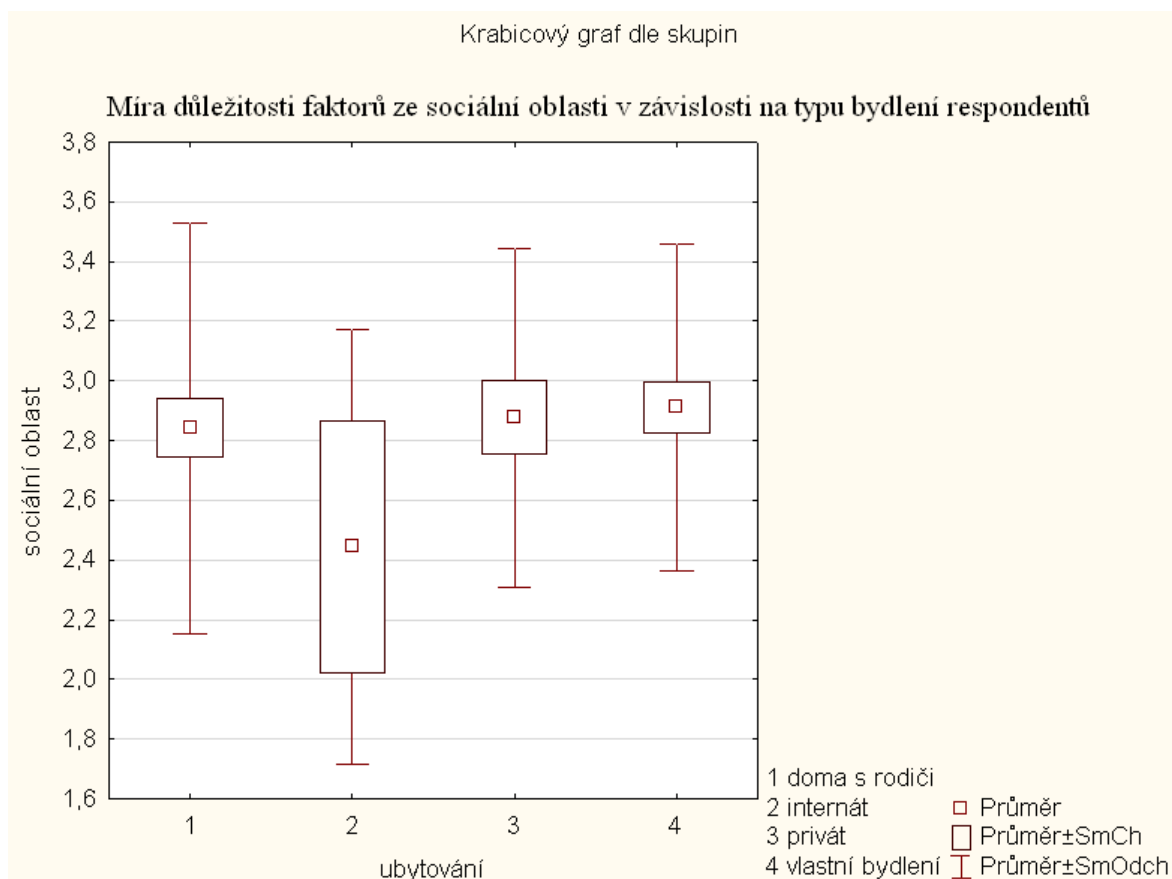
*H<sub>010</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*

U této hypotézy budeme zkoumat, zda existují rozdíly v tom, jakou důležitost připsali respondenti faktorům ze sociální oblasti a na jejich typu bydlení. Typy bydlení jsme si rozdělili do čtyř kategorií (s rodiči, internát, privát, vlastní bydlení) a tak budeme využívat neparametrickou metodu testování hypotéz, a to Kruskal-Wallisův test pro vícenásobné porovnávání.

Závislá: sociální oblast	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.) Nezávislá (grupovací) proměnná : ubytování Kruskal-Wallis úv test: $H(3, N=113) = 1,363329$ $p = 0,7142$			
	doma s rodiči R:56,704	internát R:36,667	privát R:56,286	vlastní bydlení R:59,263
doma s rodiči		1,000000	1,000000	1,000000
internát	1,000000		1,000000	1,000000
privát	1,000000	1,000000		1,000000
vlastní bydlení	1,000000	1,000000	1,000000	

Tabulka 22: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů

Ani v tomto případě nám test nevypočítal, že by mezi proměnnými byly statisticky významné rozdíly, protože  $p = 0,7142$ , což je větší než přípustná velikost, aby se nějaké rozdíly potvrdili ( $p = 0,05$ ). A proto přijímáme zápornou nulovou hypotézu a můžeme tvrdit, že **mezi mírou důležitosti faktorů ze sociální oblasti a typem bydlení respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.**



Tabulka 23: Míra důležitosti faktorů ze sociální oblasti v závislosti na formě studia

Z grafu může vyčíst, že respondenti bydlící při studiu na internátě přisuzují faktorům ze sociální oblasti menší míru důležitosti než ti, kteří bydlí s rodiči, na privátě nebo mají už vlastní bydlení. Tyto rozdíly nejsou ale statisticky významné.

*HA<sub>11</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.*

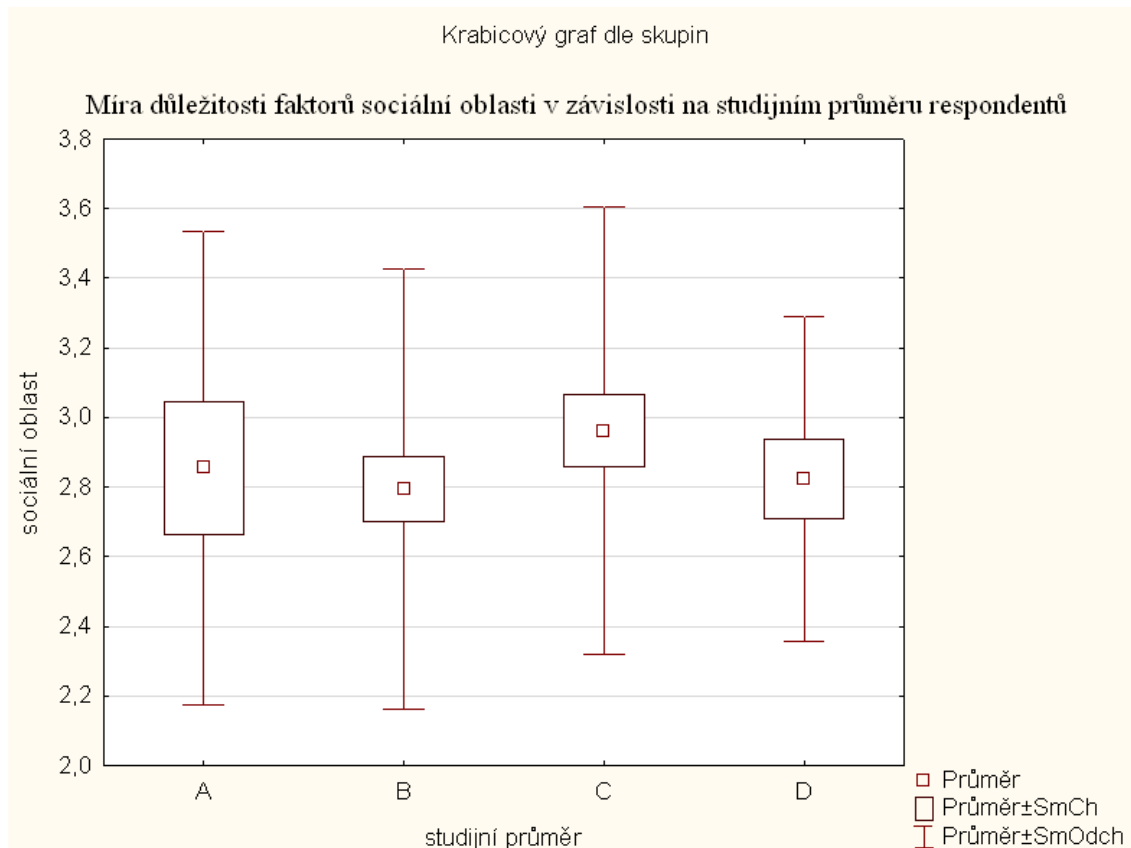
*H0<sub>11</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.*

Studijní průměr je ordinální proměnná rozdělená do čtyř kategorií a tak zvolíme pro ověření této hypotézy neparametrický Kruskal-Wallisův test.

Závislá: sociální oblast	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.) Nezávislá (grupovací) proměnná : studijní průměr Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=113) = 1,129573$ $p = ,7699$			
	A R:55,538	B R:55,300	C R:61,421	D R:52,735
A		1,000000	1,000000	1,000000
B	1,000000		1,000000	1,000000
C	1,000000	1,000000		1,000000
D	1,000000	1,000000	1,000000	

Tabulka 24: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů

Podle hodnoty  $p = 0,7699$  nám vychází, že musíme přijmout H0. Závěrem tedy je, že **neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů ze sociální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů**. Výsledky si přiblížíme i graficky.



Graf 13: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů

Nezáleží na studijním průměru respondentů, protože všichni vykazují podobné odpovědi na míru důležitosti faktorů ze sociální oblasti, jako jsou ubytování, struktura rodiny (úplná, neúplná, single-parent family), ekonomické poměry rodiny, vzdělanostní úroveň rodiny, již vzniklá vlastní rodina, uplatnění dosaženého vzdělání (práce v oboru), studijní oddělení, vzdálenost školy od místa bydliště, sociální kontakty.

*HA<sub>12</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.*

*H0<sub>12</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů.*

Začínáme zkoumat rozdíly mezi pohlavím, formou studia, typem ubytování, věkem a faktory z personální oblasti, do které jsme zařadili ty faktory, které se týkají studenta samotného. Patří mezi ně zdravotní stav studenta, přítomnost vývojových poruch učení, postoje studenta ke studiu, adaptace na školu, čas věnovaný přípravě do předmětu, spokojenost



s nabídkou předmětů, motivace ke studiu, zájem o předmět, temperament, inteligence, předchozí vzdělání nebo dosavadní znalosti o předmětu. Tato míra důležitosti faktorů z personální oblasti je metrická hodnota, kterou jsme vypočítali jako průměr. Proto, než začneme hledat rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti a pohlavím, formou studia, typem ubytování a věkem, musíme si spočítat normalitu této oblasti, abychom věděli, jestli budeme používat parametrické nebo neparametrické testy.

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
personální oblast	113	0,073573	p > .20	p < ,15	0,986102	0,295996

Tabulka 25: Test normality personální oblasti

Podle tohoto testu nám vyšlo, že data nepocházejí z normálního rozdělení, takže budeme při testování veškerých hypotéz s proměnou „míra důležitosti faktorů personální oblasti“ používat neparametrické testy. Pokud se bude jednat o druhou proměnnou skládající se ze dvou kategorií, budeme používat Mann-Whitneyův U-test, pokud se proměnná bude skládat z více než dvou kategorií, budeme používat Kruskal-Wallisovu ANOVU.

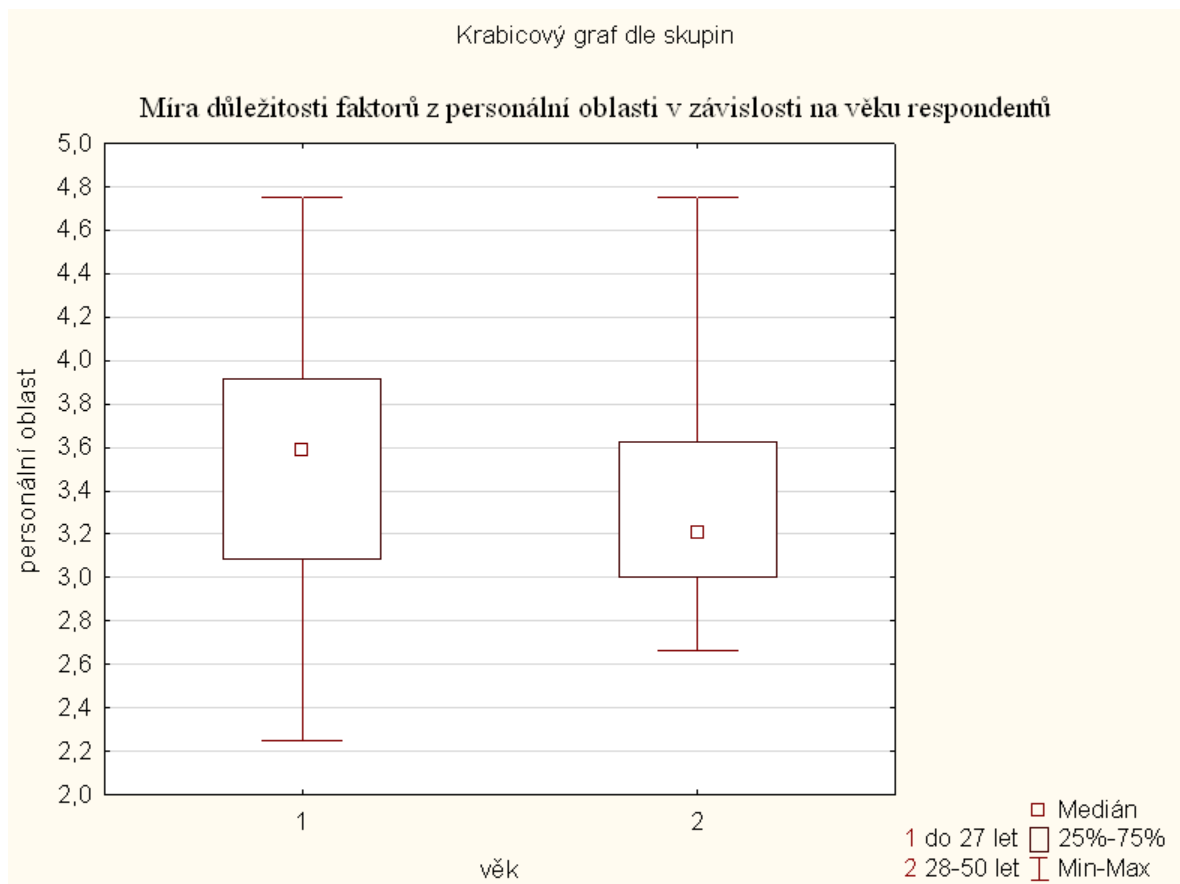
Dostáváme se tedy k výběru testovací metody pro danou hypotézu „*Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů*“. Jelikož věk máme rozdělený na základě jeho vypočítané průměrné hodnoty do dvou kategorií, budeme k ověřování této hypotézy používat Mann-Whitneyův U-test.

Proměnné	Mann-Whitneyův U test Dle proměn.věk Označené testy jsou významné na hladině p <,05000									
	Sčt poř. (do 27 let)	Sčt poř. (28-50 let)	U	Z	p- hodn.	Z	p- hodn.	N platn. (do 27let)	N platn. (28- 50let)	2*1str. Přesné p
personální oblast	4736,5	1704,5	1038,5	2,138	0,032	2,139	0,032	77,000	36,000	0,032

Tabulka 26: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na věku respondentů

Hodnota  $p$  nám vyšla menší než  $0,05$  a tak můžeme přijmout alternativní hypotézu a tvrdit, že existují statisticky významné rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti

v závislosti na věku respondentů. Abychom ten rozdíl viděli lépe, sestojíme krabicový graf pro tento případ.



Graf 14: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na věku respondentů

Z grafu lze vyčíst, že věková kategorie do 27 let přikládá faktorům z personální oblasti větší důležitost, než druhá věková kategorie, a to jsou respondenti od 28 do 50 let.

*HA<sub>13</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.*

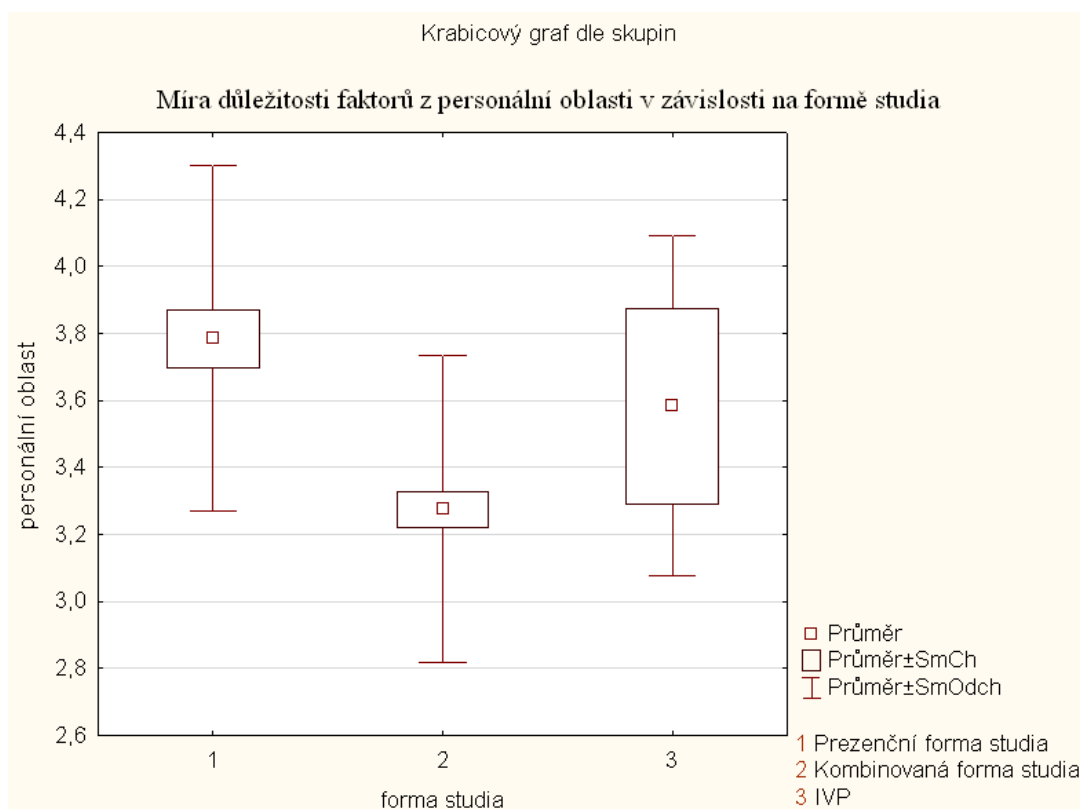
*H0<sub>13</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů.*

Formu studia máme rozdělenou do tří kategorií (prezenční, kombinovaná a IVP) a tak použijeme pro testování této hypotézy Kruskal-Wallisův test.

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.) Nezávislá (grupovací) proměnná : forma studia Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=113) = 24,39528$ $p = ,0000$			
Závislá: personální oblast	prezenční R:78,378	kombinovaná R:45,849	IVP R:64,667
prezenční		0,000003	1,000000
kombinovaná	0,000003		0,988787
IVP	1,000000	0,988787	

Tabulka 27: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na formě studia respondentů

V testu nám vyšla hodnota  $p < 0,05$  a tak přijímáme  $H_A$ . Zjistili jsme tedy, že **existují statisticky významné rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na formě studia**. Pro přesnější interpretaci opět vytvoříme graf.



Graf 15: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na formu studia respondentů

Z grafu vyplývá, že největší rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti, které mohou ovlivňovat školní úspěch a neúspěch jsou mezi prezenční a kombinovanou formou studia. Prezenční forma přikládá této oblasti největší míru důležitosti, zatímco kombinovaná forma nejmenší míru důležitosti.

*HA<sub>14</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.*

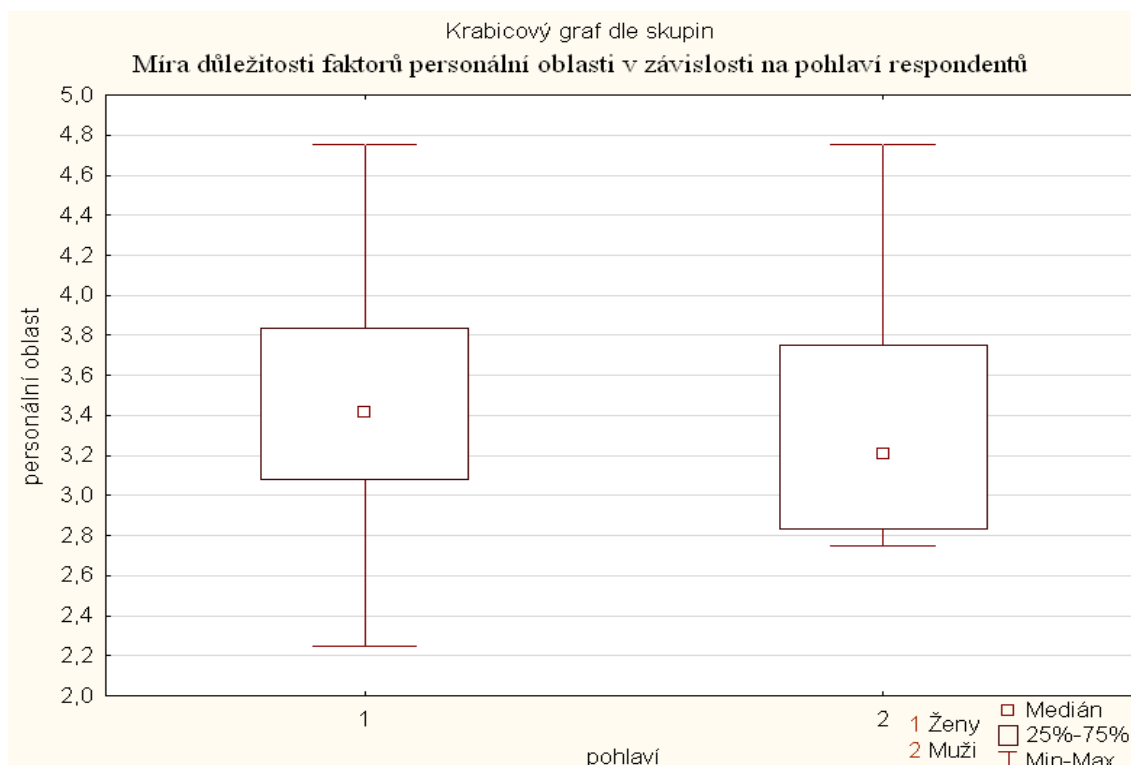
*H0<sub>14</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.*

Pohlaví respondentů je rozdělené do dvou kategorií (muži, ženy) a proto, jak jsme si již vysvětlovali výše, použijeme pro testování této hypotézy Mann-Whitneyův U-test.

Proměnné	Mann-Whitneyův U test Dle proměn.pohlaví Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$									
	Sčt poř. Ženy	Sčt poř. Muži	U	Z	p- hodn.	Z	p- hodn.	N platn. Ženy	N platn. Muži	2*1str. Přesné p
personální oblast	5552,0	889,00	718,00	1,0710	0,2842	1,0715	0,2840	95,0	18,0	0,2868

Tabulka 28: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů

U tohoto testování nám vyšlo  $p > 0,05$  a tak přijímáme H0. **Neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na pohlaví respondentů.**



Graf 16: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů

Z grafu vyplývá, že názor mužů a žen na míru důležitosti faktorů z personální oblasti je dost podobný. Jejich střední hodnoty jsou skoro shodné. A tak nám potvrzuje početní výsledek, že mezi mírou důležitosti faktorů z personální oblasti mužů a žen není statisticky významný rozdíl.

*HA<sub>15</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*

*H0<sub>15</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*

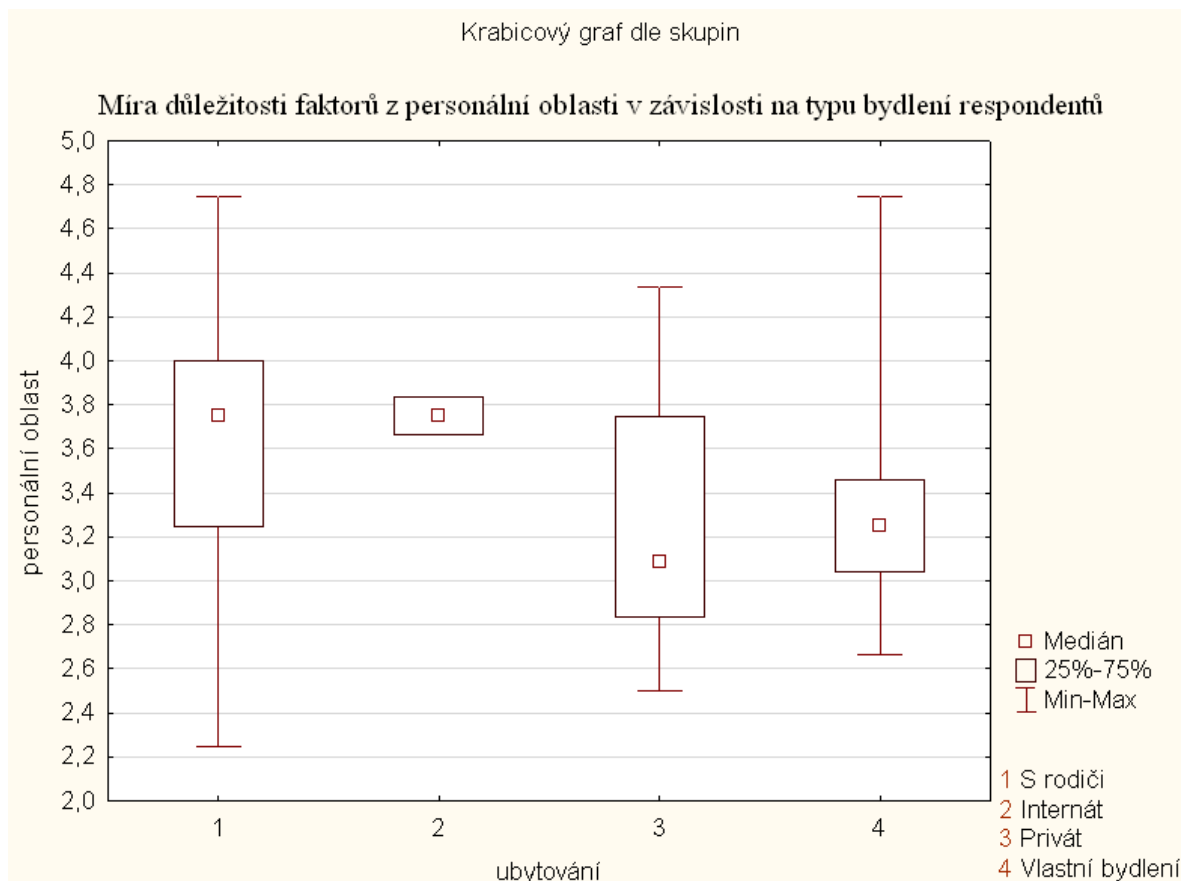
Proměnnu bydlení máme rozdělenou do čtyř kategorií (s rodiči, internát, privát a vlastní bydlení) a tak použijeme Kruskal-Wallisův test.

Závislá: personální oblast	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.) Nezávislá (grupovací) proměnná : ubytování Kruskal-Wallis ův test: $H(3, N=113) = 12,67271$ $p = ,0054$			
	s rodiči R:68,204	internát R:77,833	privát R:46,476	vlastní bydlení
s rodiči		1,000000	0,066022	<b>0,016038</b>
internát	1,000000		0,725984	0,712595
privát	0,066022	0,725984		1,000000
vlastní bydlení	<b>0,016038</b>	0,712595	1,000000	

Tabulka 29: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů

Kruskal-Wallisův test nám vypočítal hodnotu  $p$  menší než 0,05 (0,0054) a tak musíme přijmout alternativní hypotézu a tvrzení, že **existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.**

V tabulce ale vidíme, že mezi typem bydlení s rodiči a vlastním bydlením je hodnota  $p < 0,05$  a tak můžeme předpokládat, že právě mezi těmito kategoriemi je statisticky významný rozdíl v míře důležitosti faktorů z personální oblasti. Zkusíme si to potvrdit grafem.



Graf 17: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů

Z grafu lze vyčíst, že respondenti, kteří bydlí při studiu doma s rodiči i ti, kteří mají vlastní bydlení, dosahovaly stejných maximálních hodnot při dotazu na jejich názor v míře důležitosti faktorů z personální oblasti. Přesto ale střední hodnoty u respondentů bydlících s rodiči jsou vyšší, než u respondentů bydlících ve vlastním. Respondenti bydlící s rodiči odpovídali v průměru vyššími hodnotami na míru důležitosti faktorů z personální oblasti, do kterých řadíme zdravotní stav studenta, přítomnost vývojových poruch učení, postoje studenta ke studiu, adaptace na školu, čas věnovaný přípravě do předmětu, spokojenost s nabídkou předmětů, motivace ke studiu, zájem o předmět, temperament, inteligence, předchozí vzdělání, dosavadní znalosti o předmětu. A respondenti bydlící již ve vlastním přisuzovali faktorům z personální oblasti v průměru menší důležitost, takže si myslí, že jejich školní úspěšnost ovlivňují méně právě tyto faktory. Můžeme tedy říct, že existují statisticky významné rozdíly v chápání míře důležitosti faktů z personální oblasti u respondentů žijících s rodiči a žijících ve vlastním.

*HA<sub>16</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.*

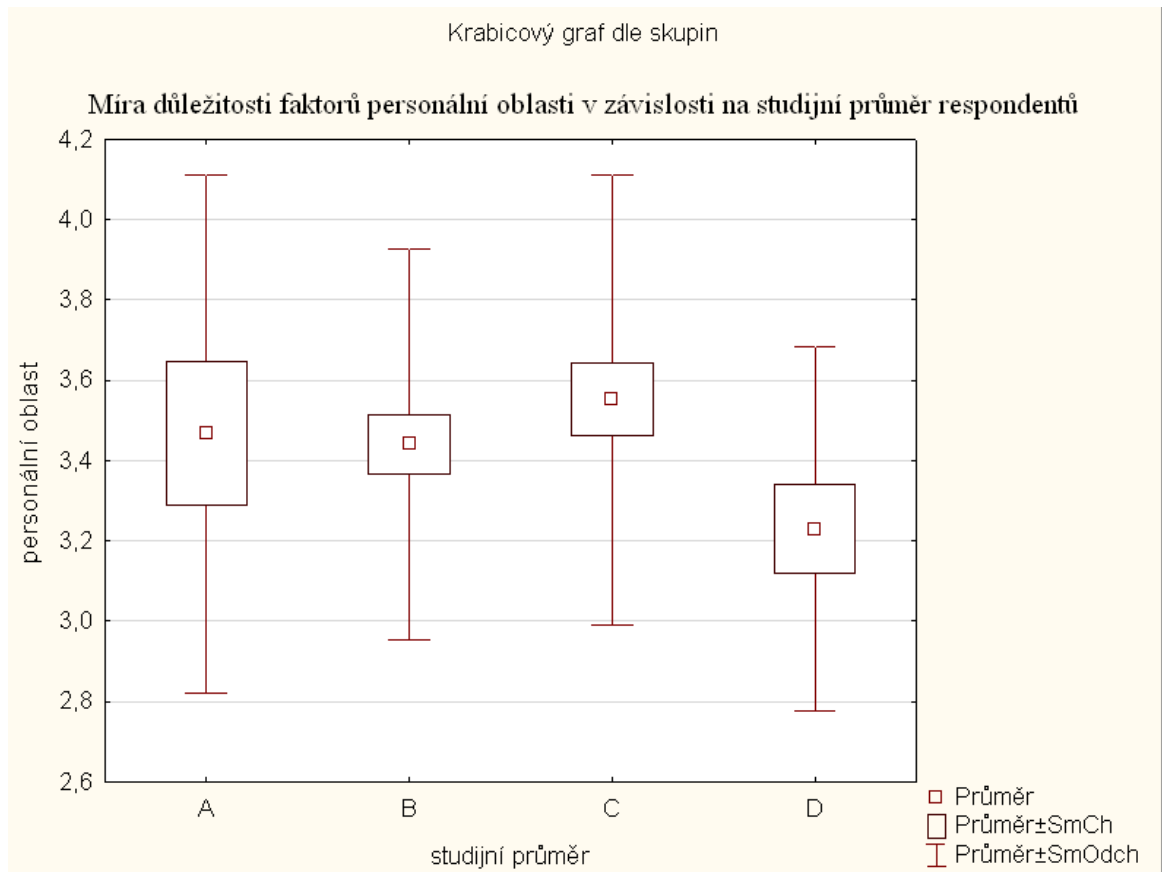
*H0<sub>16</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.*

Hypotézu budeme na základě metrické a ordinální proměnné tvořící čtyři kategorie zkoumat Kruskal-Wallisovým testem. Neparametrický test jsme zvolili z důvodu nenormálního rozdělení dat, které jsme si vypočítali již výše.

Závislá: personální oblast	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.) Nezávislá (grupovací) proměnná : studijní průměr Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=113) = 4,143766$ $p = ,2464$			
	A	B	C	D
	R:59,192	R:57,222	R:62,250	R:43,000
A		1,000000	1,000000	1,000000
B	1,000000		1,000000	0,763915
C	1,000000	1,000000		0,264334
D	1,000000	0,763915	0,264334	

Tabulka 30: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na studijní průměr respondentů

Ani v tomto případě nám výpočty neukázaly statisticky významný rozdíl ve studijním průměru respondentů a jejich názorem na míru důležitosti faktorů z personální oblasti, jako jsou zdravotní stav studenta, přítomnost vývojových poruch učení, postoje studenta ke studiu, adaptace na školu, čas věnovaný přípravě do předmětu, spokojenost s nabídkou předmětů, motivace ke studiu, zájem o předmět, temperament, inteligence, předchozí vzdělání, dosavadní znalosti o předmětu. Hodnota  $p = 0,2464$ , takže přijímáme H0. **Neexistují rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na studijním průměru respondentů.**



Graf 18: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů

Stejně jako u sociální či akademické oblasti i tady můžeme sledovat velmi podobné průměrné hodnoty u míry důležitosti a studijním průměrem. Neexistuje tedy rozdíl v tom, jakou míru důležitosti přisuzujeme které oblasti a naším studijním průměrem.

#### 9.4 Výzkumná otázka č. 4: Do jaké míry ovlivňují sociální faktory úspěšnost při studiu?

Odpovědí na tuto výzkumnou otázku se zabývají otázky č. 3, 5, 6 a 11 z dotazníku. Sociálními faktory zde máme na mysli údaje o tom, zda by mohlo ovlivňovat úspěšnost respondentů to, že studují více vysokých škol, zda hodlají využít studium sociální pedagogiky i pro volbu svého budoucího povolání (tzn. uplatnit se v oboru) nebo zda tuto úspěšnost může ovlivnit fakt, že jejich rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Jako další zkoumanou částí je otázka č. 3 z dotazníku, která zjišťuje, jestli studenti absolvují zkoušky na vícero pokusů. Zkusíme dát do souvislosti právě tento faktor s jejich studijním průměrem, abychom



zjistili, zda respondenti, kteří absolvovali zkoušky na víc pokusů, jsou při studiu úspěšnější, než studenti, kteří udělali zkoušky vždy na první pokus.

Vyhodnocení otázky č. 3: Stává se Vám, že jste zkoušku absolvovali až na druhý či třetí pokus?

Kategorie	Tabulka četností: ot. 3			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
na 1. pokus	45	45	37,50000	37,5000
1x na víc pokusů	22	67	18,33333	55,8333
2x na víc pokusů	26	93	21,66667	77,5000
3x na víc pokusů	13	106	10,83333	88,3333
4x na víc pokusů	6	112	5,00000	93,3333
6x na víc pokusů	1	113	0,83333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 31: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 3

Z tabulky četností vidíme, že nejvíce respondentů odpovědělo, že zkoušky se jim podařilo absolvovat na první pokus, a to 45 respondentů ze 113, což je necelých 40% všech respondentů. Na druhém místě v četnosti odpovědí bylo, že zkoušku absolvovali 2x na více pokusů, a to 26 (23%) respondentů, poté 1x na více pokusů, 22 (19%) respondentů, 3x na více pokusů, 13 (11%), 6 respondentů uvedlo, že zkoušku absolvovali 4x na více pokusů a pouze 1 respondent uvedl, že zkoušku na více pokusů absolvoval 6x.

Bylo by zajímavé zjistit, zda studenti, kteří absolvovali zkoušky na více pokusů, dosahují lepšího studijního průměru než studenti, kteří zkoušky absolvovali na první pokus.

	Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
	studijní průměr	na první pokus	na více pokusů	Řádk. součty
Četnost	A	8	5	13
Celková četn.		7%	4%	12%
Četnost	B	21	24	45
Celková četn.		19%	21%	40%
Četnost	C	12	26	38
Celková četn.		11%	23%	34%
Četnost	D	4	13	17
Celková četn.		4%	12%	15%
Četnost	Vš.skup.	45	68	113
Celková četn.		40%	60%	

Tabulka 32: Studijní průměr a absolvování zkoušky na více pokusů

Studijního průměru A dosahují častěji studenti, kteří zkoušky absolvovaly úspěšně již na první pokus. U studijního průměru B, který je zároveň nejvyskytovanějším studijním průměrem, se tyto hodnoty velice neliší, takže můžeme říci, že nezáleží, na kolikátý pokus zkoušku studenti v této kategorii studijního průměru absolvovali. Zato můžeme vidět, že u studijního průměru C, je větší počet respondentů, kteří zkoušky musely absolvovat na více pokusů (26 respondentů) a tento jev se vyskytuje i u studijního průměru D, který je také zastoupen více respondenty, kteří zkoušky absolvovali na více pokusů než na ten první.

#### Vyhodnocení otázky č. 5: Je tohle Vaše jediná studovaná vysoká škola?

Kategorie	Tabulka četností: ot. 5			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
studují jednu VŠ	95	95	79,16667	79,16667
studují více VŠ	17	112	14,16667	93,33333
neodpověděl/a	1	113	0,83333	94,16667
ChD	7	120	5,83333	100,00000

Tabulka 33: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 5

Nejvíce respondentů studuje zároveň pouze jednu vysokou školu, 95 (80%), 17 (14%) uvedlo, že studují ještě i jinou vysokou školu a jeden respondent na tuto otázku neodpověděl.

Dále by nás zajímalo, kolik z těch studentů, kteří studují více vysokých škol, studuje tento obor prezenční, kombinovanou nebo IVP formou studia. Dalo by se z těchto výsledků totiž odvodit, pro kolik respondentů je toto ten hlavní studijní obor a pro kolik pouze jako „záložní“, nebo méně důležitý.

forma studia	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti Četnost označených buněk > 10			
	studují jednu VŠ 1	studují více VŠ 2	neodpověděl/a 3	Řádk. součty
prezenční	32	5	0	37
Celková	28%	4%	0%	33%
kombinovaná	60	12	1	73
Celková	53%	11%	1%	65%
IVP	3	0	0	3
Celková	3%	0%	0%	3%
Celk.	95	17	1	113
Celková	84%	15%	1%	100%

Tabulka 34: Rozložení množství studovaných VŠ vzhledem k formě studia

Z této tabulky vyplývá, že studenti kombinované formy studia studují častěji více VŠ, a to v zastoupení 11% respondentů. Můžeme se tedy domnívat, že studují tento obor (sociální pedagogika) při svém hlavním studijním oboru, který zřejmě navštěvují prezenční formou.

Vyhodnocení otázky č. 6: Hodláte studium sociální pedagogiky využít i pro práci sociálního pedagoga?

Kategorie	Tabulka četností: ot. 6			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
ano	56	56	46,66667	46,6667
ne	41	97	34,16667	80,8333
již jsem využil/a	16	113	13,33333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 35: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 6

Z tabulky nám vyplývá, že 47% respondentů se hodlá živit prací sociálního pedagoga po dostudování školy, 34% toto studium pro uplatnění na trhu práce využít nechtějí a 13% respondentů již pracují jako sociální pedagogové.

Bylo by zajímavé zjistit, jestli ti, kteří se touto prací živit nechtějí, studují v prezenční či v kombinované formě studia.

forma studia	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti Četnost označených buněk > 10			
	ano 1	ne 2	již využili 3	Řádk. součty
prezenční	31	5	1	37
Celková	27,43%	4,42%	0,88%	32,74%
kombinovaná	23	36	14	73
Celková	20,35%	31,86%	12,39%	64,60%
IVP	2	0	1	3
Celková	1,77%	0,00%	0,88%	2,65%
Celk.	56	41	16	113
Celková	49,56%	36,28%	14,16%	100,00%

Tabulka 36: Využití studovaného oboru na trhu práce v různých formách studia

Nejvíce respondentů, kteří se nehodlají živit prací sociálního pedagoga, studuje tento obor v kombinované formě studia (36%). Jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být to, že studují jako svůj hlavní obor a tedy i způsob uplatnění na trhu práce ještě jednu vysokou školu. Zkusíme si to doložit ještě jednou tabulkou.

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)						
	forma studia	uplatnit v oboru	jedna studovaná VŠ 1	více studovaných VŠ 2	neodpověděl/a 3	Řádk. součty
Četnost	prezenční	ano	27	4	0	31
Celková četn.			23,89%	3,54%	0,00%	27,43%
Četnost	prezenční	ne	4	1	0	5
Celková četn.			3,54%	0,88%	0,00%	4,42%
Četnost	prezenční	již uplatnil/a	1	0	0	1
Celková četn.			0,88%	0,00%	0,00%	0,88%
Četnost	Celk.		32	5	0	37
Celková četn.			28,32%	4,42%	0,00%	32,74%
Četnost	kombinovaná	ano	19	3	1	23
Celková četn.			16,81%	2,65%	0,88%	20,35%
Četnost	kombinovaná	ne	29	7	0	36
Celková četn.			25,66%	6,19%	0,00%	31,86%
Četnost	kombinovaná	již uplatnil/a	12	2	0	14
Celková četn.			10,62%	1,77%	0,00%	12,39%
Četnost	Celk.		60	12	1	73
Celková četn.			53,10%	10,62%	0,88%	64,60%
Četnost	IVP	ano	2	0	0	2
Celková četn.			1,77%	0,00%	0,00%	1,77%
Četnost	IVP	ne	0	0	0	0
Celková četn.			0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Četnost	IVP	již uplatnil/a	1	0	0	1
Celková četn.			0,88%	0,00%	0,00%	0,88%
Četnost	Celk.		3	0	0	3
Celková četn.			2,65%	0,00%	0,00%	2,65%
Četnost	Sloupce celk		95	17	1	113
Celková četn.			84,07%	15,04%	0,88%	

Tabulka 37: Propojenost formy studia, uplatnitelnosti na trhu práce v oboru soc. pedagoga a počtu studovaných VŠ

Tabulka zkoumající propojenost tří proměnných nám tento náš předpoklad nepotvrdila. Většina respondentů z kombinované formy studia, kteří se nechtějí živit prací sociálního pedagoga, nestuduje více vysokých škol. To že studuje tato kategorie více vysokých škol, uvedlo 7 (6%) respondentů.

## Vyhodnocení otázky č. 11: Mají Vaši rodiče také vysokoškolské vzdělání?

Kategorie	Tabulka četností: ot. 11			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
ano, jeden z nich	29	29	24,16667	24,1667
ano, oba	31	60	25,83333	50,0000
ne	<b>53</b>	113	44,16667	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 38: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 11

Nejvíce respondentů uvedlo, že jejich rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Odpovídá to 44% ze všech 113 respondentů.

Zkusíme z této otázky dále zjistit, jakých studijních průměrů dosahují studenti, kteří mají rodiče s vysokoškolským vzděláním. Zda dosahují lepších studijních výsledků než studenti, kteří vysokoškolsky vzdělané rodiče nemají.

	Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
	studijní průměr	ano, jeden 1	ano, oba 2	ne 3
Četnost	A	2	2	9
Celková četn.		2%	2%	8%
Četnost	B	10	14	21
Celková četn.		9%	12%	19%
Četnost	C	11	10	17
Celková četn.		10%	9%	15%
Četnost	D	6	5	6
Celková četn.		5%	4%	5%
Četnost	Vš.skup.	29	31	53
Celková četn.		26%	27%	47%

Tabulka 39: Studijní průměr v závislosti na vysokoškolském vzdělání rodičů

Z tabulky je patrné, že nejlepšího studijního průměru A dosahují častěji studenti, kteří nemají vysokoškolsky vzdělané rodiče, takže nemůže to zobecnit a říct, že jsou úspěšnější ti studenti, jejich rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Pokud bychom sečetli odpovědi 1 a 2 a udělali z toho jednu odpověď, která by nerozdělovala, jestli tohoto vzdělání dosáhl jeden nebo oba rodičové, stejně vidíme, že jejich zastoupení v každé skupině studijního průměru je si blízké, takže nám tento „nevztah“ potvrzuje.

Z proměnných v této výzkumné otázce jsme vybrali dvě, které by byly zajímavé prozkoumat. Chceme zjistit, zda existují rozdíly ve školní úspěšnosti (ve studijním průměru) mezi respondenty, kteří při studiu bydlí doma s rodiči, nebo na privátě, na internátě nebo již ve vlastním bytě či domu. Můžeme předpokládat, že studenti, kteří již bydlí ve vlastním a tudíž mají starosti a povinnosti spojené se staráním a zabezpečením chodu domácnosti budou dosahovat horších studijních výsledků než studenti, kteří bydlí ještě doma s rodiči. Pro vyzkoumání tohoto vztahu jsme si stanovili tuto hypotézu.

*HA<sub>17</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení respondentů.*

*H0<sub>17</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení respondentů.*

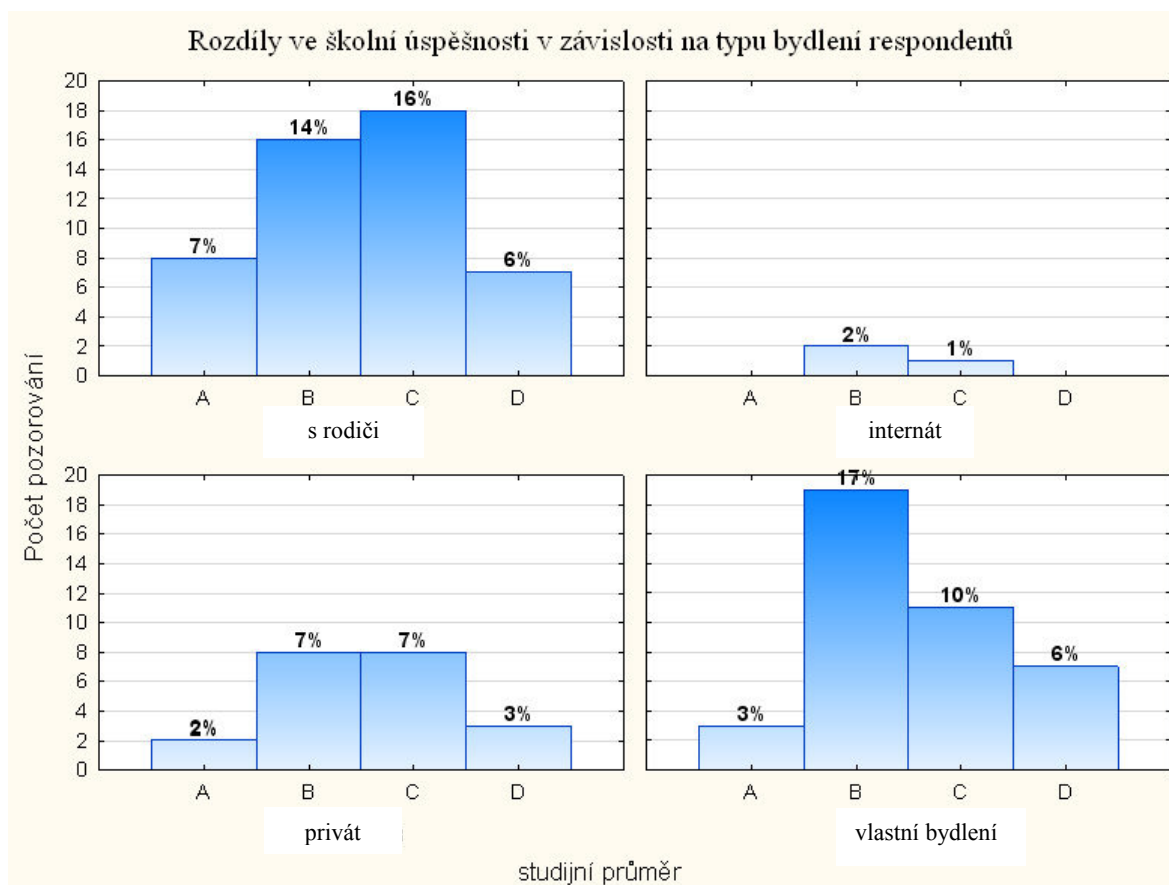
Máme dvě proměnné, školní úspěšnost, která je rozdělená do kategorií a jedná se tedy o ordinální proměnnou a typ bydlení, které máme rozdělené také do kategorií, tentokrát se ale jedná o nominální proměnnou. K ověření této hypotézy tedy zvolíme Chí-kvadrát.

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti					
Četnost označených buněk > 10					
Pearsonův chí-kv. : 5,09823, sv=9, p=,825663					
ubytování	studijní průměr A	studijní průměr B	studijní průměr C	studijní průměr D	Řádk. součty
s rodiči	5,63717	19,51327	16,47788	7,37168	49,0000
internát	0,34513	1,19469	1,00885	0,45133	3,0000
privát	2,41593	8,36283	7,06195	3,15929	21,0000
vlastní bydlení	4,60177	15,92920	13,45133	6,01770	40,0000
Vš.skup.	13,00000	45,00000	38,00000	17,00000	113,0000

Tabulka 40: Rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení

Hodnota  $p = 0,826$ , což je větší než  $0,05$ , takže přijímáme nulovou hypotézu a tvrdíme, že **neexistují rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení respondentů.**

Pro přesnější interpretaci výsledků sestrojíme graf, abychom lépe viděli, která kategorie ubytování dosahuje nejlepšího, tedy A, studijního průměru.



Graf 19: Rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení

Z grafu je patrné, že je nejčetnější studijní průměr A u respondentů, kteří bydlí doma s rodiči. I přes očekávání vidíme, že rozdíly v nejhorším studijním průměru (D) se mezi skupinou co bydlí doma s rodiči a již ve vlastním bytě či domě neliší. Obě skupiny dosahují stejného procentuálního zastoupení 6%.

## 9.5 Výzkumná otázka č. 5: Souvisí faktory výběru školy se školní úspěšností?

Tato výzkumná otázka se bude snažit zkoumat to, zda existují rozdíly ve školní úspěšnosti (studijním průměru) na základě toho, z jakých důvodů se respondenti rozhodli jít studovat vysokou školu, jít studovat právě tento studijní obor a jít studovat z množství vysokých škol právě Univerzitu Tomáše Bati.

V dotazníku jsou tři otázky, odpovídající na tuto výzkumnou otázku. Je to otázka č. 8, 9 a 10. Nejprve si přiblížíme tabulkami četnostmi otázky a jejich konkrétní odpovědi.

Vyhodnocení otázky č. 8: Studium vysoké školy jste realizovali na základě vlastního rozhodnutí?

Kategorie	Tabulka četností: ot. 8			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
ano, chtěl/a jsem jít na VŠ	69	69	57,50000	57,50000
ano, nevěděl/a jsem ještě, čím chci být	15	84	12,50000	70,00000
ano i ne, očekávalo se to ode mě	13	97	10,83333	80,83333
ne, chtěli to rodiče	5	102	4,16667	85,00000
ne, chtěl to zaměstnavatel	11	113	9,16667	94,16667
ChD	7	120	5,83333	100,00000

Tabulka 41: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 8

Z tabulky nám vyplývá, že více než polovina respondentů (58%) šla studovat vysokou školu dobrovolně, na základě toho, že chtěli sami.

Zkusíme zjistit, zda ve školní úspěšnosti hraje úlohu právě tento faktor. Jestli jsou úspěšnější ti, kteří šli do školy dobrovolně, nebo zda ti, kteří do toho byli pod nátlakem rodičů či zaměstnavatele donuceni.

Pro toto zjištění jsme si formulovali následující hypotézu.

*HA<sub>18</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia na VŠ.*

*H0<sub>18</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia na VŠ.*

Úspěšnost studentů je ordinální proměnná. Máme ji rozdělenou na základě odpovědí do 4 kategorií. Druhá proměnná, důvody studia na VŠ, je nominální proměnná. Zkoumala se přímou otázkou v dotazníku a respondenti měli na výběr z pěti možností a také políčko pro vlastní, jiný důvod, který nebyl v možnostech uveden, ale této možnosti nikdo nevyužil. Na základě těchto proměnných budeme používat k ověření hypotézy Chí-kvadrát.

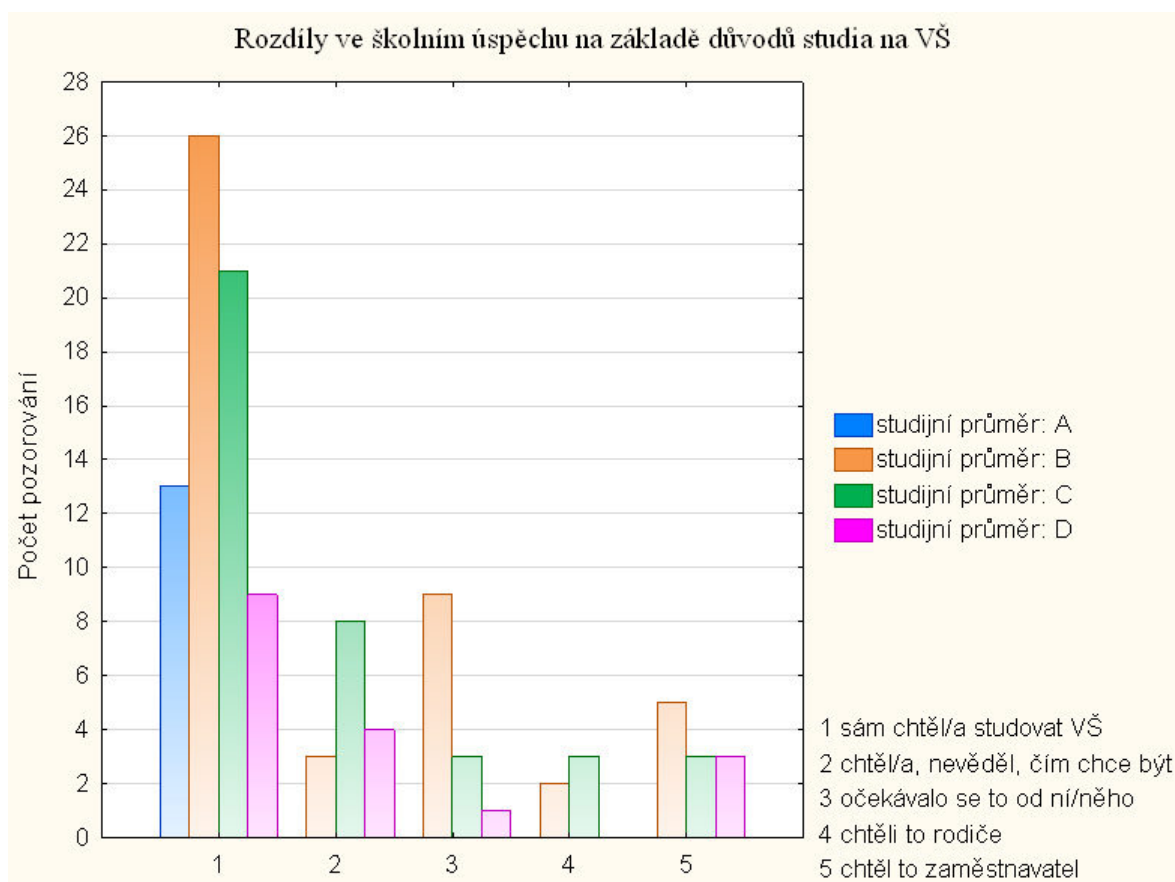


Souhrnná tab.: Očekávané četnosti						
Četnost označených buněk > 10						
Pearsonův chí-kv. : 20,1411, sv=12, p=,064463						
studijní průměr	ano chtěl/a sama 1	ano, nevěděl/a jsem co chci dělat 2	ano i ne, očekávalo se to ode mě 3	ne, chtěli to rodiče 4	ne, chtěl to zaměstnavatel 5	Řádk. součty
A	7,938	1,726	1,496	0,5752	1,265	13,00
B	27,478	5,973	5,177	1,9912	4,381	45,00
C	23,204	5,044	4,372	1,6814	3,699	38,00
D	10,381	2,257	1,956	0,7522	1,655	17,00
Vš.skup.	69,000	15,000	13,000	5,0000	11,000	113,00

Tabulka 42: Rozdíly v úspěšnosti v závislosti na důvodech studia na VŠ

Hodnota  $p = 0,0645 > p = 0,05$ , takže na základě tohoto výpočtu přijímáme nulovou hypotézu. Závěrem tedy je, že **neexistují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia na VŠ.**

Pro jasnější interpretaci výsledů sestrojíme k této kontingenční tabulce graf.



Graf 20: Rozdíly ve školní úspěšnosti na základě důvodů studia na VŠ

Z grafu vyčteme, že nejpočetnější zastoupení má skupina, která chtěla jít studovat VŠ sama. Dosahuje nejčastěji studijního průměru B. Studijní průměry, jsou v této kategorii respondentů, zastoupeny všechny (nejvíce B, potom, C, A a D). Mezi těmi, kteří šli studovat VŠ na základě toho, že ještě nevěděli, čím chtějí být, patří k nejčastějšímu studijnímu úspěchu studijní průměr C, na druhém místě je studijní průměr D a na posledním studijní průměr B (průměr A v této skupině respondentů není). U kategorie respondentů, kteří šli studovat VŠ na základě očekávání je nejběžnější studijní průměr B. U respondentů, kteří nechtěli jít studovat dobrovolně, ale byli k tomu donuceni ze strany rodičů je typický průměr C a u těch, po kterých to vyžadoval zaměstnavatel studijní průměr B.

#### Vyhodnocení otázky č. 9: Proč jste si zvolili právě tento studijní obor?

U odpovědi na tuto otázku měli respondenti na výběr ze tří možností a také opět políčko pro vlastní, jiný důvod volby studia sociální pedagogiky, které ale opět nikdo nevyužil. V tabulce četností si ukážeme, která odpověď u respondentů převládala.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 9			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
nejbližší z oborů na UTB	43	43	35,83333	35,83333
chtěl/a být sociálním pedagogem	<b>44</b>	87	36,66667	72,50000
byl to záložní plán	26	113	21,66667	94,16667
ChD	7	120	5,83333	100,00000

Tabulka 43: Tabulka četností k zpracování otázky č. 9

Nejvíce respondentů odpovědělo, že šli studovat tento studijní obor právě proto, že se v jeho rozsahu chtěli uplatnit.

Zkusíme dále zjistit, zda existují rozdíly ve školní úspěšnosti (školním průměru) podle těchto důvodů volby studia sociální pedagogiky. Zda jsou při studiu úspěšnější ti, kteří šli tento obor studovat záměrně a proto, že chtěli nebo zda v jejich důvodech pro toto studium a školní úspěšností rozdíly nejsou.

Stanovili jsme si následující hypotézu.

*HA<sub>19</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia oboru sociální pedagogika.*

*HO<sub>19</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v úspěšnosti studentů v závislosti na důvodech volby studia oboru sociální pedagogika.*

Proměnná úspěšnost studentů je ordinální a důvody pro studium sociální pedagogiky je proměnná nominální. Zvolíme tedy pro ověření této hypotézy Chí-kvadrát.

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti				
Četnost označených buněk > 10				
Pearsonův chí-kv. : 2,06689, sv=6, p=,913445				
studijní průměr	z oborů na UTB mi byl nejbližší 1	chtěl/a jsem práci soc. pedagoga 2	byl to záložní plán 3	Řádk. součty
A	4,94690	5,06195	2,99115	13,0000
B	17,12389	17,52212	10,35398	45,0000
C	14,46018	14,79646	8,74336	38,0000
D	6,46903	6,61947	3,91150	17,0000
Vš.skup.	43,00000	44,00000	26,00000	113,0000

Tabulka 44: Rozdíly v úspěšnosti v závislosti na důvodech studia soc. pedagogiky

Vysoká hodnota  $p$  nám prikazuje přijmout nulovou hypotézu a přijmout tak závěr, že **mezi úspěšností studentů a důvody volby studia sociální pedagogiky nejsou statisticky významné rozdíly.**

## 9.6 Výzkumná otázka č. 6: Do jaké míry ovlivňuje školní úspěšnost spokojenost studentů s nabízenými předměty?

Spokojenost studentů s nabízenými předměty ke studiu na FHS UTB ve Zlíně zkoumají otázky 12 až 16 z dotazníku. Týkají se jejich spokojenosti s nabízenými předměty. Návrhy na změny ve formě přidání užitečných předmětů, věnování se některým delší čas, aby se učivo lépe zvládlo, a také zahrnují návrhy a názory na volitelnou sekci předmětů.

Vyhodnocení otázky č. 12: Jak jste spokojeni s nabízenými předměty?

Kategorie	Tabulka četností: ot. 12			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
velmi spokojen/á	0	0	0,00000	0,0000
spokojen/á	<b>46</b>	46	38,33333	38,3333
částečně spokojen/á	40	86	33,33333	71,6667
nespokojen/á	22	108	18,33333	90,0000
velmi nespokojen/á	5	113	4,16667	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 45: Četnosti k vyhodnocení otázky č. 12

38% dotázaných odpovědělo, že s nabídkou předmětů je spokojeno, v těsné blízkosti, a to se 33% dotázaných, je odpověď, že je spokojeno pouze částečně, 22 respondentů (18%) uvedlo, že s nabídkou předmětů spokojeno není a 4% uvádějí, že jsou dokonce velmi nespokojeni s nabídkou předmětů.

Vyhodnocení otázky č. 13: Můžete uvést předměty, které byste v osnovách potřebovali nebo si myslíte, že by pro studenty byly přínosem vzhledem i k práci, kterou bychom jako soc. pedagogové mohli vykonávat?

Otázka měla otevřený charakter. Odpovědi jsme rozdělili podle jejich významu do 3 kategorií. První kategorii tvořili odpovědi respondentů, kteří by osnovy rozšířili více o praktické předměty, druhou kategorii tvořili předměty věnující se předmětům ke SZZ a třetí kategorie patří metodologii.

	praktické předměty	věnující se státnicovým předmětům	metodologie
<b>Četnost</b>	<b>73</b>	21	5
<b>relativní četnost %</b>	<b>61%</b>	18%	4%

Tabulka 46: Četnost výsledků k otázce 13

Tabulka nám udává, že nadpoloviční většina (61%) všech dotázaných by v osnovách uvítalo více prakticky zaměřených předmětů, 18% respondentů by v osnovách uvítalo více předmětů, které by se věnovaly předmětům, které jsou u SZZ a 4% respondentů by uvítalo v osnovách více metodologie.

Vyhodnocení otázky č. 14: Myslíte si, že byste uvítali, kdyby se nějakému druhu předmětů věnovalo při studiu více času?

Otázka měla dvě varianty odpovědí. Ano a ne. Při odpovědi ano byli respondenti požádáni, jestli by napsali konkrétně, na které předměty by potřebovali více času. Tyto jsem potom vložila do tabulky, abychom přesně věděli, ve kterých předmětech byla největší četnost.

Následující tabulka uvádí pouze četnost v odpovědích ano a ne.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 14			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
neodpovědělo	4	4	3,33333	3,3333
ne	52	56	43,33333	46,6667
<b>ano</b>	<b>57</b>	<b>113</b>	<b>47,50000</b>	<b>94,1667</b>
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 47: Četnosti k vyhodnocování otázky č. 14

48% dotázaných by uvítalo, kdyby se nějakým předmětům věnovalo v osnovách více času.

V následující tabulce uvidíme přehled předmětů, které měli respondenti na mysli.

	metodologie	státnicové předměty	diplomový seminář	sociální práce	speciální pedagogika	právo
Četnost	<b>40</b>	9	15	4	4	3
relativní četnost	<b>70%</b>	16%	26%	6%	6%	5%

Tabulka 48: Přehled předmětů k otázce č. 14

Největší zájem by studenti měli o více času ke studiu metodologie (70%), dále o diplomový seminář (26%), o státnicové předměty (16%), ve stejném procentu zastoupení (6%) o sociální práci a speciální pedagogiku a 5% respondentů by to uvítalo u práva.

Vyhodnocení otázky č. 15: Vyhovoval Vám ročníkový sled předmětů?

Respondenti měli na výběr ze tří možností odpovědí a u jedné z nich mohli svou odpověď konkretizovat. Mohli napsat, který předmět konkrétně měl být nabídnutý ke studiu dříve, než nabídnutý byl.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 15			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
ano	20	20	16,66667	16,6667
některé byly zbytečné	<b>68</b>	88	56,66667	73,3333
některé měly být dříve	25	113	20,83333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 49: Četnosti k vyhodnocování otázky č. 15

Největší počet odpovědí byl zaznamenán u možnosti „některé předměty byly zbytečné“, 57% respondentů. 21% respondentů si myslí, že některé předměty měly být nabídnuty ke studiu dříve, než skutečně nabídnuty byly. Jedná se o tyto předměty: metodologie, informační výchova, legislativa a standardy kvality péče. Jejich početní zastoupení je v následující tabulce.

	metodologie	informační výchova	legislativa	standardy kvality péče
Četnost	6	7	4	1
relativní četnost	24%	28%	16%	4%

Tabulka 50: Přehled předmětů k otázce č. 15

### Vyhodnocení otázky č. 16: Vyhovovaly Vám předměty nabízené ve volitelné sekci?

K této otázce se respondenti mohli vyjádřit i formou otevřené možnosti nebo si mohli vybrat ze čtyř nabídnutých možností. Jejich odpovědi jsou uvedeny v následující tabulce.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 16			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
neodpovědělo	2	2	1,66667	1,6667
vyhovovaly	15	17	12,50000	14,1667
více praktických	<b>57</b>	74	47,50000	61,6667
zakončené certifikátem	29	103	24,16667	85,8333
přesunul/a do povinných	10	113	8,33333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 51: Četnosti k vyhodnocení otázky č. 15

48% respondentů by ve volitelné sekci uvítalo více praktických předmětů, 24% respondentů by uvítalo předměty zakončené certifikátem, které by rozšiřovaly pole působnosti sociál-

ního pedagoga, 13% respondentů vyhovovala volitelná sekce tak, jak byla a 9% respondentů by některé předměty díky jejich užitečnosti přesunulo do povinné sekce.

Podle názvu výzkumné otázky zkusíme zjistit, jestli spokojenost studentů s nabízenými předměty ke studiu souvisí s jejich úspěšností.

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)						
	studijní průměr	spokojen/á 2	částečně spokojen/á 3	nespokojen/á 4	velmi nespokojen/á 5	Řádk. součty
Četnost	A	5	5	3	0	13
Celková četn.		4%	4%	3%	0%	12%
Četnost	B	17	13	11	4	45
Celková četn.		15%	12%	10%	4%	40%
Četnost	C	16	14	7	1	38
Celková četn.		14%	12%	6%	1%	34%
Četnost	D	8	8	1	0	17
Celková četn.		7%	7%	1%	0%	15%
Četnost	Vš.skup.	46	40	22	5	113

Tabulka 52: Rozdíl v úspěšnosti studentů v závislosti na spokojenosti s nabízenými předměty ke studiu

Z tabulky nám vyplývá, že mezi spokojeností s nabídkou předmětů ke studiu a školní úspěšností, nejsou žádné statisticky významné rozdíly. Spokojeno s nabídkou předmětů bylo 46 respondentů, z toho 4% dosahují studijního průměru A, 15% dosahuje průměru B, 14% dosahuje C průměru a 7% průměru D. Částečně spokojeno s nabídkou předmětů ke studiu bylo 40 respondentů, největší zastoupení z nich mají studenti, kteří dosahují studijního průměru C, a to 12%. Nespokojeno s nabídkou předmětů bylo 22 respondentů a z nich bylo nejvíce zastoupeno ve skupině se studijním průměrem B (10%) a velmi nespokojeno bylo 5 respondentů, nejčastěji se studijním průměrem B.

## 9.7 Výzkumná otázka č. 7: Do jaké míry si studenti myslí, že je ovlivňovala odbornost pedagoga a jeho požadavky do předmětu?

Odovědi na tuto výzkumnou otázku zahrnovaly otázky v dotazníku č. 17 a 18. V této výzkumné otázce se budeme snažit zjistit, jestli si studenti myslí, že jejich úspěšnost ovlivňovalo to, jaké měl postavení pedagog k předmětu a zda je ovlivňovaly požadavky kladené vyučujícím pro úspěšné absolvování předmětu.

Vyhodnocení otázky č. 17: Ovlivňovalo Vaši přípravu do předmětu a i ke zkoušce to, jak jste vnímali postavení pedagoga k předmětu?

Respondenti měli na výběr ze tří možností. Jejich odpovědi nám přiblíží následující tabulka.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 17			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
neodpovědělo	1	1	0,83333	0,8333
neovlivňovalo	26	27	21,66667	22,5000
ovlivňovalo	<b>64</b>	91	53,33333	75,8333
nevím	22	113	18,33333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 53: Četnosti k vyhodnocení otázky č. 17

Z tabulky nám vyplývá, že nejvíce respondentů (53%) si myslí, že postavení pedagoga k předmětu ovlivňovalo jejich úspěšnost.

Vyhodnocení otázky č. 18: Ovlivňovaly vaši úspěšnost i požadavky pro úspěšné absolvování předmětu kladené vyučujícím?

Respondenti si měli vybírat mezi možnostmi v dotazníku z variant: *Ano, v předmětech s mnoha požadavky jsem dosahoval/a lepších výsledků; ano, v předmětech s mnoha požadavky jsem dosahoval/a horších výsledků; ne, neovlivňovaly a nevím*. Jejich odpovědi jsou zaznamenány v následující tabulce.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 18			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
neodpovědělo	3	3	2,50000	2,5000
ano, lepších	19	22	15,83333	18,3333
ano, horších	34	56	28,33333	46,6667
ne	<b>38</b>	94	31,66667	78,3333
nevím	19	113	15,83333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 54: Četnosti odpovědí k otázce č. 18

Nejvíce respondentů (32%) se přiklánělo k názoru, že jejich úspěšnost nebyla ovlivněna požadavky vyučujícího. Je ale zajímavé, že není velký rozdíl mezi tímto výsledkem a výsledkem, že čím více požadavků pedagog na studenta má, tím horších výsledků dosahuje. Odpovědělo na to 28% respondentů.



## 9.8 Jaký vliv má zvolená výuková metoda pedagoga na úspěšnost studentů?

V této výzkumné otázce zjistíme, které výukové metodě dávají respondenti přednost a zda si myslí, že právě zvolená výuková metoda může ovlivnit jejich úspěšnost a do jaké míry.

V dotazníku nám na tuto otázku odpovídají otázky č. 19, 20 a 21.

Vyhodnocení otázky č. 19: Které výukové metodě dáváte přednost?

	monologické metody	dialogické metody	práce s učebnicí, knihou	názorně demonstrační metody	metody praktické
Četnost	32	<b>41</b>	18	18	<b>50</b>
relativní četnost	27%	<b>34%</b>	15%	15%	<b>42%</b>
	Situační (případové) metody	inscenační metody	brainstorming metody	vrstevnické vyučování	didaktické hry
Četnost	<b>40</b>	3	27	5	5
relativní četnost	<b>33%</b>	2%	23%	4%	4%

Tabulka 55: Tabulka četností výukových metod

Respondenti nejvíce upřednostňují praktické metody, v zastoupení 42%, dialogické metody, v zastoupení 34% a případové metody, v zastoupení 33%.

Vyhodnocení otázky č. 20: Myslíte si, že Vás zvolená výuková metoda pedagoga mohla ovlivnit ve vaší úspěšnosti či neúspěšnosti v daném předmětu?

Respondenti se k této otázce měli vyjadřovat na základě vlastního názoru, jestli si myslí, že je může výuková metoda v úspěšnosti ovlivnit. Na výběr odpovědí měli tři možnosti. V následující tabulce budou shrnuty výsledky jejich odpovědí.

Kategorie	Tabulka četností: ot. 20			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost %	Kumulativní rel. četnost
neodpovědělo	1	1	0,83333	0,8333
ano	67	68	55,83333	56,6667
ne	26	94	21,66667	78,3333
nevím	19	113	15,83333	94,1667
ChD	7	120	5,83333	100,0000

Tabulka 56: Četnost odpovědí k otázce č. 20

Nejvíce respondentů (56%) odpovídalo, že si myslí, že je zvolená výuková metoda pedagoga v úspěšnosti může ovlivnit. 27% respondentů si myslí, že je tento faktor v jejich úspěšnosti ovlivnit nemůže a 16% respondentů si neuvědomuje, zda by je to ovlivnit mohlo.

Vyhodnocení otázky č. 21: Zkuste na této škále vyjádřit, do jaké míry Vás to mohlo ovlivnit.

Respondenti, kteří v předešlé otázce odpovídali, že je zvolená výuková metoda pedagoga může ovlivnit v jejich úspěšnosti, měli v této otázce vyjádřit míru tohoto ovlivnění.

		četnost	relativní četnost %	Průměr
míra ovlivnění	1	1	1%	
	2	5	7%	
	3	32	43%	
	4	30	41%	
	5	6	8%	
Celkem		74	100%	3,5

Tabulka 57: Četnosti k otázce č. 21

Nejvíce odpovědí získala střední hodnota míry ovlivnění výukovou metodou, a to 32. Průměrná hodnota míry ovlivnění je 3,5.

## 10 INTERPRETACE VYBRANÝCH DAT

Všechny výzkumné otázky a hypotézy jsme zpracovali v předchozí kapitole a napsali k nim stručné výsledky výzkumu.

Pojďme si shrnout ty nejdůležitější a nejzajímavější poznatky z výzkumu.

Mezi zajímavé výsledky můžeme zařadit odpovědi na následující výzkumné otázky.

### ***1. „Která oblast z pohledu studentů nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost.“***

Dle zjištěných výsledků z této výzkumné otázky mají podle respondentů největší míru důležitosti faktory z personální oblasti. Mezi tyto faktory řadíme zdravotní stav studenta, přítomnost vývojových poruch učení, postoje studenta ke studiu, adaptace na školu, čas věnovaný přípravě do předmětu, spokojenost s nabídkou předmětů, motivace ke studiu, zájem o předmět, temperament, inteligence, předchozí vzdělání, dosavadní znalosti o předmětu.

Součástí této výzkumné otázky byla hypotéza zkoumající „*rozdíly v míře důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na formě studia respondentů*“. U této hypotézy nám analýzou rozptylu vyšlo, že mezi těmito proměnnými existují statisticky významné rozdíly. Dále provedený POST-HOC test LSD nám ukázal, že tyto rozdíly jsou mezi kombinovanou a prezenční formou studia. Respondenti z prezenční formy studia přisuzovali faktorům z akademické oblasti větší míru důležitosti než respondenti z kombinované formy studia. Tento rozdíl byl statisticky významný.

Druhou zajímavou a potvrzenou hypotézou byla hypotéza zkoumající „*rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na věku respondentů*“. Mann-Whitneyův U test nám potvrdil statisticky významné rozdíly u těchto proměnných. Respondenti ve věkové kategorii do 27-let přikládali faktorům z personální oblasti větší míru důležitosti než respondenti patřící do druhé věkové kategorie (28-50 let). Tento rozdíl se potvrdil jako statisticky významný.

Třetí potvrzenou hypotézou spadající do této výzkumné otázky je hypotéza zkoumající „*rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na formě studia respondentů*“. Kruskal-Wallisův test potvrdil statisticky významné rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na formě

studia respondentů. Respondenti z presenční formy studia přikládali větší míru důležitosti těmto faktorům než respondenti z kombinované formy studia.

Poslední potvrzenou hypotézou z této výzkumné otázky byla hypotéza č. 15, která zkoumala „*rozdíly v míře důležitosti faktorů z personální oblasti ovlivňující školní úspěšnost v závislosti na typu bydlení respondentů.*“ Kruskal-Wallisův test prokázal mezi těmito faktory statisticky významné rozdíly. Tento statisticky významný rozdíl je mezi respondenty bydlící s rodiči a těmi, kteří bydlí ve vlastním.

## **2. *Souvisí faktory výběru školy se školní úspěšností?***

Mezi faktory výběru školy jsme zařadili důvody pro studium na VŠ a důvody pro studium oboru sociální pedagogika. Obě dvě tyto proměnné jsme v hypotézách porovnávali se zjištěnou školní úspěšností, to je studijním průměrem. Statisticky významné rozdíly nám nevyšly. Největší zastoupení respondentů měla skupina, která šla studovat VŠ na základě svého vlastního rozhodnutí. Při volbě studia oboru sociální pedagogika byla nejvíce zastoupena skupina, která si studium tohoto oboru vybrala z důvodu uplatnění se v rozsahu práce sociálního pedagoga.

## **3. *Jaký vliv má zvolená výuková metoda pedagoga na úspěšnost studentů?***

Tato výzkumná otázka nám ukázala, které výukové metodě dávají studenti přednost. S největší četností odpovědí můžeme usoudit, že studenti dávají přednost praktickým výukovým metodám, na druhém místě jsou dialogické metody, dále případové (situační) metody, monologické a brainstormingové metody. Otázka zjišťovala i názor respondentů na míru ovlivnění zvolené výukové metody na jejich školní úspěšnost. Průměrná hodnota, která se vypočítala z odpovědí na škále od 1 do 5, činila 3,5. Respondenti si tedy myslí, že je volba výukové metody může ovlivňovat více.

## 11 DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ

Z uvedených výzkumných otázek má charakter doporučení pro praktické využití výzkumná otázka číslo 6, která se zabývá spokojeností s nabízenými předměty. Studenti by uvítali předměty zaměřené více pro praktické využití, jako například dávky státní sociální podpory, motivační rozhovory, krizové intervence, o pěstounství, adopci či jiných formách náhradní rodinné péče, práce s určitou klientelou, atd.

Také by uvítali, kdyby se některým druhům předmětů věnovalo v osnovách více prostoru. Mezi tyto předměty patří metodologie, legislativa a předměty obsažené ve SZZ.

Z volitelné sekce předmětů by pro svou důležitost některé předměty přesunuli do povinné. Jedná se o tyto předměty, sociální poradenství, sociální služby a standardy kvality péče. Právě v této volitelné sekci by studenti uvítali i předměty, které by byly zakončené certifikátem o jejich absolvování jako při účasti na školeních. Mezi tyto předměty by mohly být zařazeny motivační rozhovory nebo krizová intervence.

## ZÁVĚR

Školní úspěšnost je velmi živý prvek, na jehož uchopení existuje mnoho názorů. Souvisí s řadou pojmů, jako je školní zdatnost, výkon a prospěch. Mnohdy se ale rozdílu v těchto termínech nedohledáme, neboť ne všichni autoři chápou tyto pojmy jako samostatné. Mezi faktory, které mohou zapříčinit školní úspěch a neúspěch je celá řada. Rozdělit je můžeme také podle mnoha kritérií. Nejčastější rozdělení je asi podle míry zavinění různými činiteli. Mohou to tedy být příčiny zaviněné dítětem, rodičem školou a pedagogem nebo vývojovými poruchami. Představit si pod těmito pojmy může každý řadu konkrétních faktorů. Například nepozornost, výukovou metodu, poruchu učení, temperament či inteligenci žáka či studenta.

Snad všem, kteří tuto práci přečetli, byla užitkem nebo alespoň přínosem nových a zajímavých poznatků ať už z teoretické nebo praktické části.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, s. 150. ISBN 8086620050.

*Databáze souborů ke studiu psychologie: Školní úspěšnost* [online]. 2007 [cit. 2012-01-31]. Dostupný z: <http://industry.biomed.cas.cz/kamil/filedb/file.php?id=391>.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 384. ISBN 8071786268.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 8071786268.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 288 s. ISBN 80-210-3532-3.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 194. ISBN 8004221491.

Infoabsolvent.cz. *Obecné informace a vysvětlení některých pojmů vztahující se ke střednímu vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/10-0-04>.

Intelligence. *Intelligence* [online]. 2007 [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: [www.intelligence.cz](http://www.intelligence.cz)

Jaké je složení domácností v ČR. *Český statistický úřad* [online]. 2012 [cit. 2013-03-16]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake\\_je\\_slozeni\\_domacnosti\\_v\\_cr20130307](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307).

JANDOVÁ, Hana. Mít rodinu a studovat? Univerzity zakládají vlastní školky. In: *TÝDEN.cz* [online]. 27. 6. 2011 [cit. 2013-04-06]. Dostupné z: [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/mit-rodinu-a-studovat-univerzity-zakladaji-vlastni-skolky\\_204896.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/mit-rodinu-a-studovat-univerzity-zakladaji-vlastni-skolky_204896.html)

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, s. 116. ISBN 978-80-7318-790-3.

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, IBSN80-85867-94-X.

KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie školní úspěšnosti a neúspěšnosti. *Psychologie v teorii a praxi*. [online] 2009 [cit. 2012-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>.

KOUKOLA, Bohumil a Věra MACHALOVÁ. Základy obecné psychologie. In: CHUDÝ, Štefan. *Základy společenských věd pro pomáhající profese*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004, s. 9-47. ISBN 80-7318-176-2.

KŘENKOVÁ, Jitka. Specifické vývojové poruchy učení. *Dyskalkulie a její reedukace*. [online] 2007 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>



MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.

MATĚJŮ, Petr a Jiří VEČERNÍK. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998.

MATĚJŮ, Petr, Petr SOUKUP a Josef BASL. *Vzdělanostní aspirace ve srovnávací perspektivě. Role individuálních, kontextových a strukturních faktorů při formování vzdělanostních aspirací v zemích OECD*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2007, 61 s. Sociologické studie/Sociological Studies 07:1. Dostupné z: [http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/252\\_SS\\_07\\_01.pdf](http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/252_SS_07_01.pdf)

PAŠEK, Petr. *Vliv rodičovství na dosažené vzdělání dětí (srovnávací studie)*. Praha, 2009. Seminární práce. Univerzita Karlova.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s 238. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2009, s. 240. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010, s 208. ISBN 978-80-247-3133-9.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 517. ISBN 8085947803.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 8071788007.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Zastoupení typů rodin v ČR.....	37
Graf 2: Věkové rozložení respondentů .....	48
Graf 3: Rozložení respondentů dle formy studia .....	49
Graf 4: Rozdíly úspěšnosti na základě vnímaných příčin úspěšnosti .....	55
Graf 5: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na věku respondentů .....	58
Graf 6: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na formě studia.....	60
Graf 7: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na pohlaví respondentů .....	61
Graf 8: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů. ....	62
Graf 9: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů .....	64
Graf 10: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na věku respondentů.....	66
Graf 11: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na formě studia.....	67
Graf 12: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů .....	69
Graf 13: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů .....	72
Graf 14: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na věku respondentů .....	74
Graf 15: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na formu studia respondentů .....	75
Graf 16: Míra důležitost faktorů z personální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů .....	76
Graf 17: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů .....	78
Graf 18: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů .....	80
Graf 19: Rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení .....	87
Graf 20: Rozdíly ve školní úspěšnosti na základě důvodů studia na VŠ.....	89

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Zastoupení typů rodin v ČR.....	37
Tabulka 2: návratnost dotazníků.....	47
Tabulka 3: četnost vnímané úspěšnosti.....	53
Tabulka 4: četnost zhoršujících se/zlepšujících se školních výsledků.....	53
Tabulka 5: četnosti vnímaných příčin úspěchu.....	54
Tabulka 6: Rozdíly v úspěšnosti na základě vnímaných příčin úspěchu.....	55
Tabulka 7: Průměry oblastí úspěšností.....	56
Tabulka 8: Průměry faktorů z akademické oblasti.....	56
Tabulka 9: Průměry faktorů ze sociální oblasti.....	57
Tabulka 10: Průměry faktorů z personální oblasti.....	57
Tabulka 11: Test normality pro akademickou oblast.....	58
Tabulka 12: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na věku respondentů.....	58
Tabulka 13: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na formě studia.....	59
Tabulka 14: POST-HOC test: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na formě studia.....	59
Tabulka 15: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na pohlaví.....	61
Tabulka 16: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů.....	62
Tabulka 17: Míra důležitosti faktorů z akademické oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů.....	63
Tabulka 18: Test normality pro sociální oblast.....	65
Tabulka 19: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na pohlaví.....	65
Tabulka 20: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na formě studia.....	67
Tabulka 21: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů.....	68
Tabulka 22: Míra důležitosti faktorů sociální oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů.....	70
Tabulka 23: Míra důležitosti faktorů ze sociální oblasti v závislosti na formě studia.....	70
Tabulka 24: Míra důležitosti faktorů akademické oblasti v závislosti na studijním průměru respondentů.....	71

Tabulka 25: Test normality personální oblasti.....	73
Tabulka 26: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na věku respondentů .....	73
Tabulka 27: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na formě studia respondentů .....	75
Tabulka 28: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na pohlaví respondentů .....	76
Tabulka 29: Míra důležitosti faktorů personální oblasti v závislosti na typu bydlení respondentů .....	77
Tabulka 30: Míra důležitosti faktorů z personální oblasti v závislosti na studijní průměr respondentů .....	79
Tabulka 31: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 3 .....	81
Tabulka 32: Studijní průměr a absolvování zkoušky na více pokusů.....	81
Tabulka 33: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 5 .....	82
Tabulka 34: Rozložení množství studovaných VŠ vzhledem k formě studia .....	82
Tabulka 35: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 6 .....	83
Tabulka 36: Využití studovaného oboru na trhu práce v různých formách studia .....	83
Tabulka 37: Propojenost formy studia, uplatnitelnosti na trhu práce v oboru soc. pedagoga a počtu studovaných VŠ .....	84
Tabulka 38: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 11 .....	85
Tabulka 39: Studijní průměr v závislosti na vysokoškolském vzdělání rodičů.....	85
Tabulka 40: Rozdíly ve školní úspěšnosti v závislosti na typu bydlení.....	86
Tabulka 41: Tabulka četností k vyhodnocení otázky č. 8 .....	88
Tabulka 42: Rozdíly v úspěšnosti v závislosti na důvodech studia na VŠ .....	89
Tabulka 43: Tabulka četností k zpracování otázky č. 9 .....	90
Tabulka 44: Rozdíly v úspěšnosti v závislosti na důvodech studia soc. pedagogiky .....	91
Tabulka 45: Četnosti k vyhodnocení otázky č. 12 .....	92
Tabulka 46: Četnost výsledků k otázce 13 .....	92
Tabulka 47: Četnosti k vyhodnocování otázky č. 14 .....	93
Tabulka 48: Přehled předmětů k otázce č. 14 .....	93
Tabulka 49: Četnosti k vyhodnocování otázky č. 15 .....	94
Tabulka 50: Přehled předmětů k otázce č. 15 .....	94
Tabulka 51: Četnosti k vyhodnocení otázky č. 15 .....	94

---

Tabulka 52: Rozdíl v úspěšnosti studentů v závislosti na spokojenosti s nabízenými předmětu ke studiu .....	95
Tabulka 53: Četnosti k vyhodnocení otázky č. 17 .....	96
Tabulka 54: Četnosti odpovědí k otázce č. 18 .....	96
Tabulka 55: Tabulka četností výukových metod .....	97
Tabulka 56: Četnost odpovědí k otázce č. 20 .....	98
Tabulka 57: Četnosti k otázce č. 21 .....	98

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: Dotazník .....	112
---------------------------	-----

## PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK

Vážení studenti,

žádám Vás o vyplnění dotazníku pro diplomovou práci zkoumající různé faktory a příčiny školního úspěchu a neúspěchu na FHS UTB ve Zlíně, ve studijním oboru sociální pedagogika. Zajímá mě osobní názor každého z Vás. Ráda bych využila vašich zkušeností při reflexi studia na FHS, abychom společnými silami napomohli ke zlepšení úrovně poskytovaného vzdělání.

Dotazník je zcela anonymní, kdo se ovšem chce podepsat, tomu bránit nebudu.

Kdo by chtěl být o výsledcích informován, může zde uvést svůj email.

---

Za poskytnutý čas všem zúčastněným děkuji.

---

Pohlaví\*:                    muž  
                                      žena

Věk:                            \_\_\_\_\_

Forma studia\*:            prezenční  
                                      kombinovaná  
                                      individuální vzdělávací plán

Ubytování\*:                doma s rodiči  
                                      internát  
                                      privát  
                                      vlastní bydlení

Studijní průměr  
za minulý semestr:        \_\_\_\_\_

A-1;	C-2;	E-3;
B-1,5;	D-2,5;	F-3,5.

---

\*Nehodící se škrtněte



1. Vnímáte své studium na vysoké škole za úspěšné?
  - ano
  - ne
  - vnímám se jako střed, nepatřím ani mezi ty úspěšné ale ani mezi neúspěšné
2. Sledujete velký rozdíl ve výsledcích zkoušek s přibývajícím léty studia a tedy i ve vaší úspěšnosti?
  - Ano, čím vyšší ročník tím horší výsledky
  - Ano, čím vyšší ročník tím lepší výsledky
  - Ne, rozdíl nesleduji
3. Stává se Vám, že jste zkoušku absolvovali až na druhý či třetí pokus?
  - Ano, \_\_\_\_\_ krát
  - Ne
4. Do jaké míry si myslíte, že ovlivňují tyto faktory školní úspěšnost? U každé položky označte křížkem tu hodnotu, která podle Vás nejvíce vystihuje její důležitost ve školní úspěšnosti studenta (1 - nejméně důležitá, 5 - nejvíce důležitá).

	1	2	3	4	5
náročnost a požadavky studia					
druh předmětu					
struktura předmětu					
vztah pedagoga ke studentům					
způsob hodnocení pedagoga					
styl výuky					
komunikační dovednosti pedagoga					
možnost komunikace s pedagogem i mimo vyučování					
materiální vybavení (učeben, školy)					
ubytování					
struktura rodiny					
ekonomické poměry rodiny					
vzdělanostní úroveň rodiny					
rodina					
vidina uplatnění dosaženého vzdělání					
vzdálenost od místa bydlení					
sociální kontakty					
dostupnost a komunikace se studijním oddělením					
zdravotní stav studenta					
vývojové poruchy učení					
adaptace na školu					
čas věnovaný přípravě do předmětu					
spokojenost s nabídkou předmětů					

motivace ke studiu					
zájem o předmět					
temperament					
inteligence					
předchozí vzdělání					
dosavadní znalosti z oboru					
postoje ke studiu					

5. Je tohle Vaše jediná studovaná vysoká škola?
- ano
  - ne, studuji více vysokých škol
6. Hodláte studium sociální pedagogiky využít i pro práci sociálního pedagoga?
- Ano, hodlám
  - Ne, nehodlám
  - Už jsem využil/a
7. Na čem podle Vás závisí to, že budete v nějakém předmětu neúspěšní?
- Na náhodě (štěstí)
  - Na mém úsilí
  - Na snadnosti/obtížnosti předmětu (obsah předmětu, požadavky, zakončení předmětu)
  - Na mých schopnostech (inteligence)
  - jiný důvod: \_\_\_\_\_
8. Studium vysoké školy jste realizovali na základě vlastního rozhodnutí?
- ano, sám/sama jsem chtěla jít studovat vysokou školu
  - ano, protože jsem ještě nevěděl/a, čím přesně se chci živit
  - ano i ne, očekávalo se to ode mě; po vzoru rodičů (také mají VŠ)
  - ne, do dalšího studia mě hrnuli rodiče
  - ne, byl to požadavek zaměstnavatele
9. Proč jste si zvolili právě tento studijní obor?
- z nabízených studijních oborů na UTB mi byl nejbližší
  - věděla jsem, že se chci uplatnit v rozsahu uplatnění sociálního pedagoga
  - byl to můj záložní plán, po kterém sem nakonec musel/a sáhnout
  - jiná odpověď: \_\_\_\_\_
10. Proč jste si ke studiu zvolili právě Univerzitu Tomáše Bati? (můžete uvést i více možností)
- Slyšel/a jsem na ni dobré reference
  - Je v blízkosti mého bydliště
  - Byla jediná, na kterou jsem se dostal/a

- Kvůli známé/blízké osobě, která zde studuje/studovala
  - Kvůli nabízeným studijním oborům
  - Jiný důvod: \_\_\_\_\_
- 

11. Mají Vaši rodiče také vysokoškolské vzdělání?

- Ano, jeden z nich
- Ano, oba
- Ne

12. Jak jste spokojeni s nabízenými předměty?

Velmi spokojen/á	spokojen/á	částečně spokojen/á	nespokojen/á	velmi nespokojen/á

13. Můžete uvést předměty, které byste v osnovách potřebovali nebo si myslíte, že by pro studenty byly přínosem vzhledem i k práci, kterou bychom jako soc. pedagogové mohli vykonávat? (předměty zpracovávající předměty k SSZ, více praktických předmětů – Dávky státní sociální podpory, motivační rozhovory, krizové intervence, o pěstounství, adopci či jiných formách náhradní rodinné péče, práce s určitou klientelou, atd.)

---



---

14. Myslíte si, že byste uvítali, kdyby se nějakému druhu předmětů věnovalo při studiu více času? (např. metodologie, diplomový seminář,...)

- Ne
- Ano, těmto:

---



---

15. Vyhovoval Vám ročníkový sled předmětů?

- Ano
- Ne, některé byly zbytečné
- Ne, některé důležité předměty měly být nabídnuty ke studiu již dříve (v bakalářském studiu místo magisterského)

Můžete doplnit, které? \_\_\_\_\_

---

16. Vyhovovaly Vám předměty nabízené ve volitelné sekci?

- Ano, nic bych neměnil/a

- Zařadil/a bych mezi ně více předmětů pro praktické využití
- Líbily by se mi v nich předměty ukončené certifikátem, které by rozšiřovaly naše pole působnosti (zdravotně-sociální pracovník, krizová intervence, supervize, mediátor aj.)
- Některé předměty bych z volitelné sekce přesunul/a do povinných předmětů kvůli jejich užitečnosti. Uveďte prosím který/é:  

---

---

- Jiný návrh pro zlepšení volitelné sekce předmětů:  

---

---

17. Ovlivňovalo Vaši přípravu do předmětu a i ke zkoušce to, jak jste vnímali postavení pedagoga k předmětu?

- Ne, nezáleželo mi na tom
- Ano, lépe se mi připravovalo do předmětů, do nichž jsem věděl, že vyučující je odborník v daném oboru
- Neuvědomuji se, zda mě tento fakt ovlivňoval

18. Ovlivňovaly vaši úspěšnost i požadavky pro úspěšné absolvování předmětu kladené vyučujícím?

- Ano, v předmětech s mnoha požadavky jsem dosahoval/a lepších výsledků
- Ano, v předmětech s mnoha požadavky jsem dosahoval/a horších výsledků
- Ne, neovlivňovaly
- Nevím

19. Které výukové metodě dáváte přednost (v souvislosti se zaujetím žáka, vysvětlení a pochopení učiva a i na aplikovatelnost učiva v praxi a jiných oblastech).

- Monologické metody (vysvětlování, popis, vyprávění, přednáška, výklad)
- Dialogické metody (rozhovor, diskuze, Sokratovská metoda)
- Metody práce s učebnicí, knihou
- Metody názorně demonstrační (pozorování jevů, předvádění,...)
- Metody praktické (návčik činností a dovedností,...)
- Didaktické hry (soutěživé hry)
- Situační (případové) metody (řešení problémové úlohy – rozhodování o vhodném řešení)
- Inscenační metody (metody hraní rolí)
- Brainstormingové metody („burza dobrých nápadů“, vybere se optimální řešení)
- Vrstevnické vyučování (prezentace nebo přednáška od spolužáka)

20. Myslíte si, že Vás zvolená výuková metoda pedagoga mohla ovlivnit ve vaší úspěšnosti či neúspěšnosti v daném předmětu?

- Ano (odpovězte prosím na otázku č. 21)
- Ne
- Nevím

21. Zkuste na této škále vyjádřit, do jaké míry Vás to mohlo ovlivnit. 1 je nejmenší míra ovlivnění, 5 je největší míra ovlivnění.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Děkuji za pravdivé a úplné vyplnění dotazníku