

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

**Žákovské připisování příčin
po úspěchu a neúspěchu**

Autor: Barbora Saitlová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Praha 2009

Prohlašuji,

že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. samostatně a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Praze, dne 28. 3. 2009

Sačková

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za ochotu, čas, trpělivost a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce. Zároveň tímto děkuji vedení gymnázia, třídnímu učiteli i žákům za ochotnou spolupráci při získávání výzkumných dat.

Obsah

Anotace.....	1
Úvod.....	2
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1. Atribuční proces.....	4
1.1 V čem spočívá atribuční proces.....	4
1.2 Východiska atribučního procesu	4
1.3 Příčiny chování člověka	5
1.4 Kauzální schémata	7
1.5 Omyly v atribučním procesu	8
1.6 Naučená bezmocnost a afekt neadekvátnosti	10
1.7 Prožitek úspěchu a neúspěchu	12
1.7.1 Prožitek úspěchu a neúspěchu z hlediska aspirační úrovně	12
1.7.2 Prožitek úspěchu a neúspěchu z hlediska vztahových norem	13
1.8 Motivační a emocionální důsledky kauzálních atribucí	14
1.9 Heckhausenův model motivace výkonového chování.....	15
1.9.1 Vliv očekávání na jednání jedince	17
2. Specifika atribučních procesů ve škole.....	18
2.1 Specifika atribučních procesů u žáků	18
2.1.1 Aspekty atribučních procesů u dětí.....	18
2.1.2 Příčiny úspěchu a neúspěchu z hlediska úspěšných a neúspěšných žáků	20
2.2 Specifika atribučních procesů u učitelů	20
2.2.1 Percepce a typizování žáků učitelem	20
2.2.2 Pojetí úspěšného žáka.....	21
2.2.3 Atribuce u učitele	22
2.2.4 Ovlivňování žákovy atribuce učitelem.....	24
3. Výzkum atribučních tendencí žáků a učitelů sekundě na gymnáziu (shrnutí výsledků z postupové práce)	26
3.1 Výzkumný vzorek a metody	26
3.2 Zpracování dat	27
3.3 Výsledky	27
3.3.1 Postoje žáků k jednotlivým předmětům	27

3.3.2	Známky na vysvědčení a známky prožívané jako úspěch a neúspěch.....	27
3.3.3	Žákovské atribuční tendence	28
3.3.4	Atribuční tendence učitelů.....	28
3.3.5	Hodnocení otevřené otázky	28
4.	Nové oblasti výzkumu v diplomové práci.....	30
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST	31
5.	Výzkum.....	32
5.1	Výzkumné cíle.....	32
5.2	Design výzkumné části a konkretizace výzkumných otázek	33
5.3	Komunikace se školou a příprava výzkumu	37
5.4	Výzkumný vzorek.....	38
5.5	Výzkumní metody	38
5.6	Zadávání dotazníků.....	40
6.	Analýza dat - první dotazování (kvinta).....	42
6.1	Postoje k matematice	42
6.1.1	Aktuální postoje žáků k matematice	42
6.1.2	Srovnání postojů k matematice v kvintě a postojů v předchozím šetření (sekunda)	42
6.1.2.1	Konkrétní posuny v postojích k matematice	43
6.1.3	Srovnání postoje k obtížnosti matematiky a postoje k obtížnosti právě probírané látky.....	44
6.1.4	Souvislosti mezi oblibou, obtížností a významem matematiky	44
6.1.5	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se postojů žáků k matematice	44
6.2	Školní úspěšnost	45
6.2.1	Známky na vysvědčení.....	45
6.2.2	Známky z testu.....	45
6.2.3	Známky prožívané jako úspěch a neúspěch	46
6.2.4	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se školní úspěšnosti žáků	46
6.3	Atribuční tendence.....	47
6.3.1	Atribuční tendence před a po testu.....	47
6.3.1.1	Atribuční tendence před a po testu v rámci celé třídy	47
6.3.1.2	Atribuční tendence před a po testu v rámci pohlaví	48
6.3.1.3	Shrnutí - srovnání atribučních tendencí před a po testu.....	49
6.3.2	Srovnání atribučních tendencí v matematice v sekundě a v kvintě	49

6.3.2.1	Atribuce po úspěchu	49
6.3.2.2	Atribuce po neúspěchu.....	50
6.3.2.3	Shrnutí - srovnání atribucí v sekundě a kvintě	50
6.3.3	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se atribučních strategií žáků	51
6.4	Příprava a dostatečnost přípravy	51
6.4.1	Příprava na písemnou práci	51
6.4.2	Dostatečnost přípravy.....	52
6.4.3	Skupina žáků, kteří se na test připravovali	52
6.4.4	Skupina žáků, kteří se na test nepřipravovali	52
6.4.5	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se přípravy žáků na test	53
6.5	Důsledky do budoucna.....	53
6.5.1	Skupina žáků, kteří očekávali důsledky do budoucna	54
6.5.2	Skupina žáků, kteří neočekávali důsledky do budoucna	54
6.5.3	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se očekávání důsledků do budoucna.....	54
6.6	Spokojenost s výsledkem	54
6.6.1	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se spokojenosti žáků s výsledkem testu ...	55
6.7	Skupiny žáků podle spokojenosti s výsledkem	55
6.7.1	Skupina spokojených žáků	55
6.7.2	Skupina nespokojených žáků.....	56
6.7.3	Shrnutí podle spokojenosti	57
6.7.4	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle spokojenosti.....	58
6.8	Skupiny žáků podle úspěšnosti v testu	58
6.8.1	Skupina úspěšných žáků.....	58
6.8.2	Skupina neúspěšných žáků	59
6.8.3	Shrnutí podle úspěšnosti.....	59
6.8.4	Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle úspěšnosti	59
6.9	Skupiny žáků podle postoje k matematice	60
6.9.1	Skupiny žáků podle oblíbenosti matematiky	60
6.9.1.1	Skupina žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou	60
6.9.1.2	Skupina žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou.....	60
6.9.2	Skupiny žáků podle obtížnosti matematiky	61
6.9.2.1	Skupina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou	61
6.9.2.2	Skupina žáků, kteří považují matematiku za snadnou	61

6.9.3 Skupiny žáků podle významu matematiky.....	62
6.9.3.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za významnou.....	62
6.9.3.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamnou.....	62
6.9.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle postojů.....	63
7. Analýza dat - druhé dotazování (sexta).....	64
7.1 Postoje k matematice.....	64
7.1.1 Aktuální postoje žáků k matematice.....	64
7.1.2 Srovnání postojů k matematice u žáků v kvintě a v sextě.....	65
7.1.3 Srovnání aktuálních postojů k matematice (v sextě) a postojů k matematice v sekundě.....	65
7.1.3.1 Konkrétní posuny v postojích k matematice.....	66
7.1.4 Srovnání postoje k obtížnosti matematiky a postoje k obtížnosti právě probírané látky.....	66
7.1.5 Souvislosti mezi oblibou, obtížností a významem matematiky.....	66
7.1.6 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se postojů žáků k matematice.....	67
7.2 Školní úspěšnost.....	68
7.2.1 Znamky na vysvědčení.....	68
7.2.1.1 Srovnání pololetního a konečného vysvědčení v kvintě.....	68
7.2.2 Znamky z testu.....	68
7.2.3 Znamky prožívané jako úspěch a neúspěch.....	69
7.2.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se školní úspěšnosti žáků.....	70
7.3 Atribuční tendence.....	70
7.3.1 Atribuční tendence před a po testu.....	70
7.3.1.1 Atribuční tendence před a po testu v rámci celé třídy.....	70
7.3.1.2 Atribuční tendence před a po testu v rámci pohlaví.....	71
7.3.1.3 Shrnutí - srovnání atribučních tendencí před a po testu.....	72
7.3.2 Srovnání atribučních tendencí v matematice v kvintě a sextě.....	73
7.3.2.1 Srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě v rámci celé třídy.....	73
7.3.2.2 Srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě v rámci pohlaví.....	73
7.3.3 Srovnání atribučních tendencí v matematice v sekundě a v sextě.....	74
7.3.3.1 Atribuce po úspěchu.....	75
7.3.3.2 Atribuce po neúspěchu.....	75
7.3.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se atribučních strategií žáků.....	76
7.4 Příprava a dostatečnost přípravy.....	76

7.4.1 Příprava na písemnou práci	76
7.4.2 Dostatečnost přípravy.....	77
7.4.3 Skupina žáků, kteří se na test připravovali	77
7.4.4 Skupina žáků, kteří se na test nepřipravovali	77
7.4.5 Srovnání výsledků ve skupině žáků, kteří se na test připravovali, a žáků, kteří se na test nepřipravovali, v kvintě a sextě.....	78
7.4.6 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se přípravy žáků na test	78
7.5 Důsledky školního výkonu do budoucna	79
7.5.1 Skupina žáků, kteří očekávali důsledky do budoucna	79
7.5.2 Skupina žáků, kteří neočekávali důsledky do budoucna	80
7.5.3 Srovnání výsledků ve skupině žáků, kteří očekávali důsledky do budoucna, a žáků, kteří žádné důsledky neočekávali, v kvintě a sextě	80
7.5.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se očekávání důsledků do budoucna.....	81
7.6 Spokojenost s výsledkem	81
7.6.1 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se spokojenosti žáků s výsledkem testu...	81
7.7 Skupiny žáků podle spokojenosti s výsledkem	82
7.7.1 Skupina spokojených žáků	82
7.7.2 Skupina nespokojených žáků.....	83
7.7.3 Shrnutí podle spokojenosti	83
7.7.4 Srovnání skupiny spokojených a nespokojených žáků v kvintě a v sextě	84
7.7.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle spokojenosti.....	85
7.8 Skupiny žáků podle úspěšnosti v testu	85
7.8.1 Skupina úspěšných žáků	85
7.8.2 Skupina neúspěšných žáků	86
7.8.3 Shrnutí podle úspěšnosti.....	86
7.8.4 Srovnání skupiny úspěšných a neúspěšných žáků v kvintě a v sextě	86
7.8.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle úspěšnosti	87
7.9 Skupiny žáků podle postoje k matematice	87
7.9.1 Skupiny žáků podle obliby matematiky	87
7.9.1.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou	88
7.9.1.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou.....	88
7.9.2 Skupiny žáků podle obtížnosti matematiky.....	88
7.9.2.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou	89
7.9.2.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za snadnou	89

7.9.3 Skupiny žáků podle významu matematiky	89
7.9.3.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za významnou	90
7.9.3.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamnou	90
7.9.4 Srovnání výsledků ve skupinách žáků podle postoje k matematice v kvintě a v sextě	91
7.9.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle postojů.....	92
8. Srovnání dvou konkrétních školních situací (kvinta vs. sexta)	93
9. Diskuse.....	95
Závěr	101
Résumé	102
Použité zdroje.....	104
Seznam příloh	106

Anotace

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou připisování příčin a prožitku úspěchu a neúspěchu u žáků.

V teoretické části se snažím zpracovat atribuční proces v celém jeho kontextu. Zvláštní pozornost věnuji atribučnímu procesu ve školním prostředí, a to jak z pohledu žáka, tak z pohledu učitele, neboť žák i učitel jsou v neustálé interakci a dochází tak ke vzájemnému ovlivňování. Atribuční proces se dále snažím zasadit i do dynamického modelu motivace výkonového chování podle H. Heckhausena.

Ve výzkumné části se pokouším zjistit, čím vším může být atribuční proces ve školním prostředí ovlivněn. Proces připisování příčin sleduji v rámci různých reálných školních situací a zajímá mne, zda může být vliv dané situace natolik silný, že způsobí změny v atribučních strategiích. Zároveň se zaměřuji na změny atribučních strategií před samotným výkonem (tedy očekávanou atribucí) a po samotném výkonu (tedy zpětnou atribucí). Kromě atribučních strategií se také zabývám prožitkem úspěchu a neúspěchu a možnostmi jeho ovlivňování (opět přes různé školní situace) a dalšími proměnnými vyplývajícími především z Heckhausenova motivačního modelu (např. příprava, vnímání důsledků a spokojenost s výsledkem). Zároveň se snažím zjistit, zda existují nějaké specifické vazby mezi proměnnými v různých skupinách žáků.

Úvod

Atribuční proces představuje významnou složku sociálního fungování jedince ve světě. Jedná se o složitý proces, který je provázán s mnoha proměnnými a který ovlivňuje naše další chování a očekávání. Především ve školním prostředí může atribuční proces ovlivnit úspěšnost žáka a zároveň se podílí na jeho sebehodnocení. Atribuční proces však neprobíhá pouze na úrovni daného jedince, ale v rámci širších sociálních vztahů. Ve škole tedy dochází k ovlivňování žáka ze strany ostatních žáků a učitele a samozřejmě také k ovlivňování učitele ze strany žáků.

Ve své práci se zabývám atribučním procesem ve škole a zaměřuji se na stabilitu atribučních strategií a zasazení do kontextu konkrétní situace. V teoretické části se snažím uchopit atribuční proces v co nejširším kontextu. V prvních kapitolách se zaměřuji na základní otázky týkající se atribučního procesu (dělení příčin chování, kauzální schémata, omyly v atribučním procesu, jevy jako naučená bezmocnost či afekt neadekvátnosti, motivační a emocionální důsledky kauzálních atribucí či prožitek úspěchu a neúspěchu). Následně se snažím zasadit atribuční proces do dynamického modelu H. Heckhausena, který v sobě zahrnuje situační faktory, skrze které se do výkonu žáka dostává sebehodnotící prožitek.

Další kapitola je věnována specifikům atribučních procesů ve škole. Přestože se ve výzkumu zabývám pouze žáky, zaměřuji se zde nejen na žáka, ale také na učitele. A to proto, že, jak již bylo výše řečeno, žák i učitel jsou ve škole v neustálé interakci a dochází tak k vzájemnému ovlivňování i v oblasti atribučního procesu.

Ve výzkumné části se zabývám především neměnností atribučních strategií v případě obecného a zcela konkrétního výkonu, atribučním do minulosti a do budoucnosti a v neposlední řadě také prožitkem úspěchu a neúspěchu u žáků osmiletého gymnázia. Nezabývám se však všemi oblastmi, které jsem zpracovávala v teoretické části (např. atribučním procesem u učitele), ani neanalyzuji všechny proměnné týkající se atribučního procesu - tyto oblasti jsou celkem podrobně zpracovány zahraničními i českými autory, a proto jsem se ve své práci zaměřila spíše na oblasti, které nejsou v odborné literatuře takto zmapovány, ale které zároveň souvisí se všemi proměnnými, kterými se zabývám v teoretické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Atribuční proces

1.1 V čem spočívá atribuční proces

Atribuční proces souvisí s hledáním příčin chování jiných lidí nebo našeho vlastního chování. Tato snaha po interpretaci a pochopení příčin jednání ostatních lidí je přirozenou tendencí člověka, umožňuje mu nejen orientovat se ve světě, který jej obklopuje, ale zároveň najít i jeho smysl. U člověka probíhá tento proces většinou zcela bezděčně a není v mnoha případech jednoduchý.

Je ovlivněn především množstvím informací, jejich pravdivostí, schopností člověka tyto informace adekvátně zpracovat, potřebami a zájmy jedince a v neposlední řadě také emocionálním stavem jedince.

Informací, které jednoznačně vysvětlují dění okolo nás, je však většinou v daném okamžiku nedostatek. Protože je ale pro rozhodnutí, jak se zachovat, nutné nějaký závěr vyvodit, snaží se člověk příčiny jevů nejenom hledat, ale také je jevům připisovat (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Kognitivní zpracování informací z okolního světa tak zprostředkovaně ovlivňuje naše chování a významně ovlivňuje i naši motivaci.

Člověk však nepřipisuje příčiny pouze chování druhých lidí, ale i chování svému vlastnímu. Jedná se o proces, který předchází očekávání výsledku vlastního chování a je jednou z podstatných složek kognitivní motivace. Následuje však i po výsledku (úspěchu, neúspěchu) a je součástí jeho hodnocení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.2 Východiska atribučního procesu

Pro přisuzování příčin chování je důležité, na základě čeho (jakých zdrojů) si člověk výše naznačené soudy vytváří. V zásadě může být zdroj chování jedince viděn:

- a) v samém jedinci
- b) v podnětech prostředí
- c) v situaci

V prvním případě se jedná o **tzv. osobní atribuci**, kdy je zdroj jednání viděn převážně v jednajícím člověku. Například chová-li se ke mně někdo mile, je to proto, že je to milý člověk a chová se mile ke všem lidem. Ve druhém případě se jedná o **tzv. podnětovou**

atribuci, kdy je zdroj jednání viděn převážně ve specifické podnětů, na něž jednáící reaguje. V tomto případě, chová-li se ke mně někdo mile, je to proto, že i já jsem milý člověk a milé chování v ostatních vyvolávám. A konečně třetí případ je tzv. **situační atribuce**, kdy je zdroj jednání viděn v situační kombinaci charakteristik jedince a podnětu. Například chová-li se ke mně někdo mile, je to proto, že ode mne něco potřebuje, a milé chování zvyšuje pravděpodobnost, že mu vyhovím (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Kelley (in Vašátková, 1995) ve svém modelu uvažuje o faktoriálním propojení tří proměnných:

- a) konsenzu
- b) distinktivnosti
- c) konzistence

Všechny tyto jmenované ukazatele pak můžeme zaznamenat na dvou rovinách - vysoké a nízké. **Konsensus** souvisí s obvyklou reakcí na daný podnět, tedy jakým způsobem na daný podnět lidé obecně reagují. **Distinktivnost** souvisí s tím, zda jedinec reaguje stejně i na další obdobné podněty. **Konzistence** představuje stálost chování v čase, tedy zda člověk reaguje na daný podnět pokaždé stejným způsobem.

Zatímco nízká rovina konsenzu a distinktivnosti a vysoká rovina konzistence povedou k vnitřní atribuci, vysoké roviny konsenzu, distinktivnosti a konzistence povedou k atribuci vnější. Podle Kelleyho se vnější atribuce vyskytuje také v případech nízkého konsenzu a konzistence a vysoké distinktivnosti. Obecně lze říci, že člověk má sklon k vnějším atribucím, kdykoli je konzistence nízká.

1.3 Příčiny chování člověka

O roztřídění příčin na základě obecnějších charakteristik, které stojí v jejich pozadí, se pokusil ve své atribuční motivační teorii i B. Weiner (1980). Zpočátku hovořil o jedné dimenzi, na základě které se dají příčiny chování člověka roztřídit - dimenzi místa, postupně přidal ještě dimenzi stability a nakonec dimenzi kontroly. Tato třídídimenzionální teorie je dnes používána v běžné praxi:

1. dimenze místa:

Někteří jedinci mají tendenci vidět příčinu vlastního chování převážně mimo sebe, tedy v podnětu, jiní vidí příčinu naopak v sobě. Je-li výsledek výkonového chování vnímán jako výsledek schopností, úsilí, nálady, zdravotního stavu nebo vědomostí, můžeme z pozice jednajícího hovořit o vnitřních příčinách. Je-li však výsledek chápán spíše jako následek pomoci někoho druhého, šťastné či nešťastné náhody, nálady učitele, případně nápovědy kamaráda, jedná se z pozice jednajícího o příčinu vnější. Mohou samozřejmě existovat i individuální odlišnosti: např. zdravotní stav může být chápán i jako příčina vnitřní („mám chabé zdraví“) i jako příčina vnější („sklátila mě choroba“).

2. dimenze stability:

Zde proti sobě stojí proměnné relativně stabilní (dispoziční), mezi které patří např. schopnosti, a proměnné proměnlivé, mezi které patří např. šťastná či nešťastná náhoda. V této dimenzi však mohou existovat velmi odlišná stanoviska k jednotlivým konkrétním příčinám. Nálada je například někým považována spíše za příčinu stabilní, jinými je považována za příčinu nestabilní. Také úsilí je možné rozlišit na úsilí stabilní, pro daného jedince typické, a úsilí nestabilní – situační. Obecně však existuje tendence považovat např. pozornost za méně stabilní příčinu a náhodu za naprosto nestabilní.

3. dimenze kontroly:

Tuto dimenzi zavedl Weiner až později. Nálada i úsilí jsou příčinami vnitřními, nestabilními. Přesto mezi nimi existuje rozdíl – úsilí je možné podřídít volní kontrole, je tedy možné jej „řídít“, zatímco nálada pod volní kontrolu většinou nespadá. Dimenze kontroly je pro motivaci důležitá především v tom smyslu, že máme-li dojem, že jev je námi ovlivnitelný, roste naše motivace.

Weiner kromě těchto tří dimenzí rozlišil také čtyři základní příčiny jednání: schopnosti, úsilí, obtížnost úkolu a náhodu.

Schopnosti považuje za příčinu vnitřní, stabilní a nekontrolovatelnou, **úsilí** je podle něj příčina vnitřní, nestabilní a kontrolovatelná, **obtížnost úkolu** pak příčina vnější, stabilní a nekontrolovatelná a **náhoda** je příčina vnější, nestabilní a nekontrolovatelná.

Tab. č. 1 - Příčiny úspěchu a neúspěchu klasifikované podle tří dimenzí kauzality
(Weiner, 1980, s. 347)

Příčiny	kontrolovatelné		nekontrolovatelné	
	stabilní	nestabilní	stabilní	nestabilní
vnitřní	typické úsilí	momentální úsilí	schopnosti	nálada
vnější	typické úsilí ostatních	neobvyklý zásah ostatních	obtížnost	náhoda

Výzkumy (Bar-Tal, Darom, 1979) ukazují, že připisování úspěchu a neúspěchu stabilním příčinám zvyšuje jejich následné očekávání, zatímco jejich připisování nestabilním příčinám jejich očekávání snižuje. Např. připisuje-li žák svůj úspěch náhodě nebo štěstí (nestabilní příčina), bude pravděpodobně očekávat, že v budoucnu již takové štěstí mít nemusí, a může přijít i neúspěch. Naopak připisuje-li žák svůj úspěch např. schopnostem (stabilní příčina), bude pravděpodobně očekávat, že se úspěch dostaví znovu.

1.4 Kauzální schémata

Jak již bylo výše řečeno, v každodenním životě obvykle nemáme k dispozici všechny potřebné informace. Přesto si vytváříme úsudek o možných příčinách chování druhých lidí. K tomu, abychom si tento úsudek mohli vytvořit, využíváme tzv. **kauzálních schémat** (Heckhausen, in Pavelková, 2002).

Kauzální schémata představují určitá obecná pravidla, na jejichž základě jsou dostupné informace kompletovány tak, aby bylo možné dojít k určitému závěru o příčině, a jsou odvozena ze zkušenosti jedince s určitým jevem.

Kromě Heckhausena (in Pavelková, 2002) se problematikou kauzálních schémat zabýval i Kelley (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989), který rozlišil dvě základní kauzální schémata - **schéma mnohonásobných postačujících příčin** a **schéma mnohonásobných nutných příčin**:

V prvním případě stačí k vyvolání daného jevu jedna příčina z mnoha možných. Jinými slovy jev nastane již tehdy, je-li přítomna buď příčina A, nebo příčina B. Např. usmívá-li se na nás někdo z méně známých lidí, může to být způsobeno mnoha příčinami, z nichž

každá může být sama o sobě dostačující - může se usmívat, protože má dobrou náladu, protože ho na nás něco rozveselilo, nebo protože od nás něco potřebuje.

V souvislosti s tímto schématem hovoří dále Kelley o tzv. **principu odečítání** - jestliže je jedinec přesvědčen, že jedna příčina hraje důležitější roli než ostatní, pak těmto ostatním příčinám připisuje menší důležitost a jakoby je „odečítá“ od těch důležitějších, které podle něj postačují k vyvolání daného jevu. Např. připisuje-li žák svůj úspěch vlastním vysokým schopnostem, nepřikládá dalším možným příčinám úspěchu - úsilí, snadnosti úkolu apod. takový význam, protože schopnosti samy o sobě stačí k dosažení úspěchu.

Schéma mnohonásobných nutných příčin používá jedinec tehdy, je-li přesvědčen, že výsledek je závislý na současném výskytu několika příčin. Např. výzkumy ukazují, že učitelé mají tendenci přisuzovat žákům pilným, kteří dosahují výborných výkonů, také vysoké schopnosti, a naopak žákům s malým úsilím a špatnými výkony nízké schopnosti. Se schématem mnohonásobných nutných příčin se pojí pravidlo, že čím extrémnějším jevům mají být příčiny přisuzovány, tím je pravděpodobnější, že ten, kdo příčiny přisuzuje, použije právě toto schéma nutných příčin.

V souvislosti se schématem mnohonásobných nutných příčin Kelley uvádí tzv. **princip sečítání** - jestliže jedinec zjistí, že je přítomna jedna příčina, která vyvolá událost, má tendenci se domnívat, že jsou přítomny i ostatní příčiny, které se v souvislosti s danou událostí již někdy objevily. Např. zeptáme-li se dítěte, zda raději kreslí holčička, která je o to požádána maminkou, nebo holčička, která se pro kreslení rozhodla sama, odpoví, že holčička, která o to byla požádána. Dítě totiž předpokládá, že když je přítomna žádost matky, je zároveň přítomna i vnitřní motivace k chování. Princip sečítání je typický především pro děti předškolního věku.

1.5 Omyly v atribučním procesu

Přestože lze kauzální schémata v atribučním procesu celkem úspěšně využít, mohou se při hledání příčin objevit i určité chyby. Tyto chyby můžeme vnímat jako určité tendence, které jsou v určitých situacích společné všem lidem.

Jednou z takových tendencí je tzv. **základní atribuční omyl** (omyl aktér-pozorovatel), kdy jednající jedinec (percipovaný - např. žák) bude přisuzovat příčiny svého

jednání situačním vlivům (např. obtížnost úkolu), zatímco pozorovatel (percipující - např. učitel) bude přisuzovat příčiny stejného chování spíše stabilním dispozičním vlastnostem jednajícího. Tento rozdíl v atribucích bývá vysvětlován odlišným ohniskem pozornosti u jednajícího a pozorovatele. Máme tendenci přisuzovat vyšší úroveň odpovědnosti za činy jedincům, kteří jsou v ohnisku naší pozornosti. Jakmile se ohnisko pozornosti změní, následuje většinou i změna atribuce (Dařílek, Kusák, 2001; Vašátková, 1995).

V případech, kdy jedinci provádějí sebeatribuci a hledají příčiny pro svůj vlastní výkon nebo jednání, se často objevuje další tendence - tzv. **egodefenzivní atribuce** (Dařílek, Kusák, 2001; Vašátková, 1995). Egodefenzivní atribuce znamená, že jedinec přebírá vyšší díl odpovědnosti za pozitivní důsledky svého jednání nebo výkonu a nižší odpovědnost za negativní důsledky (v praxi se egodefenzivní atribuce projevuje tím, že jedinec má tendenci připisovat úspěch především vnitřním příčinám, zatímco neúspěch spíše příčinám vnějším). Egodefenzivní atribuce slouží především k zachování pozitivního sebeobrazu o sobě samém a objevují se v **atribučních stylech** žáků.

O atribučním stylu hovoříme v případě, kdy se určité atribuce stávají pro daného jedince typické. Je možné popsat čtyři typické atribuční styly žáků, ve kterých se projevuje funkce „já-sloužících“ motivů neboli egodefenzivní atribuce. Jejich klíčovými momenty jsou výchozí sebevědomí, očekávání a hodnocení výkonu z hlediska uznávaných kritérií úspěšnosti ve škole.

Jedná se o tyto atribuční styly (Dařílek, Kusák, 2001):

1. Sebeprezentační atribuční styl

Sebeprezentační atribuční styl je styl, při němž je každý úspěch přijímán a každé selhání je osobně nepřijatelné. Žák přijímá očekávaný úspěch tím, že usuzuje především na dispoziční příčiny (např. schopnosti, zvýšené úsilí apod.), které nejlépe demonstrují jeho osobní kvalitu a ustavují jeho kompetence.

2. Sebeprotektivní atribuční styl

Sebeprotektivní atribuční styl je defenzivní atribuční strategií, která se objevuje v případě neočekávaného selhání. Spočívá v tom, že žák za své selhání odmítá převzít osobní odpovědnost, usuzuje převážně na situační příčiny (smůla, složitost úkolu, zaujatost apod.). Zatímco žákovi s vysokým sebevědomím umožňuje tento styl udržet si vysoké sebehodnocení navzdory protiřečícím informacím, u žáka s nízkým sebevědomím je způsobem, jak zamezit dalšímu snižování osobní hodnoty.

3. Kontrasebeprezenční atribuční styl

Kontrasebeprezenční styl představuje odmítnutí úspěchu (často neočekávaného) tím, že žák usuzuje na situační příčiny (štěstí, lehká otázka apod.). Většinou se týká žáků s nízkým sebevědomím. Tento styl však může pro žáka představovat i výhody – snižuje totiž očekávání okolí do budoucna. Žák tak není zavázán k dalším dobrým výkonům.

4. Kontrasebeprotektivní atribuční styl

Kontrasebeprotektivní styl se objevuje tehdy, usuzuje-li žák v případě selhání na příčiny dispoziční povahy. Žák je ochoten přijmout za své selhání plnou odpovědnost a nemá tedy potřebu vytvářet obranné strategie. Zatímco žáci s vysokým sebevědomím usuzují většinou na příčiny, které mají plně pod kontrolou jako např. úsilí, žáci s nízkým sebevědomím, kteří mají velké zkušenosti s neúspěchem, rezignují na požadavky. Tento jev můžeme označit jako naučenou bezmocnost - podrobněji o ní budeme mluvit v následující kapitole.

1.6 Naučená bezmocnost a afekt neadekvátnosti

Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, významným problémem, který se může v souvislosti s atribučním procesem také objevit, je tzv. **naučená bezmocnost** (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Naučená bezmocnost bývá definována jako stav, kdy jedinec ztrácí kontrolu nad svým prostředím a nemá šanci změnit svoji situaci, ať dělá cokoli. Je charakteristická připisováním vnitřních a stabilních příčin vlastnímu neúspěchu a naopak vnějších a nestabilních příčin vlastnímu úspěchu. Toto se následně projeví prudkým snížením motivace. Jedinci se rychle vzdávají ve výkonových situacích, pomaleji se učí, nejsou schopni vyrovnat se s danou skutečností a často se u nich projevuje nepřekonatelný smutek. Žák s naučenou bezmocností má tendenci vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě. Je-li neúspěch viděn jako nezávislý na jednající jedinci, pozbývá jakékoliv snažení smysl, protože neúspěch se může dostavit zcela neočekávaně. Výsledkem je pak rigidní setrvávání na vnějších a nestabilních příčinách úspěchu, a to i v případě, kdy je evidentní, že příčiny byly vnitřní a relativně stabilní (Dweck, Goetz, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Ačkoli většina autorů (Fachman, Hokoda, Sanders, in Dařílek, Kusák, 2001) považuje naučenou bezmocnost za stabilní rys osobnosti, existují i činitelé, které mohou

stavy naučené bezmocnosti vyvolávat. Jedním z těchto činitelů může být i učitel, který může vyvolat stav bezmocnosti prostřednictvím nekonzistentního a nepředvídatelného používání odměn a trestů. Žáci se tak dostávají do situace, ve které pocítují, že nemohou udělat nic pro to, aby byli úspěšní. Pocity bezmocnosti mohou být vyvolávány, popř. zesilovány i veřejnou povahou hodnocení výkonu žáka ve škole či prostřednictvím sociálního učení - tzn., že děti si mohou naučenou bezmocnost osvojit i prostřednictvím modelu, který pozorují.

Pokud se zaměříme na naučenou bezmocnost z hlediska výskytu v rámci pohlaví, zjistíme, že naučená bezmocnost se vyskytuje častěji u dívek než u chlapců. Tento jev bývá vysvětlován na základě interakce učitelů s dívkami a chlapci. Chlapci sice bývají ve škole významně častěji kritizováni ohledně výkonu, jedná se však většinou o kritiku, která se netýká schopnostních dispozic. Chlapci tak mohou chápat kritiku učitelů zčásti jako výraz negativního postoje k sobě a zčásti jako výtku týkající se spíše „formálních“ aspektů výkonu, případně mimoschopnostních činitelů. Výtky se tudíž nemusí dotýkat jejich sebehodnocení v oblasti intelektových schopností a chlapci tak mohou mít pocit, že „mají na víc“, jen kdyby se víc snažili. Oproti tomu dívky častěji chápou kritiku učitelů tak, že ji přijímají a vztahují na své schopnosti. Postupně se u nich vytváří pocit, že „nemají na víc“ než na výkony, které podávají, a postupně si stále více připouštějí limity vlastních schopností (Dařílek, Kusák, 2001).

Dalším jevem, který lze u některých jedinců v souvislosti s propojením atribučního procesu a motivace pozorovat, je tzv. **afekt neadekvátnosti** (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Afekt neadekvátnosti se projevuje žákovým odporem snižovat aspirační úroveň, a to bez ohledu na prokazatelný neúspěch, dále naprostým odmítáním uvažovat o tom, že příčiny neúspěchu mohou být v samotném jedinci, snahou obviňovat ze svých neúspěchů kohokoliv jiného nebo „přesouváním“ příčiny na objektivní okolnosti a pocitem ukřivdění a nespravedlnosti. Afekt neadekvátnosti je vlastně obrannou reakcí, která dítěti umožňuje ohradit se před negativními výsledky jednání, a tak ochránit uspokojivý vztah k sobě samému (Moskičev, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Afekt neadekvátnosti se často objevuje u žáků při přestupu na gymnázium. Tito žáci byli na základní škole zvyklí na úspěch, kladli si vysoké cíle, které nebylo těžké splnit. Na gymnáziu je však látka obtížnější a žáci už tolik nevyvíkají. Protože si však chtějí uchovat svůj pozitivní obraz o sobě, připisují příčiny neúspěchu spíše vnějším okolnostem, a to i v případech, kdy je evidentně jasné, že příčinou neúspěchu byl nedostatek schopností (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.7 Prožitek úspěchu a neúspěchu

Pro to, abychom mohli porozumět připisování příčin úspěchu a neúspěchu, je nutné pochopit, jak daný úspěch či neúspěch jedinec prožívá.

Prožitek úspěchu a neúspěchu tedy můžeme chápat jako emocionální stav, který poukazuje na subjektivně úspěšný či neúspěšný výkon. Závisí nejen na úrovni dosaženého cíle (ve škole se jedná především o cíl stanovený jako úkol), ale i na tom, zda žák úkol vnitřně přijal, nebo nepřijal. V případě přijetí má pro něj úkol vnitřní motivační smysl, v případě nepřijetí tento motivující smysl ztrácí (Pavelková, 2002).

1.7.1 Prožitek úspěchu a neúspěchu z hlediska aspirační úrovně

Otázka přijetí, popř. nepřijetí úkolu je spjata především s aspirační úrovní jedince. **Aspirační úroveň** představuje úroveň cílů, které si jedinec klade a jejichž dosažení očekává jako výsledek svého snažení. Přitom dosažení uvedených cílů prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Výše aspirace (tj. náročnost stanoveného cíle) je ovlivňována několika základními faktory:

- a) situací, ve které činnost orientovaná na dosažení výsledku probíhá
- b) zkušeností s touto činností
- c) schopností reálně hodnotit stávající vlastní schopnosti

Výzkumy (Hoppe, in Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979) zabývající se vztahem mezi aspirační úrovní a prožitkem úspěchu a neúspěchu ukazují, že po dosažení cíle (prožitek úspěchu) se aspirační úroveň zvyšuje, zatímco po nedosažení očekávaného výsledku (prožitek neúspěchu) se aspirační úroveň snižuje.

Jestliže chápeme dosažení nebo nedosažení aspirační úrovně jako kritérium prožitku úspěchu či neúspěchu, mohou v zásadě nastat tři možnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989):

- a) učitelovy požadavky (cíle kladené před žákem) jsou nižší než aspirační úroveň žáka:
Pokud se v tomto případě vyskytne u žáka prožitek úspěchu, neplyne z pocitu dobrého výkonu (úkol byl pro žáka příliš jednoduchý).
- b) učitelovy požadavky odpovídají aspirační úrovni žáka:

V tomto případě nastává optimální situace, kdy je subjektivní pocit úspěchu či neúspěchu totožný s objektivním úspěchem či neúspěchem vzhledem ke stanovenému cíli.

c) učitelovy požadavky převyšují aspirační úroveň žáka:

V tomto případě může být důsledek v závislosti na osobnostních charakteristikách žáka různý. Žák může být demotivován přílišnou náročností úkolu, nebo může být naopak motivován k většímu úsilí.

Doposud jsme se zabývali prožitkem úspěchu z pohledu žáka. Výkon však nehodnotí jen žák sám, ale také jeho učitel. Ten za žáka také aspiruje a odhaduje jeho úspěchy či neúspěchy. Protože se zde ale jedná o subjektivní prožitek, může se pohled učitele i žáka na úspěch a neúspěch velmi lišit.

1.7.2 Prožitek úspěchu a neúspěchu z hlediska vztahových norem

Hodnocení vlastního výkonu závisí do značné míry také na tom, jakých kritérií k tomuto hodnocení žák užívá (s čím svůj výkon srovnává). Tato kritéria jsou obsažená ve **vztahové normě** žáka, která může být trojí (Pavelková, 2002):

- a) individuální vztahová norma
- b) sociální vztahová norma
- c) kriteriální vztahová norma

V případě **individuální vztahové normy** srovnává žák svůj výkon se svými předchozími výkony, v případě **sociální vztahové normy** s výkony ostatních (přičemž výkon ostatních je většinou prezentován průměrnou úrovní výkonu ve třídě) a v případě **kriteriální vztahové normy** s předem stanoveným kritériem (př. oblast učiva, kterou má žák zvládnout).

Všechny tyto normy jsou důležité a žáci potřebují mít zkušenost se všemi. Přesto se v určitých situacích upřednostňuje jedna z norem. Například v průběhu učení se více hodí individuální vztahová norma, případně norma kriteriální, naopak při hodnocení výsledku bude dominovat spíše kombinace normy kriteriální a sociální. Dítě by však mělo mít možnost využít všech tří norem (Pavelková, 2002).

Z hlediska motivace je účinnější individuální vztahová norma. Dává možnost sledovat individuální vývoj výkonnosti a stává se přirozeným zdrojem realistické úrovně nároků žáka na sebe sama. Zároveň pak dává žákovi stálou naději na úspěch.

Vývojově je zřejmě individuální vztahová norma také primárnější - rodiče srovnávají výkon dítěte především s jeho předchozími výkony. Vstup do školy však přináší výraznou změnu a orientuje děti převážně na sociální vztahovou normu, tj. na srovnávání vlastních výkonů s výkony ostatních dětí. Tato fáze je vývojově nutná, protože dítě tak dostává zpětnou vazbu pro vytváření vlastního realistického pojetí. Postupně je však žádoucí, aby se v hodnocení vlastních výkonů stala dominantní individuální vztahová norma. Pokud k tomuto posunu nedojde, může se objevit, zvláště u slabších žáků, ztráta motivace ke školnímu výkonu, nebo problémy v jejich sebepojetí (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.8 Motivační a emocionální důsledky kauzálních atribucí

Tři již dříve uvedené Weinerovy dimenze mají své specifické motivační a emocionální důsledky, které ovlivňují výkonové chování žáka. Nejen že mohou způsobovat posun v očekávání úspěchu nebo neúspěchu dalšího výkonového chování, ale také vyvolávají následné afektivní stavy, které mají aktivační nebo naopak aktivaci snižující účinek na další výkonové chování.

Například považuje-li žák za příčinu svého úspěchu šťastnou náhodu, bude pravděpodobně očekávat, že v budoucnu již nemusí mít takové štěstí a může přijít i neúspěch. Připisuje-li žák své úspěchy stabilním příčinám (př. schopnosti), je výsledkem vysoké očekávání budoucího úspěchu. A naopak - je-li neúspěch připisován nestabilním příčinám (př. nedostatku úsilí), lze předpokládat, že úsilí je možné zvýšit a žák tak může být motivován k další práci i po neúspěchu. Je-li neúspěch připisován nedostatku schopností, má to za následek nízké očekávání budoucího úsilí a malou motivovanost k další práci (Weiner, 1994; Pavelková, 2002).

Obecně tedy platí, že připisování úspěchu a neúspěchu stabilním příčinám zvyšuje jejich následné očekávání, zatímco jejich připisování nestabilním příčinám mívá za následek snížení očekávání jejich výskytu v budoucnu.

Emocionálními důsledky úspěchu a neúspěchu ve vztahu k atribucím se ve svých výzkumech zabýval především Weiner (1980; 2005). Výzkumy ukázaly, že základní emoci pro úspěch je radost a základní emoci pro neúspěch je zklamání. Ve spojení s jednotlivými

dimenzemi Weinerova modelu je však emocí, které lze pozorovat v souvislosti s příčinou výsledku, mnohem více.

Pokud jedinec přisuzuje úspěch vnitřním příčinám, objevuje se hrdost, sebedůvěra, kompetence a spokojenost, v případě vnější atribuce je to především vděčnost. V případě neúspěchu a vnitřní příčiny se pak objevuje pocit viny a rezignace, v případě příčiny vnější je to hlavně překvapení a hněv (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Weiner (2005) se však ve svých výzkumech nezabýval pouze afektivními stavy aktéra, ale také ostatních pozorovatelů, a zjistil, že pokud jsou příčinou úspěchu aktéra schopnosti (tedy příčina vnitřní, nekontrolovatelná a stabilní), u ostatních tento stav vyvolává závist. Pokud je příčinou úspěchu aktéra úsilí (tedy příčina vnitřní, kontrolovatelná a nestabilní), vyvolává tato situace u některých obdiv, u jiných naopak zlost a odpor.

1.9 Heckhausenův model motivace výkonového chování

S motivačními důsledky atribučního procesu souvisí také očekávání do budoucna. Rozšířený kognitivní model, ve kterém se zdůrazňuje, že jednání žáků ve vyučování není vedeno pouze jednou situační proměnnou (subjektivní očekávání úspěšného výkonu), ale právě i očekáváním určitého následku, vytvořil H. Heckhausen (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Tento model představuje, na rozdíl od všech předchozích, model dynamický. Nezabývá se pouze strukturou motivace a s ní souvisejících proměnných, ale především jejich vzájemným ovlivňováním a působením na sebe. Zároveň zohledňuje situační faktory, a to jak krátkodobé, tak dlouhodobé, vnitřní i vnější. Skrze tyto faktory se pak do výkonu žáka dostává sebehodnotící prožitek.

Heckhausen (in Pavelková, 2002; Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1984; Man, Mareš, Rheinberg, 2001) v podstatě rozlišuje 4 druhy očekávání, které mohou být motivačně relevantní:

1. Očekávání „situace - výsledek“ reprezentuje subjektivní pravděpodobnost, že aktuální situace povede k žádoucímu výsledku, aniž by sám jedinec k tomuto očekávání přispěl vlastní aktivitou. Žák v tomto případě prožívá školní situaci jako víceméně samozřejmě vedoucí k výsledku, ať už žádoucímu nebo nežádoucímu.

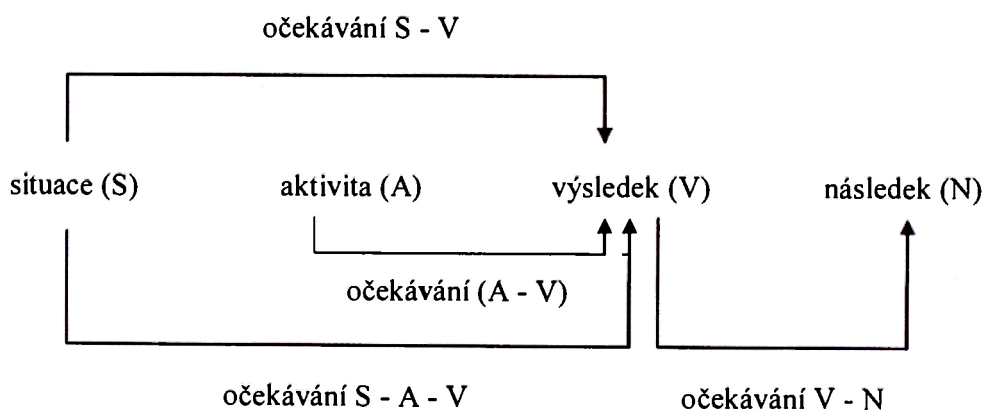
2. **Očekávání „aktivita - výsledek“** reprezentuje subjektivní pravděpodobnost, že vytvořením určité akce, bez ohledu na situaci a podmínky, ve kterých probíhá, bude dosaženo žádoucího výsledku. Žák prožívá danou vzdělávací situaci jako důvod jednání (snahy), které vede ke kýženému výsledku. Toto očekávání tedy odráží míru výsledku chování na vlastní úsilí.

3. **Očekávání „situace - aktivita - výsledek“** reprezentuje subjektivní pravděpodobnost, že žádoucího výsledku jako následku vlastní aktivity bude dosaženo za daných podmínek (situace). K dosažení žádoucího výsledku tedy nestačí pouze vlastní aktivita jedince, ale je třeba i určitých podmínek. Pokud podmínky nebudou splněny, nemusí být kýženého výsledku i přes vlastní úsilí dosaženo.

4. **Očekávání „výsledek - následek“** reprezentuje subjektivní pravděpodobnost, že určitý výsledek povede k určitému následku. Žák zde anticipuje to, co vyvolá, jestliže podá dobrý či špatný výkon, a pod vlivem této anticipace reguluje své jednání.

Následky můžeme podle této teorie rozdělit na bezprostřední a oddálené. Mezi bezprostřední následky řadíme především zvýšení nebo snížení sebehodnocení, mezi následky oddálené pak nadřazené cíle, hodnocení ostatními (učitelem, rodiči, spolužáky apod.) a vedlejší efekty (uspokojení dalších potřeb žáka - např. pochvala rodičů, lepší / horší známka apod.).

Schéma č. 1 - Schematické znázornění 4 druhů očekávání (Pavelková, 2002)



Uvedené typy očekávání se, podle Heckhausena (1980), zakládají na různých typech atribuce. Zatímco v případě očekávání „situace - výsledek“ přisuzuje žák příčiny úspěchu či neúspěchu hlavně vnějším faktorům (např. náhodě), v případě očekávání „aktivita - výsledek“ přisuzuje žák příčiny úspěchu či neúspěchu především vnitřním příčinám - např. schopnosti, úsilí.

1.9.1 Vliv očekávání na jednání jedince

Výše uvedený model ukazuje, že jedinec reguluje své chování na základě několika činitelů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989):

1. očekávání dosažení určitého výsledku - toto očekávání má dvě složky:

- a) očekávání, že k požadovanému výsledku povede situace sama - jedinec tedy nemusí vynaložit žádné úsilí („valence situace“)
- b) očekávání, že k požadovanému výsledku povede vynaložení určitého úsilí („valence činnosti“)

2. očekávání, že dosažený výsledek bude mít určitý následek („valence výsledku“)

Pro jasnější vysvětlení působení daných činitelů (očekávání) si můžeme představit žáka, kterého ve škole čeká písemná práce. Žák může očekávat, že plánovaná písemná práce pro něj bude snadná a výsledek bude s vysokou pravděpodobností dobrý i bez vynaložení velkého úsilí. Žák se tedy na test nemusí připravovat a přesto je velká pravděpodobnost, že bude úspěšný. Na druhé straně ale žák může také očekávat, že pro dosažení dobrého výsledku musí nějaké úsilí vynaložit. Takový žák se bude na test připravovat, čímž podle svého očekávání zvýší pravděpodobnost dosažení úspěchu.

Jak ale již bylo řečeno, jednání bude ovlivněno i následky, které žák od svého výkonu očekává - např. horší / lepší známka na vysvědčení, pochvala rodičů, hodnocení žáka učitelem apod. Výsledná motivace žáka připravovat se na písemnou práci bude tedy ovlivněna všemi třemi druhy očekávání.

2. Specifika atribučních procesů ve škole

Přestože jsem již v předchozí části zmínila mnoho příkladů ze školního prostředí, ráda bych se na specifika atribučních procesů ve škole zaměřila podrobněji.

Škola totiž představuje prostředí, které se od ostatních v mnohém odlišuje. Žáci a učitelé tu vstupují do specifických interakcí a přizpůsobují své jednání dané školní situaci. Žák je neustále srovnáván a hodnocen, učitel přemýšlí o svém vlivu na výsledky žáka. Oba jsou také ovlivněni nároky školy jako instituce, což se projevuje nejen v jejich chování, ale i v atribučním procesu.

Navíc ve školním prostředí většinou chybí třetí osoba, která by žákovi i učitelé zprostředkovala objektivní příčiny jejich chování, což vede k tomu, že žáci i učitelé usuzují na příčiny chování druhých ze subjektivních soudů, které nejsou vždy správné.

2.1 Specifika atribučních procesů u žáků

2.1.1 Aspekty atribučních procesů u dětí

Pro to, aby dítě vůbec mohlo připisovat příčiny svému chování i chování ostatních, je nutné naučit se rozlišovat mezi záměrným a nezáměrným chováním. Tato schopnost se objevuje kolem pátého roku věku dítěte a postupně se zkvalitňuje, což vede ke zkvalitňování i atribučního procesu.

Samotné kauzální atribuce v dětství jsou potom ovlivňovány mnoha faktory. Nejvýznamnějším faktorem je nejspíš věk. Například „malé děti věří, že jakékoliv chování, které je odměňováno dospělými, musí být hodnotné a žádoucí. Jestliže dítě vidí, že dospělý používá odměn, aby povzbudil dítě, automaticky předpokládá, že chování je žádoucí a že ten, kdo je vykonává, je chce vykonat“ (Dařílek, Kusák, 2001, s. 94). Předškolní děti také preferují výběr jedné příčiny, a tedy princip sečítání. Princip odčítání začínají děti používat až v období vstupu do školy. Absence principu odčítání u předškolních dětí bývá vysvětlována především omezenou kognitivní kapacitou. Malé dítě proto předpokládá, že jestliže se objeví jedna příčina, automaticky se objevují i ostatní příčiny spojené s daným jevem (Dařílek, Kusák, 2001).

Mladší děti si také ještě zachovávají víru ve své schopnosti, a to i po sérii neúspěchů. Starší děti tuto víru ztrácejí rychleji. Také jsou si, na rozdíl od mladších dětí, vědomy nebezpečí plynoucího z nasazení, protože neúspěch tam, kde se velmi snažily, „bolí“ mnohem více a znamená větší sociální riziko než tam, kde předem dají najevo, že jim na výsledku příliš nezáleží a že se tedy moc snažit nebudou (Lokša, Lokšová, 1999).

Ve školním prostředí je navíc atribuce ovlivněna i dalšími skutečnostmi, jako je obliba u učitele, strach z trestu, reakce rodiny aj. Připisování příčin závisí pravděpodobně i na tom, jaká je žákova pozice ve skupině a zda prožívá ve škole převážně úspěch nebo neúspěch.

Důležitým faktorem, který dále ovlivňuje atribuční proces, jsou **výkonové potřeby** žáka - potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu (Pavelková, 2002). Žáci s dominantní potřebou úspěšného výkonu pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti, usilují o úspěch a uznání a vybírají si úkoly střední obtížnosti. V procesu připisování příčin se potřeba úspěšného výkonu projevuje tím, že žák většinou připisuje úspěch schopnostem a úsilí a neúspěch nedostatku úsilí. Žáci s dominantní potřebou vyhnout se neúspěchu pracují spíše s úzkostí z možného neúspěchu, vyhýbají se výkonovým situacím, volí úkoly buď příliš jednoduché (zvyšují tím pravděpodobnost, že se nedostaví neúspěch), nebo úkoly příliš těžké (případný neúspěch nebude tak bolestný). V atribučním procesu pak úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch připisují nekontrolovatelným vnitřním příčinám (např. schopnostem).

Dalším faktorem ovlivňujícím atribuce u dětí, který přetrvává i do dospělosti, je **pohlaví**. O rozdílech mezi dívkami a chlapci jsem psala již v souvislosti s naučenou bezmocností. Tyto rozdíly je ale možné zobecnit i na vztah k neúspěchu jako takovému. Výzkum Dwecka, Goetze a Strausse (in Dařílek, Kusák, 2001) ukázal, že zatímco dívky přisuzují svůj neúspěch spíše nedostatečným schopnostem, tedy příčině nekontrolovatelné, chlapci jej přisuzují spíše nedostatku úsilí, náhodě apod., tedy příčinám kontrolovatelným. Z těchto důvodů můžeme u chlapců po neúspěchu pozorovat adaptabilnější reakce. Neúspěch u nich, na rozdíl od dívek, tolik neovlivňuje jejich očekávání úspěchu v budoucnosti.

Tento model se projevuje i v reakci na hodnocení, podle kterého žáci následně atribuuji. V případě, že je zpětná hodnotící vazba nejasná, mají dívky tendenci soustředit se

na negativní aspekty hodnocení, kdežto chlapci se soustředí především na pozitivní aspekty, které jsou v hodnocení obsaženy.

2.1.2 Příčiny úspěchu a neúspěchu z hlediska úspěšných a neúspěšných žáků

Některé výzkumy (Dařílek, Kaločová, in Dařílek, Kusák, 2001) se zabývaly otázkou, jaké příčiny přisuzují úspěchu a neúspěchu úspěšní a neúspěšní žáci. Ukázalo se, že úspěšní žáci přisuzují svůj úspěch vnitřním příčinám více než příčinám vnějším. U neúspěšných žáků byl pozorován opačný atribuční styl - neúspěch přisuzovali více vnějším příčinám než vnitřním.

Ve výzkumech se také ukázalo, že učitelé mají tendenci podceňovat neúspěšné žáky, a to mnohem více než žáci sami sebe. Tato tendence může u žáka vyvolat stav naučené bezmocnosti, a protože učitel je přesvědčen, že za žakovy neúspěchy mohou jen vnitřní příčiny, není ochotný žákovi z tohoto stavu bezmocnosti pomoci. Neúspěšný žák má tak mnohem složitější pozici než žák úspěšný, a to i v případě, že za jeho neúspěchy stojí spíše vnější faktory (Dařílek, Kusák, 2001).

2.2 Specifika atribučních procesů u učitelů

Jak již bylo výše uvedeno, atribuční proces u žáků je ovlivněn, kromě dalších faktorů, také atribučním procesem učitele. Mezi učitelem a žákem dochází neustále k vzájemným interakcím, které následně ovlivňují žakovo chování, výkon, očekávání i motivaci.

2.2.1 Percepce a typizování žáků učitelem

Utváření obrazu o žákovi ze strany učitele je důležité pro vytvoření sebeobrazu žáka. Učitel totiž svůj vytvořený obraz porovnává s reálným chováním a výkony žáka, zároveň si žakovo chování a výkon nějak interpretuje (přisuzuje mu určité příčiny) a na základě toho reaguje (chováním i emotivně) na žáka. Žák si následně učitelovo chování a emotivní reakce vysvětluje na základě své představy o sobě a upravuje si tak svůj sebeobraz.

Při vytváření postojové orientace učitele se uplatňují podobné mechanismy jako v lidské percepci obecně. Vnímání (a tedy i následná interpretace) druhého je většinou

zkreslené, dochází zde ke zjednodušení, domýšlení, zobecňování apod. I u učitele tedy můžeme vysledovat určité mechanismy, podle kterých percepce žáka probíhá. Jedná se především o první dojem, halo efekt, působení kontrastu a favoritismus (Pavelková, 2002).

Výzkumy (Pelikán, Lukš, in Pavelková, 2002) potvrdili, že například první dojem, který žák v učiteli zanechá, výrazně ovlivňuje další učitelovy postoje, a to i přesto, že se žák v průběhu školní docházky výrazně mění. Haló efekt (Helus, 1984) představuje mechanismus, kdy učitel posuzuje žáka podle určité jeho vlastnosti, projevu či výkonu, která je natolik v popředí, že znemožňuje učiteli vnímat další žákovy vlastnosti a charakteristiky, tedy jeho celou osobnost.

Významnou roli při vytváření obrazu o žákovi hraje i osobnost učitele. Častým důsledkem subjektivity v učitelské percepci jsou tzv. preferenční postoje učitelů k žákům. Tyto postoje vyjadřují zvýšenou zaměřenost učitele na určité žáky, která se projevuje buď nadhodnocováním, nebo naopak podhodnocováním (Pavelková, 2002).

Školní třída však představuje pro učitele velmi rozmanitý soubor osobností. Není možné, aby učitel vnímal každého žáka ve své naprosté jedinečnosti, proto je jeho přirozenou reakcí vytvořit si několik základních percepčních schémat, na jejichž základě může určité žáky vnímat podobně a také je podobně posuzovat. Mezi základní kritéria, podle kterých učitel žáky rozděluje do skupin podle podobnosti, patří: nadání, úsilí, úzkostnost, dominance a extroverze (Pavelková, 2002). Langová, Kodým a Kvapil (1986) k těmto základním kritériím řadí ještě poslušnost, Petillon (in Pavelková, 2002) navíc uvádí výkon. Všechna tato kritéria představují vlastnosti, které jsou ve školní pedagogické situaci dominantní. Podle množství kritérií, která učitel při typizování žáků využívá, dochází i k vytvoření různého počtu skupin žáků (od dvou až do desítek), k nimž pak učitel přistupuje odlišně. Nejčastější skupiny, které si učitelé vytváří, jsou skupina úspěšných a skupina neúspěšných žáků. Protože ale učitelé tuto klasifikaci neradi mění, ukazuje se toto dělení jako nešťastné, a to především v případech, kdy jinak neúspěšný žák předvede dobrý výkon a naopak jinak úspěšný žák předvede výkon špatný (Dařílek, Kusák, 2001). Učitele jeho nechuť ke změnám pak vede k chybným atribucím, kterými se podrobněji zabývám v kapitole 2.2.3.

2.2.2 Pojetí úspěšného žáka

S percepcí žáka učitelem úzce souvisí i to, jakou má učitel představu o tom, jak by měl vypadat úspěšný žák. Jedná se o představu týkající se nejen oblasti samotných výkonů,

chování a vlastností osobnosti, ale i oblasti předpokládaných zdrojů výkonů jako je úroveň a typ schopností, úroveň a typ motivace a některé další specifické vlastnosti žáků. Úspěšného žáka však nelze definovat v obecně platném měřítku, protože představy jednotlivých učitelů se liší a každý učitel si vytváří své vlastní pojetí úspěšného žáka (Pavelková, 2002).

Za základní zdroje, podle kterých si učitel utváří pojetí úspěšného žáka, můžeme považovat (Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1984):

- 1) obecnou představu úspěšného žáka, kterou představují požadavky společnosti, je tedy upravována především školními normami
- 2) pojetí úspěšného žáka v určitém předmětu, které je zakotveno v osnovách a metodických pokynech pro daný vyučovací předmět
- 3) individuální osobnostní charakteristiky učitele a individuální představy a požadavky na úspěšného žáka

Konečná podoba pojetí úspěšného žáka je pak tvořena nejen těmito základními zdroji, ale také praktickými zkušenostmi učitele.

V současné době se také v souvislosti s pojetím úspěšného žáka rozpracovává problematika kompetencí.

2.2.3 Atribuce u učitele

Jak již bylo řečeno, učitel porovnává reálné chování a výkony žáka se svou představou, kterou si předem vytvořil. Kromě toho však posuzuje žákovo chování a výkon také z hlediska jejich předpokládaných příčin, pokouší se je interpretovat.

Ani učitel ale nemá většinou dostatečné informace ze všech tří zdrojů (distinktivnost, konsensus, konzistence), a tak musí zobecňovat. Je tedy náchylnější považovat méně obvyklé chování dítěte za jeho charakteristickou vlastnost, a to především tehdy, objeví-li se náhodou toto chování víckrát za sebou (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Důležité je také to, že učitelé a žáci se setkávají téměř výhradně ve stále stejné sociální roli (role žáka a role učitele) a ve stejné situaci (vyučování), což vede k tomu, že je někdy chování vyplývající z role žáka považováno učitelem za žákovu osobnostní vlastnost.

Učitel by si měl tedy uvědomit, že jeho atribuce, kterými vysvětluje výkon nebo chování žáků, nemusí vždy představovat objektivní odraz skutečnosti, ale že mohou být zkresleny například prostřednictvím základního atribučního omylu, egodefenzivní atribuce apod.

Jak již bylo řečeno v kapitole 2.2.1, učitelé často stereotypně klasifikují žáky na úspěšné a neúspěšné a nemají chuť na své klasifikaci cokoliv měnit. Proto jestliže neúspěšný žák předvede dobrý výkon, přisuzuje jej učitel vnějším příčinám (např. náhoda), protože kdyby jej přisoudil příčinám vnitřním (např. schopnosti), musel by změnit i svoji představu o samotném žákovi. A naopak podprůměrný výkon jinak úspěšného žáka připisuje učitel většinou malému úsilí nebo náhodě, protože připsat jej žakovým schopnostem by opět narušilo jeho představu o daném žákovi.

S touto tendencí souvisí i to, že učitelé často podceňují neúspěšné žáky daleko více než žáci sami sebe. To může vést k vyvolání naučené bezmocnosti, o které jsem již hovořila (Dařílek, Kusák, 2001).

Některé výzkumy (Pavelková, Gregorová, in Pavelková, 2002) se zaměřily také na souvislost mezi nadáním a příčinami, které učitelé žákům připisují. Učitelé mají u žáků, které považují za nadané, tendenci připisovat úspěch vnitřním příčinám (schopnosti, píle) a neúspěch příčinám vnějším (náhoda, obtížnost úkolu). Naopak u žáků, které považují za nenadané, mají tendenci připisovat úspěch vnějším příčinám (náhoda, snadný úkol) a neúspěch příčinám vnitřním (nedostatečná píle či schopnosti).

Výzkumy (Weiner, in Hrabal, Man, Pavelková, 1984) zabývající se atribucemi učitelů ukazují, že učitel bude připisovat vyšší schopnosti žákovi, který:

- a) má vyšší, stabilní úroveň průběžných výkonů
- b) má klesající úroveň průběžných výkonů (žákovi se stoupající úrovní průběžných výkonů bude přisuzovat spíše vyšší píli)
- c) má sice v průměru nižší výkon, ale jeho špičkový výkon je velmi vysoký ve srovnání s žákem se stabilním vyšším výkonem (tomu bude připisovat nižší schopnosti)

Schopnosti jsou ve školním prostředí často spojovány s píli. Odlišení schopností a píle je však pro učitele velmi obtížné. Ukazuje se, že existuje tendence učitelů připisovat žákům s vyššími schopnostmi i vyšší míru píle a naopak pilným žákům i vyšší míru schopností (Hrabal, Krykorková, Pavelková, in Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Na atribuci učitele závisí i jeho očekávání do budoucna. Připisuje-li učitel úspěchy a neúspěchy žáků stabilním příčinám, bude pravděpodobně očekávat stejný výsledek i nadále. Připisuje-li však žákovi výkonu příčiny nestabilní, bude očekávat, že se výsledek (a to jak úspěch, tak neúspěch) opakovat nebude (Bar-Tal, in Pavelková, 2002; Langová, Kodým, Kvapil, 1986).

Učitelovo očekávání může za jistých okolností nabýt i podoby tzv. „**sebenaplnujícího proroctví**“ (Pavelková, 2002, Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Učitel, který má určitá očekávání vzhledem k žákovi, se většinou bude chovat tak, aby se jeho očekávání potvrdilo. Např. očekává-li učitel od žáka dobrý výkon proto, že „ví“, že jde o žáka nadaného a navíc pilného, pak se toto očekávání projevuje také například v míře nápoředy, kterou je učitel ochoten žákovi poskytnout, nebo v čase, který mu nechá na přemýšlení apod.

Jedním ze základních předpokladů pro působení sebenaplnujícího proroctví je, že očekávání učitele je nepřesné. Pokud by očekávání odpovídalo žakovým potencialitám, odpovídal by jeho potencialitám i výkon. Dalším předpokladem je, že chybná očekávání učitele budou po určitou dobu stabilní a budou se promítat do jeho chování (Pavelková, 2002).

S atribucemi souvisí i to, jak se učitel cítí za žakovy výsledky odpovědný. Pokud učitel cítí odpovědnost za žakovy úspěchy, popřípadě neúspěchy, zahrne do příčin i sebe, zatímco v opačném případě bude všechny příčiny přisuzovat žákovi. Výzkumy (Mareš, Kantorová, 1991) potvrdily, že každý učitel zvažuje svou odpovědnost za žakovy výsledky, a to nejen za úspěchy, ale i za neúspěchy. Podle Mareše lze vysledovat čtyři typy učitelů:

1. Učitel pocítuje odpovědnost převážně za úspěchy žáků, nehlásí se příliš k žakovským neúspěchům.
2. Učitel se nehlásí ani k úspěchům, ani k neúspěchům žáka, má tendenci se zříkat osobní odpovědnosti.
3. Učitel pocítuje odpovědnost převážně za žakovské neúspěchy, nehlásí se příliš k žakovským úspěchům.
4. Učitel pocítuje zvýšenou odpovědnost jak za úspěchy, tak za neúspěchy žáků.

2.2.4 Ovlivňování žakovy atribuce učitelem

Jak již bylo řečeno, atribuce učitele jsou velmi důležité pro potvrzování, popř. změnu žakova sebeobrazu. Připisování příčin vede učitele nejen k určité emotivní reakci, ale především k určitému chování. Toto chování si žák nějak interpretuje, na základě této interpretace si vytváří vlastní představu o tom, jaký má o něm učitel obraz a jakou úroveň výkonu od něj očekává. A to bez ohledu na to, co mu učitel ústně sděluje. Je-li učitelovo chování stále v čase, a jestliže ho žák přijímá, pak se pro něj učitelovo chování stává

významným motivačním činitelem ovlivňujícím jeho výkony, aspirační úroveň, sebepojetí a v neposlední řadě i způsob atribučování (Pavelková, 2002).

Existují zřejmě minimálně tři typy projevů učitele, které mohou mít negativní vliv na sebehodnocení žáka, ačkoliv jsou učitelem považovány za pozitivní (Weiner, Meyer, Taylor, in Hrabal, Man, Pavelková, 1984):

- a) nadměrná chvála za úspěch a nedostatečná kritika po neúspěchu ve snadném úkolu
- b) nadměrná pomoc při řešení úkolu, především když není žákem vyhledávána nebo očekávána
- c) výrazy soucitu při nezdaru

Na druhé straně mohou určité učitelovy projevy, které jsou běžně chápány jako negativní, žákovi signalizovat dobré mínění učitele o jeho schopnostech (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Jsou to především tyto projevy:

- a) nedostatečná chvála za úspěch a kritika za neúspěch při snadném úkolu
- b) relativní zanedbávání pomoci žákovi
- c) výrazy hněvu při nezdaru

Už děti na začátku školní docházky jsou schopny chápat, že výraz hněvu u učitele znamená, že mohly mít lepší výsledky, než mají, kdyby se více snažily. Naopak soucit učitele poukazuje spíše na to, že učitel od nich více neočekává ani při sebevětší snaze z jejich strany (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Výzkumy (Brophy, in Pavelková, 2002) ukazují, že učitelovo očekávání (které se následně projevuje v jeho atribučích) prezentované v chování působí více na mladší žáky. Výuka je totiž v nižších třídách více individualizovaná a navíc mladší žáci ještě nemají stabilizované sebepojetí a jsou proto citlivější na hodnocení z okolí, což se následně projeví i v jejich atribučním procesu. U starších žáků jsou účinky očekávání větší u žáků s problémy v sebepojetí a u žáků, kteří mají větší tendenci přizpůsobit se učitelovu očekávání.

Učitelé ale svým atribučním procesem mohou ovlivnit žáky i v oblasti egodefenzivních atribučí a naučené bezmocnosti. Mají totiž tendenci u úspěšných žáků rozvíjet egodefenzivní atribuci, zatímco u neúspěšných žáků atribuci kontradefenzivní a naučenou bezmocnost (Dařílek, Kusák, 2001).

3. Výzkum atribučních tendencí žáků a učitelů v sekundě na gymnáziu (shrnutí výsledků z postupové práce)

Ve výzkumu v roce 2005 jsem se zaměřila na atribuční tendence žáků, tehdy navštěvujících sekundu, tedy 2. ročník osmiletého všeobecného gymnázia, a na atribuční tendence učitelů, kteří tehdy v sekundách vyučovali.

3.1 Výzkumný vzorek a metody

Výzkumu se zúčastnilo 92 žáků (celkem ze tří tříd) a 12 učitelů. Pro získání potřebných informací jsem u žáků i u učitelů použila dotazník (viz přílohu A).

Žákovský dotazník obsahoval dvě části - v první části žáci vyjadřovali svůj postoj k jednotlivým předmětům - oblíba, obtížnost, význam daného předmětu. Tato část byla převzatá (Hrabal, 1988). Dále tato část dotazníku obsahovala otázku týkající se známky, kterou žáci obdrželi na konečném vysvědčení v sekundě a dále otevřenou otázku „Na čem podle vás záleží, zda je daný předmět oblíbený či neoblíbený?“.

Druhá část dotazníku se týkala známek vnímaných jako úspěch a neúspěch a příčin, které žáci těmto známám (výsledkům) připisují.

V dotazníku jsem se tázala celkem na 9 předmětů - český jazyk, matematiku, anglický jazyk, občanskou výchovu, zeměpis, dějepis, biologii, chemii a tělesnou výchovu. Hudební a výtvarnou výchovu jsem z důvodu stále ještě převážně praktického zaměření daných předmětů v sekundě vyřadila.

Dotazník pro učitele měl také dvě části - v tomto případě první část tvořily instrukce, podle kterých měli učitelé dotazník vyplnit, druhou část pak tvořilo samotné dotazování. Učitelé hodnotili jednotlivé žáky, které v daném předmětu učili, a to z hlediska nadání, píle, školní úspěšnosti, příčiny úspěchu a neúspěchu a obtížnosti úkolu, který je žák schopen splnit. V postupové práci jsem však analyzovala pouze atribuční tendence učitelů, nikoliv jejich percepci žáků, tedy jak vnímají jednotlivé žáky, jejich píli, nadání, školní úspěšnost či obtížnost úkolu, který jsou žáci schopni zvládnout.

Pro analýzu předmětů jsem zvolila český jazyk, fyziku, dějepis, chemii, biologii a občanskou výchovu. Matematiku a angličtinu jsem byla nucena vyřadit z důvodu odmítnutí

vyplnění dotazníků příslušnými učiteli. Tělesnou výchovu jsem vyřadila záměrně, a to především z důvodu specifčnosti daného předmětu, pokud jde o výkon žáka.

3.2 Zpracování dat

Data jsem zpracovávala převážně kvantitativně pomocí PC aplikace MS Office Excel, a to z pohledu jednotlivých předmětů, tříd, pohlaví a učitelů. Otevřenou otázku jsem v postupové práci nezpracovávala, kvalitativně jsem ji zhodnotila až nyní.

3.3 Výsledky

3.3.1 Postoje žáků k jednotlivým předmětům

Pokud se zaměříme na postoje k předmětům v rámci tříd, řadí žáci k nejoblíbenějším předmětům tělocvik a dějepis, k nejobtížnějším chemii a fyziku a k nejméně významným angličtinu, češtinu a matematiku. Matematika je jinak většinou považována za středně obtížný a středně oblíbený předmět.

a málo oblíbený předmět považují žáci fyziku a chemii, za snadný tělocvik a občanskou výchovu a za málo významný chemii a tělocvik.

3.3.2 Znamky na vysvědčení a známky prožívané jako úspěch a neúspěch

Z hlediska známek, které žáci obdrželi na konečném vysvědčení, lze říci, že se jedná o úspěšné třídy - ani v jedné třídě nepřesáhla průměrná známka v žádném předmětu 2,58.

Celkově byla za známku prožívanou jako úspěch nejčastěji považována 1 a 2. Nejhorší průměrná úspěšná známka byla v rámci tříd 1,79, a to v češtině. Průměrná známka prožívaná jako neúspěch se pohybovala mezi dvojkou a trojkou, nikdy nepřesáhla čtyřku. Pokud učil v různých třídách daný předmět stejný učitel, úspěšné ani neúspěšné známky se v daných třídách příliš nelišily.

Občanská výchova a tělocvik představovaly předměty, ve kterých byly za úspěch považovány především jedničky, v jedné ze tříd můžeme k těmto předmětům přidat i češtinu. Ve zbylých třídách patřila čeština společně ještě s chemií, fyzikou a matematikou

spíše k předmětům, kde jsou za úspěch považovány i horší známky. Nejhorší průměrné známky vnímané žáky jako neúspěch se pak objevily v češtině, matematice, chemii a fyzice. V občanské výchově a tělocviku byly často za neúspěch považovány i lepší známky (dvojky a trojky).

3.3.3 Žákovské atribuční tendence

Celkově, v rámci jednotlivých tříd i napříč pohlavím se jako nejčastější příčinou úspěchu ukazovalo úsilí, píle, tedy příčina vnitřní a kontrolovatelná, a jako nejméně častou náhoda, štěstí, tedy příčina vnější a nekontrolovatelná. Tyto výsledky potvrzují obecný trend, tedy že máme tendenci připisovat svůj úspěch spíše příčinám vnitřním (viz kap. 1.5 - Omyly v atribučním procesu).

I v případě neúspěchu byl potvrzen obecný trend, tedy že máme tendenci vlastní neúspěch připisovat spíše příčinám vnějším (viz kap. 1.5 - Omyly v atribučním procesu). Žáci za nejčastější příčinu neúspěchu považovali obtížnost úkolu, tedy příčinu vnější a nekontrolovatelnou, za nejméně častou příčinu neúspěchu pak považovali nedostatek schopností, tedy příčinu vnitřní a nekontrolovatelnou.

3.3.4 Atribuční tendence učitelů

Pokud se zaměříme na příčiny úspěchu a neúspěchu u žáků tak, jak je vnímají učitelé, zjistíme, že nejčastější příčinou úspěchu bylo podle nich úsilí, píle, tedy příčina vnitřní a kontrolovatelná, nejméně častou pak náhoda, štěstí, tedy příčina vnější a nekontrolovatelná. V příčinách úspěchu se tedy učitelé i žáci shodovali. V příčinách neúspěchu tomu již tak nebylo. Učitelé považovali za nejčastější příčinu neúspěchu žáků nedostatek úsilí, píle, tedy příčinu vnitřní a kontrolovatelnou, za nejméně častou pak nedostatek schopností, opět příčinu vnitřní, ale tentokrát nekontrolovatelnou.

V oblasti učitelských atribucí se také projevil trend podceňovat neúspěšné žáky mnohem více než žáci sami sebe (viz kap. 2.2.3 - Atribuce u učitele).

3.3.5 Hodnocení otevřené otázky

Otevřená otázka „Na čem podle vás záleží, zda je daný předmět oblíbený či neoblíbený?“, na kterou odpovídali žáci, se ukázala jako ne příliš vypovídající. Žáci na tuto otázku odpovídali na hodně obecné rovině. Nejčastěji žáci jako kritérium oblíbenosti předmětu uváděli učitele (celkem 79 žáků), dále se velmi často objevoval zájem o předmět (30 žáků), nadání či schopnosti (23 žáků), obtížnost předmětu (18 žáků) a probíraná látka (16 žáků).

V několika případech se objevil i význam předmětu pro budoucí život (9 žáků), spolužáci (3 žáci), počet domácích úkolů (2 žáci) a ozvláštnění výuky filmy, exkurzemi apod. (1 žák). Na základě těchto dat můžeme tedy říci, že ve většině případů žáci kopírovali dělení příčin podle Weinera, tedy úsilí (píle), schopnosti a obtížnost látky (úkolů).

4. Nové oblasti výzkumu v diplomové práci

V postupové práci jsem se zabývala především obecnými tendencemi připisování příčin úspěchu a neúspěchu, které jsem zkoumala napříč předměty. Toto by bylo možné zopakovat i v diplomové práci, ale vzhledem k tomu, kolik faktorů atribuční tendence ovlivňují, a proměňám žáků i školy v průběhu školní docházky, by bylo téměř nemožné dostat se hlouběji do podstaty atribučních strategií. Proto jsem se v diplomové práci rozhodla zaměřit se ne na sledování atribučních tendencí v rámci více předmětů, ale naopak v rámci jednoho předmětu a jedné konkrétní pedagogické situace (v mém případě písemného zkoušení). V případě jedné konkrétní situace můžeme získat jasnější představu o faktorech ovlivňujících atribuční proces a navíc můžeme získat informace o možnostech vlivu konkrétní situace na obecné atribuční tendence (např. změny atribucí v případě jednoduchého a obtížného testu apod.). Volba jedné konkrétní situace také minimalizuje problém v oblasti kritéria úspěšnosti, kterým je ve škole většinou známka. Učitelé jsou známkami často tlačeni k ne příliš přesnému hodnocení výkonu, což se v celkovém hodnocení projevuje mnohem více, nežli v hodnocení jedné písemné práce.

Zároveň jsem se v diplomové práci zaměřila nejen na zpětnou atribuci, tedy na připisování příčin výsledku jednání a prožitku úspěchu a neúspěchu, ale také na atribuci do budoucna, tedy na očekávané příčiny budoucího výkonu. To mi otevírá možnost zkoumat, nakolik se atribuce před a po výkonové situaci mění a zda je v této oblasti možné vysledovat určité trendy.

Vzhledem k tomu, že jsem zkoumala nejen atribuce do minulosti, ale také atribuce do budoucnosti, mohla jsem se zaměřit i na širší motivační rámec a posuzovat očekávání žáků podle Heckhausenova modelu motivace výkonového chování a výsledky dát do souvislosti s atribučními tendencemi.

Samozřejmě je nutné zdůraznit, že se v diplomové práci zabývám jednou konkrétní situací v jednom konkrétním předmětu, a proto i v jedné konkrétní učební látce. V případě jiné látky, popř. jiné školní situace, by se výsledky pravděpodobně lišily a nelze je proto zobecňovat na všechny školní situace.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Výzkum

5.1 Výzkumné cíle

Ve své diplomové práci vycházím z práce postupové, ve které jsem mapovala atribuční tendence žáků ve druhém ročníku osmiletého gymnázia. Tehdy jsem se zaměřila na obecné atribuční tendence a zjišťovala, zda tyto tendence odpovídají atribučním trendům uváděným v odborné literatuře.

V diplomové práci se zaměřuji na mapování atribučních strategií ve vyučovacím procesu, a to v konkrétní situaci (písemného test v hodinách matematiky), kterou se snažím co nejkompaktněji popsat. Při tomto popisu se opírám o motivační trajektorii „situace – aktivita – výsledek – následek“ popsanou v Heckhausenově modelu (viz kap. 1.9) – „situaci“ zde popisují pomoci postojů k matematice (oblíba matematiky, subjektivně vnímaná obtížnost a význam matematiky), odhadem nadání pro matematiku, pílí a motivací v matematice a vnímanou obtížností konkrétního testu. „Aktivitu“ pak představuje příprava na test, „výsledek“ je reprezentován známkou z písemného testu, ale i očekáváním určité známky. „Následky“ představují důsledky, které žáci očekávají do budoucna, ale i spokojenost se známkou. Využití trajektorie je jen orientační, pomáhá mi uspořádat proměnné, se kterými pracuji, práce si nedělá ambice na řešení motivačních procesů ve školních situacích.

Pokouším se zjistit, zda zůstávají atribuční tendence neměnné, nebo zda mohou být ovlivněny konkrétní situací, kterou může jedinec uchopit v celém kontextu a ve které může atribuovat na základě přesnějších informací než je tomu v případě přepisování příčin obecnému výkonu.

Dále se zaměřuji na změny atribučních strategií před samotným výkonem (tedy očekávanou atribucí) a po samotném výkonu (tedy zpětnou atribucí) a zaměřuji se na to, zda zůstávají atribuční tendence stabilní i přes výrazně změněnou situaci.

Atribuční strategie sleduji také u různých skupin dětí (např. úspěšní vs. neúspěšní žáci, spokojení vs. nespokojení žáci apod.) a snažím se vysledovat nějaké strategie typické právě pro danou skupinu.

Dále bych ráda zjistila, zda existují nějaké vazby mezi přípravou žáků na test a očekáváním důsledků do budoucna, popř. zda má konkrétní školní situace vliv na spokojenost žáků s výsledkem testu.

Podrobněji se výzkumnými cíli mé diplomové práce zabývám v následující kapitole, ve které zároveň upřesňuji i výzkumné otázky.

5.2 Design výzkumné části a konkretizace výzkumných otázek

Vzhledem k tomu, že při prvním dotazování byl žákům zadán velmi lehký test, který tedy nepředstavoval standardní školní situaci, dotazování jsem zopakovala ještě jednou. Tentokrát byl zadán středně těžký test, který již představoval běžnou reálnou školní situaci. Toto dvojí dotazování mi umožnilo sledovat změny v postojích, atribučních tendencích a vnímání úspěšnosti v případě dvou odlišných situací - v případě lehkého testu se jednalo o snadno čitelnou a netypickou školní situaci, zatímco v případě středně těžkého testu se již jednalo o méně průhlednou a typickou školní situaci. V rámci druhého dotazování jsem sledovala stejné proměnné jako v prvním dotazování, a to i ve stejném pořadí.

Výzkumnou část diplomové práce jsem rozdělila na dvě hlavní části - analýzu dat získaných při prvním dotazování (kvinta) a analýzu dat získaných při druhém dotazování (sexta). Srovnání obou dotazování uvádím vždy na konci kapitol týkajících se druhého dotazování (v sextě) a jeho shrnutí uvádím před diskusí.

Informace získané při dotazování v kvintě a sextě jsem zpracovala v následujících kapitolách, které odpovídají pořadí v první i druhé analýze. Tabulky týkající se dané kapitoly jsou ve většině případů uvedeny v příloze diplomové práce, u některých kapitol jsou tabulky pro lepší orientaci přímo v textu:

1. Postoje k matematice (kap. 6.1 - kvinta a 7.1 - sexta)

Nejprve jsem se zaměřila na postoje žáků k matematice. Jedná se pouze o pomocné proměnné, díky kterým ale mohu charakterizovat zkoumaný předmět (matematiku) a které využívám v dalších kapitolách.

V oblasti postojů si v této práci kladu především tyto výzkumné otázky:

a) Liší se postoj k matematice u chlapců a dívek?

Abychom mohli sledovat případné rozdíly v atribučních strategiích u chlapců a dívek, je nutné zaměřit se i na charakteristiku dané školní situace z hlediska pohlaví.

b) Vyvíjí se postoj k matematice v průběhu školní docházky?

V průběhu školní docházky se výrazně mění obsah matematického učiva, stejně tak se vyvíjí i zájmové (ve vyšších ročnících i profesní) zaměření žáků. Proto lze předpokládat, že se změní i postoj k matematice.

c) Existuje nějaký vztah mezi oblíbeností, obtížností a významem matematiky?

V této skupině postojů mě především zajímá, zda žáci hodnotí snadný předmět také jako oblíbený a nevýznamný a naopak, zda předmět obtížný vnímají zároveň jako neoblíbený a nevýznamný.

d) Shoduje se vnímaná obtížnost matematiky s vnímanou obtížností probírané látky?

Odpověď na tuto otázku mi pomůže přesněji charakterizovat konkrétní školní situaci - písemný test se týkal pouze určitého okruhu znalostí a vnímaná obtížnost právě probírané látky proto nemusí odpovídat vnímání obtížnosti matematiky jako celku.

2. Školní úspěšnost (kap. 6.2 - kvinta a 7.2 - sexta)

Dále jsem se zaměřila na analýzu školní úspěšnosti. Opět se jedná o okrajové proměnné, které ale využívám v dalších kapitolách, a to především k charakteristice školní úspěšnosti v daném ročníku a v daném předmětu (matematice). Školní úspěšnost jsem zkoumala skrze známky, které žáci obdrželi v testu a na vysvědčení a které žáci prožívají buď jako úspěch, nebo jako neúspěch. Známky jsem použila jako kritérium úspěšnosti především proto, že v českém školním prostředí je to v podstatě jeden z hlavních ukazatelů školní úspěšnosti. Známky také celkem přesně vystihují žákovský prožitek úspěchu i neúspěchu.

V oblasti školní úspěšnosti si kladu tyto výzkumné otázky:

a) Liší se očekávaný výsledek testu od skutečného výsledku?

Odpověď na tuto otázku mi umožní sledovat aspirace žáků a následné splnění, nebo nesplnění této aspirace, a tedy prožitek úspěchu či neúspěchu a jejich propojení s atribuční strategií.

b) Ovlivňuje konkrétní školní situace prožitek školní úspěšnosti?

Pokud je školní situace pro žáka něčím zvláštní (netypická a neočekávaná), může mít vliv na prožitek školní úspěšnosti (např. v závislosti na sociální vztahové normě), a tedy i na zpětné atribuční strategie.

c) Liší se prožitek úspěchu a neúspěchu v matematice u chlapců a dívek?

Tato otázka je opět zaměřena na uchopení kontextu, který nám umožní sledovat rozdíly v atribučních strategiích u chlapců a dívek.

d) Liší se prospěch dívek a chlapců v matematice?

Oblast rozdílů mezi chlapci a dívkami mě zajímá především proto, abych mohla přesněji charakterizovat danou školní situaci v rámci pohlaví a porozumět atribučním strategiím v rámci pohlaví.

3. Atribuční tendence (kap. 6.3 - kvinta a 7.3 - sexta)

V následujících kapitolách se zabývám atribučními tendencemi. Jak již bylo naznačeno, zabývala jsem se nejen zpětnými atribučními tendencemi, ale také atribučními tendencemi do budoucna. Mohu tak sledovat změny, které v průběhu atribučního procesu nastávají, a čím vším je atribuční proces ovlivněn.

V oblasti atribučních tendencí si kladu následující výzkumné otázky:

- a) Liší se atribuční tendence orientované do minulosti a do budoucnosti?
- b) Má konkrétní školní situace vliv na atribuční strategie?
- c) Existují nějaké rozdíly mezi chlapci a dívkami v očekávaných a zpětných atribucích?

4. Příprava a dostatečnost přípravy (kap. 6.4 - kvinta a 7.4 - sexta)

Další kapitola je věnována přípravě na test a vnímání dostatečnosti přípravy. Jedná se o proměnné úzce související s Heckhausenovým motivačním modelem - příprava a vnímání její dostatečnosti představuje v Heckhausenově modelu oblast aktivity. V této oblasti hledám souvislosti s atribučním procesem a dalšími proměnnými (např. očekáváním důsledků do budoucna, postoji k matematice apod.).

V této oblasti si kladu tyto výzkumné otázky:

- a) Existují nějaké rozdíly mezi chlapci a dívkami v oblasti přípravy na test?
Zjištěním odpovědi na tuto otázku mohu opět lépe popsat celkovou situaci z hlediska pohlaví a porozumět tak lépe atribučnímu procesu u dívek a atribučnímu procesu u chlapců.
- b) Je možné sledovat určité typické konstelace proměnných u žáků, kteří se na test připravovali, a u žáků, kteří se nepřipravovali?
Tato otázka je zaměřena na sledování případných typických atribučních stylů u určité skupiny žáků.

- c) Očekávají žáci, kteří se na test připravovali, spíše důsledky do budoucna než žáci, kteří se nepřipravovali?

V případě přípravy na test i vnímání důsledků do budoucna se jedná o proměnné úzce související s Heckhausenovým modelem. Snažím se zde zjistit, zda můžeme hovořit o nějakém vztahu mezi těmito proměnnými.

5. Důsledky školního výkonu do budoucna (kap. 6.5 - kvinta a 7.5 - sexta)

Žáci byli dotazováni i na důsledky, ke kterým podle nich povede jejich úspěch či neúspěch v testu. Tyto důsledky představují také jednu z proměnných Heckhausenova motivačního modelu, která souvisí s atribučním procesem a může mít vliv na připisování příčin a vnímání úspěšnosti žáků.

Vnímání důsledků sleduji na základě těchto výzkumných otázek:

- a) Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v oblasti očekávání důsledků výsledku testu do budoucna?

Zde se opět jedná o otázku zjišťující kontext situace, ve kterém chlapci a dívky atribuuji.

- b) Připravovali se žáci, kteří očekávali důsledky svého výkonu do budoucna, na test více než žáci, kteří žádné důsledky neočekávali?

Tato otázka je zaměřena, stejně jako otázka v předchozím oddílu, na proměnné týkající se Heckhausenova modelu. Tentokrát se ale na vztah těchto dvou proměnných zaměřuji v opačném směru.

- c) Je možné sledovat určité typické konstelace proměnných u žáků, kteří očekávali důsledky svého výkonu do budoucna, a u žáků, kteří žádné důsledky neočekávali?

Odpověď na tuto otázku mi umožní sledovat, zda existují určité typické atribuční styly v konkrétní skupině žáků.

6. Spokojenost s výsledkem (kap. 6.6 - kvinta a 7.6 - sexta)

Stejně jako předchozí ukazatel, i spokojenost s výsledkem, kterou jsem analyzovala v následující kapitole, může ovlivnit atribuční proces v případě konkrétní školní situace a vyvolat změnu v připisování příčin.

V oblasti spokojenosti si kladu tuto výzkumnou otázku:

- a) Má konkrétní školní situace vliv na spokojenost žáků s výsledkem testu?

V dalších kapitolách se zabývám atribučními tendencemi a celkovou situací u různých skupin žáků. Hledám určité typické konstelace proměnných, které by mi přiblížily specifičnost atribučních strategií ve školním prostředí a u konkrétní skupiny žáků.

7. Skupiny žáků podle spokojenosti (kap. 6.7 - kvinta a 7.7 - sexta)

Kapitoly 6.7 a 7.7 jsou věnovány skupinám žáků, kteří byli se svým výsledkem v testu spokojeni, a skupinám žáků, kteří s výsledkem spokojeni nebyli. V těchto skupinách sleduji všechny oblasti, které analyzuji i v rámci celé třídy, a snažím se vysledovat případné specifické vazby mezi proměnnými.

8. Skupiny žáků podle úspěšnosti v testu (kap. 6.8 - kvinta, 7.8 - sexta)

V těchto kapitolách se zabývám skupinou žáků, kteří byli v úspěšní, a skupinou žáků, kteří byli neúspěšní. Opět sleduji všechny oblasti, které analyzuji i v rámci celé třídy, a pokouším se najít nějaké specifické vazby mezi proměnnými.

9. Skupiny žáků podle postoje k matematice (kap. 6.9 - kvinta a 7.9 - sexta)

V posledních kapitolách se zabývám skupinami žáků rozdělených podle postoje k matematice, tedy podle vnímání oblíbenosti, obtížnosti a významu. V těchto skupinách analyzuji, stejně jako v předchozích skupinách, všechny ostatní proměnné a snažím se zjistit, zda existuje nějaká souvislost mezi daným postojem k matematice a dalšími proměnnými.

5.3 Komunikace se školou a příprava výzkumu

Při plánování výzkumu na gymnáziu jsem se napoprvé obrátila na zástupkyni ředitele školy, které jsem vysvětlila, čím se ve své diplomové práci budu zabývat, a nastínila jí předpokládaný průběh dotazování. Paní zástupkyně mi vyhověla a poradila s volbou třídy, mělo se jednat o jednu ze tříd, ve kterých jsem prováděla výzkum v roce 2005. Předmět, ve kterém jsem chtěla výzkum provádět - matematiku, jsem měla vybraný již předem, a to s ohledem na jeho charakter. Následně jsem se osobně i elektronicky spojila s učitelem, který v dané třídě učil matematiku. Opět jsem mu vysvětlila, k čemu data využiji, a nastínila průběh dotazování - učitel připravil pro žáky test (obtížnost ani

obsah testu jsem s učitelem nekonzultovala, vše tedy bylo v režii vyučujícího). Jediné, co jsem s učitelem konzultovala, byla délka testu, a to s ohledem na to, že žáci budou těsně před testem (na začátku hodiny) vyplňovat dotazník, a mohlo by tak dojít k časovému tlaku při běžně dlouhém testu. Test byl tedy ve výsledku přibližně půlhodinový. Jednalo se o běžný test týkající se právě probírané látky a zapadající do výuky, žáci by tento test tedy psali i v případě, že by žádné šetření neproběhlo. První dotazování proběhlo v dubnu 2008.

Ve výsledku bylo patrné (jak z poznámek učitele, tak z odpovědí žáků v dotazníku), že učitel zadal test nebývale jednoduchý, což zapříčinilo i specifické výsledky u prvního testu. Vzhledem k získaným výsledkům jsem poprosila učitele ještě o jedno dotazování, které proběhlo v říjnu 2008. Při tomto dotazování jsem učitele předem požádala o středně obtížný test. To mi následně umožnilo srovnat atribuční tendence v případě velmi jednoduchého a středně obtížného testu, tedy v případě rozdílné výkonové situace.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkum jsem realizovala v pátém a následně šestém ročníku osmiletého gymnázia v Praze. Jedná se o všeobecné gymnázium, které nabízí nejen osmileté, ale také čtyřleté studium. Celkem se výzkumu zúčastnilo 25 studentů z jedné třídy, z toho 9 chlapců a 16 dívek. Jednalo se o jednu ze tříd, ve kterých jsem prováděla výzkum atribučních tendencí v roce 2005 (tehdy byli žáci v sekundě, tedy druhém ročníku osmiletého gymnázia).

Do výzkumu jsem zařadila pouze studenty, kteří vyplnili oba dotazníky (před i po písemné práci).

5.5 Výzkumné metody

Pro získání potřebných informací jsem zvolila, stejně jako v sekundě, dotazník. Žáci vyplňovali celkem dva dotazníky, jeden v den testu těsně před ním, druhý týden po testu, kdy obdrželi výsledky. První dotazník a první část druhého dotazníku jsem vytvářela sama, druhá část druhého dotazníku týkající se postojů k matematice je převzatá (Hrabal, 1988), doplnila jsem ji však o hodnocení motivace, nadání a píle.

První dotazník (viz přílohu B), který žáci vyplňovali před testem, byl s ohledem na očekávaný test kratší, žáci jej vyplňovali přibližně 10 minut. Otázky se týkaly především samotného testu – na pětistupňové škále měli žáci určit, nakolik považují právě probíranou látku v matematice za obtížnou, a jaký očekávají výsledek. Dále byli žáci tázáni na příčinu očekávaného výsledku, a zda, popř. jakým způsobem a jak dlouho se na test připravovali. Otázka ohledně způsobu i doby přípravy byla volná. Nakonec měli žáci určit, kterou známku prožívají ještě jako úspěšnou a kterou již jako neúspěšnou. Tyto známky se týkaly celkového výkonu žáka v matematice, nikoliv pouze výkonu v dané písemné práci.

Stupnice, podle nichž žáci vyplňovali dotazník:

<u>Obtížnost látky:</u>	<u>Očekávání výsledku:</u>	<u>Předpokládaná příčina:</u>
1 - velmi obtížná	1 - výborně	1 - náhoda, štěstí
2 - obtížná	2 - velmi dobře	2 - snadnost / obtížnost úkolu
3 - středně obtížná	3 - dobře	3 - dostatek (nedostatek) úsilí, píle
4 - snadná	4 - spíše špatně	4 - dostatek (nedostatek) schopností
5 - velmi snadná	5 - velmi špatně	

Druhý dotazník obsahoval dvě části (viz přílohu C). První část byla zaměřena na výsledky testu – jakou známku žáci obdrželi, zda jsou s výsledkem spokojeni, zda byla jejich příprava dostatečná a jaké bude mít podle nich výsledek v testu důsledky do budoucna. Tato otázka byla volná. Poslední otázka první části se týkala atribuce, tj. předpokládané příčiny výsledku v testu. Žáci měli zaškrtnout jednu z následujících odpovědí:

- 1 - náhoda, štěstí
- 2 - snadnost / obtížnost úkolu
- 3 - dostatek (nedostatek) úsilí, píle
- 4 - dostatek (nedostatek) schopností

Druhá část dotazníku se týkala postojů žáků k matematice. Žáci hodnotili oblibu, význam, obtížnost matematiky a jejich motivovanost, nadání a píli v matematice. Tyto položky žáci hodnotili podle následujících stupnic:

Obliba matematiky:

- 1 - velmi oblíbený
- 2 - oblíbený
- 3 - ani oblíbený, ani neoblíbený
- 4 - málo oblíbený
- 5 - neoblíbený

Obtížnost matematiky:

- 1 - velmi obtížný
- 2 - obtížný
- 3 - středně obtížný
- 4 - snadný
- 5 - velmi snadný

Význam matematiky:

- 1 - velmi významný
- 2 - významný
- 3 - středně významný
- 4 - málo významný
- 5 - nevýznamný

Nadání:

- 1 - velmi nadaný
- 2 - nadaný
- 3 - průměrně nadaný
- 4 - málo nadaný
- 5 - nenadaný

Motivovanost:

- 1 - velmi motivovaný
- 2 - motivovaný
- 3 - průměrně motivovaný
- 4 - málo motivovaný
- 5 - nemotivovaný

Píle:

- 1 - velmi pilný
- 2 - pilný
- 3 - středně pilný
- 4 - málo pilný
- 5 - bez píle (nepracující, líný)

Dále žáci vyplňovali známku, kterou obdrželi z matematiky na vysvědčení - při prvním dotazování se jednalo o známku, kterou žáci obdrželi na pololetním vysvědčení v kvintě, při druhém dotazování se jednalo o známku, kterou žáci obdrželi na konečném vysvědčení v kvintě. Snahou bylo získat co nejaktuálnější data.

5.6 Zadávání dotazníků

Dotazníky jsem žákům zadávala osobně ve třídě za přítomnosti vyučujícího, vždy v hodině matematiky.

První dotazník jsem žákům zadala na začátku hodiny těsně před domluveným testem (žáci o testu tedy věděli dopředu). Žákům jsem nejprve vysvětlila, čím se zabývám a k jakému účelu budou data získaná z dotazníků sloužit. Problematiku atribučních tendencí jsem jim nijak nevysvětlovala, uvedla jsem pouze téma své diplomové práce. Dále jsem zdůraznila, že vyplněné dotazníky neuvidí nikdo z vyučujících ani vedení školy. Následně jsem jim vysvětlila, jakým způsobem mají dotazník vyplnit, u otázek v dotazníku byly také většinou srozumitelné instrukce. Žáci se mě navíc po celou dobu vyplňování

dotazníku mohli na cokoliv zeptat. Dotazník žáci vyplňovali vlastním tempem, většinou zabralo vyplňování přibližně 10 minut.

Druhý dotazník jsem žákům zadávala o týden později. Tentokrát ne na začátku hodiny, ale až po seznámení s výsledky a probrání testu s učitelem. Žákům jsem opět vysvětlila, jak mají dotazník vyplňovat, otázky opět obsahovaly stručnou a srozumitelnou instrukci a žáci se mě mohli kdykoliv na cokoliv zeptat. Většina žáků vyplňovala dotazník přibližně 20 minut.

Při druhém dotazování (říjen 2008) jsem při zadávání dotazníků postupovala stejným způsobem jako v dubnu 2008.

6. Analýza dat - první dotazování (kvinta)

V následujících kapitolách bych se ráda věnovala analýze dat z prvního dotazování, které proběhlo v dubnu 2008 (kvinta). Dotazování se zúčastnilo 18 žáků, z nichž 6 byli chlapci a 12 dívky.

6.1 Postoje k matematice

V této kapitole bych se ráda zaměřila na postoje žáků k matematice. Nejprve na postoje zjišťované po oznámení výsledků v testu, následně ve srovnání s údaji získanými z šetření před 3 lety (sekunda).

6.1.1 Aktuální postoje žáků k matematice

V kvintě byla matematika v dané třídě nejčastěji považována za předmět spíše oblíbený, spíše obtížný a středně významný. Většina žáků se považovala za středně nadané a středně motivované pro matematiku. Pokud se zaměříme na pílí, většina žáků se považovala za málo pilné až líné, pouze dva žáci uvedli, že jsou v matematice pilní (viz přílohu č. D, tab. č. 1).

U chlapců (celkem 6) patří matematika k předmětům oblíbeným, středně obtížným až snadným a středně významným. Většina chlapců se v matematice považuje za nadané, středně motivované a málo pilné (viz přílohu D, tab. č. 2).

U dívek (celkem 12) patří matematika k předmětům středně oblíbeným až málo oblíbeným, středně obtížným až obtížným a předmětům středně významným až nevýznamným. Dívky se v matematice považují za středně nadané až málo nadané, středně motivované až nemotivované a líné (viz přílohu D, tab. č. 3).

6.1.2 Srovnání postojů k matematice v kvintě a postojů v předchozím šetření (sekunda)

V oblíbě a obtížnosti matematiky se žáci od předchozího šetření příliš neliší (viz přílohu D, tab. č. 4) – i tehdy byla matematika nejčastěji považována za středně oblíbenou až oblíbenou a středně obtížnou až obtížnou. Změnil se postoj k významu matematiky.

Zatímco v sekundě byla matematika většinou považována za významnou až velmi významnou, v kvintě je považována spíše za středně významnou až nevýznamnou. To může být způsobeno několika faktory:

1. Obsah učiva se změnil - zatímco v sekundě žáci probírají všeobecné učivo týkající se základních početních operací, v kvintě se jedná o specifické učivo, tzv. vyšší matematiku (v tomto případě logaritmy).
2. Zároveň již žáci upřednostňují určitý okruh předmětů, který budou potřebovat pro maturitní zkoušku a pro další studium. Matematika se tak může stát okrajovým předmětem, který žáci v dalším studiu nebudou potřebovat, a stává se tak pro ně méně významná.

U chlapců (viz přílohu D, tab. č. 5) se postoj k matematice výrazněji změnil pouze ve významu – stále považují matematiku za středně oblíbenou až oblíbenou, středně obtížnou, ve významu ji v kvintě hodnotí, stejně jako v celé třídě, jako méně významnou než v sekundě.

U dívek (viz přílohu D, tab. č. 5) došlo ke změně postoje také především v oblasti významu předmětu – dříve považovaly matematiku za významný předmět, dnes za středně významný až nevýznamný. V oblasti oblíbenosti a obtížnosti se jejich postoj nezměnil, stále považují matematiku za středně oblíbený a spíše obtížný předmět.

6.1.2.1 Konkrétní posuny v postojích k matematice

Nyní bych se ráda zaměřila na konkrétní posuny v postojích k matematice. V oblasti obtížnosti předmětu nedošlo ani v jednom případě k posunu ani o dva stupně (např. posun od velmi obtížného ke středně obtížnému), u většiny žáků sice došlo k posunu, vždy ale max. o jeden stupeň.

U žádného žáka nedošlo k posunu oblíbenosti o tři a více stupně (např. posun od velmi oblíbeného ke spíše neoblíbenému či neoblíbenému). K posunu o dva stupně došlo pouze u jednoho žáka (č. 7), a to ze spíše oblíbeného předmětu v sekundě ke spíše neoblíbenému předmětu v kvintě. U tohoto žáka, stejně jako u dalších 8 žáků došlo k posunu o dva stupně i v oblasti významu předmětu. Ve všech případech se jednalo o posun směrem k nižší významnosti předmětu (viz přílohu D, tab. č. 6).

6.1.3 Srovnání postoje k obtížnosti matematiky a postoje k obtížnosti právě probírané látky

Pokud srovnáme vnímání obtížnosti předmětu a právě probírané látky (viz přílohu D, tab. č. 7), zjistíme, že se příliš neliší. Jak matematika, tak právě probíraná látka (logaritmy) jsou v rámci třídy považovány za středně obtížné až obtížné. Na rozdíl od matematiky jako celku nepovažuje nikdo ze žáků právě probíranou látku za velmi obtížnou. Průměrná hodnota je dokonce v obou případech totožná.

Pokud se na obtížnost předmětu a obtížnost právě probírané látky zaměříme v rámci pohlaví (viz přílohu D, tab. č. 8), můžeme vysledovat nepatrné rozdíly u chlapců – ti vnímají předmět spíše jako snadný, zatímco právě probíranou látku za středně obtížnou. U dívek žádné rozdíly nepozorujeme, považují předmět i právě probíranou látku za středně obtížnou až obtížnou.

6.1.4 Souvislosti mezi oblíbou, obtížností a významem matematiky

Většinou je stupeň oblíby podobný jako stupeň obtížnosti - předmět středně oblíbený je tedy i středně obtížný, většinou se oba postoje pohybují kolem střední hodnoty – stupeň 2, 3, 4 (viz přílohu D, tab. č. 9). Extrémy (oblíbený vs. snadný a neoblíbený vs. obtížný) se objevují u sedmi žáků (3 žáci 1. extrém, 4 žáci 2. extrém, celkem 7 žáků).

V případě vztahu oblíby a významu (viz přílohu D, tab. č. 10) se ve většině případů stupeň oblíby a významu shoduje - pokud je matematika vnímána jako předmět významný, je zároveň i předmětem oblíbeným a naopak, většinou se jedná o střední hodnoty (stupeň 2, 3, 4). Opačné extrémy, tedy předmět oblíbený / nevýznamný a neoblíbený / významný se vůbec nevyskytují.

Vztah mezi obtížností a významem (viz přílohu D, tab. č. 11) je podobný jako vztah mezi oblíbou a obtížností - většinou se jedná o střední hodnoty (stupeň 2, 3, 4) a stupně obtížnosti i významu jsou podobné.

6.1.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se postojů žáků k matematice

V oblasti postojů zkoumaných v kvintě můžeme zodpovědět všechny čtyři výzkumné otázky kladně.

Postoj k matematice se u chlapců a dívek skutečně liší - chlapci hodnotí matematiku jako oblíbenější, snadnější a významnější než dívky. Zároveň sami sebe

považují za nadanější a motivovanější. Pouze v píli se obě pohlaví shodují - považují se za málo pilné.

Postoj k matematice se také v průběhu školní docházky vyvíjí. Obliba a obtížnost sice zůstala v sekundě i kvintě velmi podobná, ve významu předmětu však došlo v kvintě k výraznému poklesu.

Také můžeme sledovat určitý vztah mezi oblibou a obtížností matematiky - žáci, kteří vnímají matematiku jako oblíbenou, ji často vnímají zároveň jako snadnou, a naopak. V případě vztahu mezi významem a oblibou a obtížností se ve většině případů jedná o lineární vztah.

Vnímání obtížnosti matematiky a obtížnosti právě probírané látky se v rámci třídy neliší, pouze u chlapců můžeme sledovat nepatrné rozdíly - chlapci vnímají právě probíranou látku spíše jako snadnou, zatímco matematiku jako celek spíše jako středně obtížnou.

6.2 Školní úspěšnost

6.2.1 Znamky na vysvědčení

Většina žáků dostala na vysvědčení z matematiky dvojku, významně jsou zastoupeny ještě jedničky a trojky (průměrná známka ve třídě je 2,17). Lze tedy říci, že žáci jsou v matematice celkem úspěšní (viz přílohu D, tab. č. 12).

Budeme-li posuzovat známky obdržené na vysvědčení podle pohlaví (viz přílohu D, tab. č. 13), jsou dívky celkově úspěšnější (nejčastější známkou je 2, celkově se objevují pouze jedničky, dvojky a trojky). Průměrnou známkou je pak 2,08. U chlapců je také nejčastější známkou 2, objevují se však nejen jedničky, dvojky a trojky, ale také 1 čtyřka. Průměrná známka je pak 2,33.

6.2.2 Znamky z testu

Žáci očekávali spíše horší výsledek testu (viz přílohu D, tab. č. 14), nejvíce žáků očekávalo trojku a pětku, pouze čtyři žáci očekávali dvojku a jedničku neočekával žádný. Může to být způsobeno tendencí hodnotit své schopnosti hůře, aby v případě neúspěchu nedošlo ke snížení sebevědomí a zhoršení sebeobrazu.

Nakonec nikdo z testu nedostal čtyřku ani pětku, většina žáků obdržela dvojku, hned na druhém místě byla jednička. Test dopadl nebývale dobře, což bylo nejspíše způsobeno tím, že test byl velmi jednoduchý (učitel i žáci si toho byli vědomi).

Dívky očekávaly horší výsledek testu než chlapci (viz přílohu D, tab. č. 15). Zatímco chlapci očekávali pouze dvojky a trojky, dívky očekávaly kromě dvojek a trojek i čtyřky a pětky, a to výrazně více než dvojky a trojky. Nakonec většina dívek i chlapců obdržela lepší známku, než očekávala.

6.2.3 Známky prožívané jako úspěch a neúspěch

Mezi nejčastější známky prožívané ještě jako úspěch patří trojka a dvojka, čtyřku a pětku nepovažuje za úspěch ani jeden žák. Průměrná známka vnímaná jako úspěch je 2,56. Nejčastějšími známkami prožívanými již jako neúspěch jsou čtyřka a trojka. Jeden žák považuje za neúspěch i dvojku. Průměrná známka vnímaná jako neúspěch je pak 3,72 (viz přílohu D, tab. č. 16).

Tři žáci při hodnocení známek prožívaných jako úspěch a neúspěch vynechali jednu známku (ve 2 případech to byla trojka, ve 3. případě to byla čtyřka) – to může být způsobeno tím, že tito žáci prožívají danou známku i jako úspěch i jako neúspěch, a to v závislosti na konkrétní situaci - obtížnosti konkrétního testu, v závislosti na sociální vztahové normě, tedy výsledcích ostatních apod. (viz kap. 1.7).

Chlapci prožívají ještě jako úspěšnou známku v matematice v naprosté většině dvojku, v jednom případě i trojku, u dívek je to nejčastěji trojka (viz přílohu D, tab. č. 17). Průměrná známka vnímaná ještě jako úspěch je pak u chlapců 2,17 a u dívek 2,75. Pro chlapce je neúspěchem trojka a čtyřka, pro dívky je to ve většině případů čtyřka. Průměrnou neúspěšnou známkou je pak u chlapců 3,5 a u dívek 3,83.

6.2.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se školní úspěšnosti žáků

I v této kapitole můžeme zodpovědět všechny čtyři výzkumné otázky kladně. Očekávaný výsledek se od skutečného lišil u většiny případů. Žáci očekávali spíše horší výsledek.

Zároveň můžeme říci, že prožitek úspěšnosti je ovlivněn konkrétní situací - zde se toto projevilo především v nezařazení některých známek ani mezi úspěšné, ani mezi

neúspěšné. Zřejmě jsou prožívány jako úspěch i neúspěch, a to právě v závislosti na konkrétní školní situaci.

V případě otázek týkajících se rozdílů mezi chlapci a dívkami (Liší se prožitek úspěchu a neúspěchu v matematice u chlapců a dívek? Liší se prospěch dívek a chlapců v matematice?) můžeme říci, že chlapci mají v matematice lepší prospěch než dívky, které zároveň považují za úspěch i horší známky než jedničky a dvojky.

6.3 Atribuční tendence

6.3.1 Atribuční tendence před a po testu

Nyní bych se ráda zaměřila na atribuční tendence těsně před zadáním testu (jedná se tedy o očekávanou atribuci, žáci atribuuji do budoucna) a následně po testu, kdy žáci již znali výsledky testu (zde se jedná o zpětnou atribuci, žáci tedy atribuuji do minulosti).

6.3.1.1 Atribuční tendence před a po testu v rámci celé třídy

Před testem žáci nejčastěji předpokládali, že příčinou jejich úspěchu či neúspěchu bude jedna z příčin vnitřních, a to především úsilí, píle (tedy příčina kontrolovatelná). Vnější příčiny byly méně časté, nejméně často se pak jako příčina výsledku objevovala náhoda / štěstí (pouze jeden žák).

Po testu došlo ke změně atribučních tendencí. Nejčastěji se objevovala atribuce vnější – konkrétně snadnost / obtížnost úkolu. Vnitřní příčiny se objevovaly méně často. Schopnosti nevedl ani jeden z žáků, což by mohlo být způsobeno tím, že test byl velmi jednoduchý.

Tab. č. 2 - Atribuční tendence před a po testu - kvinta

Atribuce	Počet ž. - před	Počet ž. - po
1	1	3
2	4	11
3	8	4
4	5	0
celkem	18	18

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

Nejčastěji žáci měnili atribuce z příčiny vnitřní a nekontrolovatelné před testem (schopnosti) na příčinu vnější a nekontrolovatelnou po testu (snadnost / obtížnost úkolu). V 6 případech se atribuce po testu nezměnila, ve 3 případech se jednalo o příčinu vnitřní a kontrolovatelnou (úsilí, píle) a ve zbylých 3 případech šlo o příčinu vnější a nekontrolovatelnou (snadnost / obtížnost úkolu).

Tab. č. 3 - Srovnání atribucí před a po testu - kvinta

		atribuce po				celkem
		1	2	3	4	
atribuce před	1	0	1	0	0	1
	2	0	3	1	0	4
	3	2	3	3	0	8
	4	1	4	0	0	5
celkem		3	11	4	0	18

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

6.3.1.2 Atribuční tendence před a po testu v rámci pohlaví

U chlapců ke změně nejčastější atribuce před a po testu nedošlo – v obou případech byla nejčastější příčinou výsledku testu snadnost / obtížnost úkolu, tedy příčina vnější a nekontrolovatelná. U tří chlapců byla nejčastější očekávaná i následná atribuce stejná.

Tab. č. 4 - Srovnání atribucí před a po testu - chlapci

		atribuce po				celkem
		1	2	3	4	
atribuce před	1	0	1	0	0	1
	2	0	2	1	0	3
	3	0	0	1	0	1
	4	0	1	0	0	1
celkem		0	4	2	0	6

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

Tab. č. 5 - Srovnání atribucí před a po testu – dívky

		atribuce po				celkem
		1	2	3	4	
atribuce před	1	0	0	0	0	0
	2	0	1	0	0	1
	3	2	3	2	0	7
	4	1	3	0	0	4
celkem		3	7	2	0	12

U dívek již ke změně atribuční tendence před a po testu došlo. Zatímco před testem nejvíce dívek považovalo za příčinu očekávaného výsledku úsilí a píle, po testu to byla obtížnost (snadnost) úkolu. Došlo tedy k posunu z atribuce vnitřní a kontrolovatelné na atribuci vnější a nekontrolovatelnou. Nejčastěji se atribuce měnily z vnitřních (schopnosti, úsilí a píle) na vnější (snadnost / obtížnost úkolu).

6.3.1.3 Shrnutí - srovnání atribučních tendencí před a po testu

Nejčastější očekávanou příčinou v rámci celé třídy byla příčina vnitřní a kontrolovatelná (úsilí, píle), po testu to byla příčina vnější a nekontrolovatelná (snadnost / obtížnost úkolu). Nejčastěji se v rámci třídy měnila atribuce vnitřní a nekontrolovatelná (schopnosti) na atribuci vnější a nekontrolovatelnou (snadnost / obtížnost úkolu).

U dívek se nejčastější očekávané a následné atribuce i změny v atribucích shodují s výsledky celé třídy.

U chlapců byla nejčastější očekávanou i následnou příčinou příčina vnější a nekontrolovatelná (snadnost / obtížnost úkolu). K významným změnám v atribucích u chlapců nedošlo.

6.3.2 Srovnání atribučních tendencí v matematice v sekundě a v kvintě

Při srovnávání atribučních tendencí před třemi lety a dnes vycházím z následných atribucí, tedy z příčin, které žáci uvedli po oznámení výsledků písemné práce (jedná se tedy o zpětné atribuce, kdy žáci atribuuji do minulosti).

Pro to, abych mohla porovnat atribuční tendence žáků zkoumané před třemi lety a nyní, jsem musela rozdělit žáky na skupinu těch, kteří byli v letošním testu úspěšní (v testu obdrželi jedničku či dvojku), a tudíž atribuovali spíše po úspěchu, a na skupinu neúspěšných žáků (v testu obdrželi trojku, horší známka se v testu neobjevila), a kteří tudíž atribuovali spíše po neúspěchu. V těchto skupinách jsem dále porovnávala atribuci po úspěchu (u úspěšných žáků) či atribuci po neúspěchu (u neúspěšných žáků) před třemi lety a dnes.

6.3.2.1 Atribuce po úspěchu

Žáků, kteří byli v testu úspěšní, byla většina - celkem 14. Většina žáků tedy atribuovala spíše po úspěchu.

Před třemi lety (v sekundě) byly za nejčastější příčiny úspěchu považovány příčiny vnitřní, a to jak příčina kontrolovatelná (úsilí, píle), tak nekontrolovatelná (schopnosti). Vnější příčiny byly zastoupeny minimálně. V kvintě je tomu naopak - nejčastěji se objevují příčiny vnější, a to s ohledem na jednoduchý test především snadnost / obtížnost úkolu. Ani jednou se u žáků v kvintě neobjevila příčina č. 4 - schopnosti, tedy příčina vnitřní a nekontrolovatelná.

Tab. č. 6 - Atribuce po úspěchu

Atribuce	Počet ž.	
	sekunda	kvinta
1	1	3
2	2	10
3	6	1
4	5	0
celkem	14	14

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

6.3.2.2 Atribuce po neúspěchu

Nejčastějšími příčinami neúspěchu v sekundě byly u žáků, kteří byli letos v testu spíše neúspěšní, příčiny vnější, a to jak náhoda, štěstí, tak snadnost / obtížnost úkolu. Ani v jednom případě se neobjevila příčina vnitřní. V kvintě žáci neúspěch připisovali především příčině vnitřní, a sice úsilí, píli (příčina kontrolovatelná). Ani jednou se u žáků neobjevila příčina č. 1 - náhoda, štěstí (vnější nekontrolovatelná) a příčina č. 4 - schopnosti (vnitřní nekontrolovatelná).

Tab. č. 7 - Atribuce po neúspěchu

Atribuce	Počet ž.	
	sekunda	kvinta
1	2	0
2	2	1
3	0	3
4	0	0
celkem	4	4

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

6.3.2.3 Shrnutí - srovnání atribucí v sekundě a kvintě

V sekundě, kdy žáci neposuzovali žádnou konkrétní situaci, ale své celkové výkony, potvrzují atribuční tendence žáků obecný trend - tedy že lidé mají obecně tendenci připisovat úspěch sami sobě (vnitřní atribuce) a neúspěch vnějším vlivům (vnější atribuce) - viz kap. 1.5.

V kvintě žáci atribuovali na základě konkrétní situace (testu) a brali proto v úvahu všechny faktory, které danou konkrétní situaci (test) ovlivnily. Protože byl test neočekávaně a nebývale jednoduchý, změnili žáci i své atribuce a obecný trend se zde již neprojevil. Zatímco nejčastější příčinou úspěchu byly příčiny vnější, především snadnost /

obtížnost úkolu, nejčastější příčinou neúspěchu byla příčina vnitřní - úsilí, píle. Můžeme zde proto hovořit o tzv. devalvací úspěchu, tedy že úspěch připisujeme spíše vnějším příčinám. To je způsobeno právě takovými okolnostmi, jako je např. obtížnost testu - pokud je test příliš jednoduchý, nemá pro jedince takový význam jako v případě složitějšího testu a výsledek pak připisuje právě obtížnosti testu a nikoli vlastním schopnostem či úsilím. Pokud je tedy pro nás situace jasná a průhledná, pružně své atribuce měníme. Proto pokud chceme posuzovat chování jedince, nesmíme opomíjet konkrétní okolnosti situace, ve které k danému chování došlo.

6.3.3 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se atribučních strategií žáků

V případě atribučních tendencí můžeme mluvit o rozdílech mezi očekávanými a zpětnými atribucemi (v rámci třídy i v rámci pohlaví) i o vlivu konkrétní situace na atribuční proces. Žáci ve většině případů změnili svou atribuci po testu, a to především v souvislosti s nezvykle lehkým testem. Zároveň můžeme hovořit o rozdílech mezi chlapci a dívkami v očekávaných a zpětných atribucích. Chlapci měnili své atribuce mnohem méně než dívky. Bylo to však způsobeno především tím, že chlapci častěji než dívky jako očekávanou příčinu zvolili snadnost úkolu a protože byl test velmi snadný, nebylo nutné atribuci měnit.

O vlivu konkrétní situace na atribuční proces můžeme hovořit především z toho důvodu, že se zde nepotvrdil základní atribuční trend uváděný v odborné literatuře, tedy že jedinci mají tendenci připisovat úspěch spíše vnitřním příčinám a neúspěch spíše příčinám vnějším (viz. kap. 1.5). Žáci v kvintě atribuovali přesně naopak - úspěch připisovali spíše vnějším a neúspěch spíše vnitřním příčinám.

V oblasti atribučních strategií můžeme tedy opět na všechny tři výzkumné otázky odpovědět kladně.

6.4 Příprava a dostatečnost přípravy

6.4.1 Příprava na písemnou práci

Z celkového počtu 18 žáků se na písemnou práci z matematiky připravovalo pouze šest žáků, což odpovídá 33%. V pěti případech se jednalo o dívky, pouze v jednom případě o chlapce. Všichni žáci se připravovali pomocí učebnice a počítáním příkladů probraných

v hodinách matematiky. Jeden chlapec a dvě dívky se navíc učili společně se spolužákem či spolužačkou.

6.4.2 Dostatečnost přípravy

Na dostatečnost přípravy byli žáci dotazováni těsně po obdržení výsledků testu. Znali tedy již známku, kterou v testu obdrželi, i chyby, kterých se dopustili.

Z celkového počtu 18 žáků bylo o dostatečnosti své přípravy (ať už se připravovali nebo ne) přesvědčeno 10 žáků. Z těchto 10 žáků se na test nějakým způsobem připravovala polovina, tedy 5 žáků. Z osmi žáků, kteří svou přípravu nepovažovali za dostatečnou, se na test připravoval pouze jeden žák, zbylých sedm se tedy na test nijak nepřipravovalo.

6.4.3 Skupina žáků, kteří se na test připravovali

Nyní bych se ráda zaměřila na atribuční strategie a celkovou situaci ve skupině žáků, kteří se na test připravovali (viz přílohu D, tab. č. 18), a následně ve skupině žáků, kteří se na test nepřipravovali (viz přílohu D, tab. č. 19).

Žáci, kteří se na test nějakým způsobem připravovali, očekávali většinou neúspěch, nakonec byli všichni úspěšní. Před testem očekávali jako příčinu svého výkonu především příčinu vnitřní, po testu to byla především příčina vnější. Přestože byli všichni nakonec úspěšní, úplně spokojeni byli jen 2 žáci. Přípravu však považovalo 5 žáků za dostatečnou, je tedy zřejmé, že jejich nespokojenost pramení spíše z celkového výsledku testu a poukazuje tedy na manifestaci sociální vztahové normy (na test se připravovali, dopadli úspěšně, příprava byla dostatečná, ale protože byl test velmi jednoduchý a většina třídy dopadla dobře, uvítali by ještě lepší výsledek a nejsou tedy úplně spokojeni). Většina žáků vidí do budoucna určité důsledky svého výkonu.

6.4.4 Skupina žáků, kteří se na test nepřipravovali

Většina z 12 žáků, kteří se na test nijak nepřipravovali, očekávala neúspěšný výsledek (viz přílohu D, tab. č. 19). Stejně jako většina třídy byli všichni nakonec úspěšní. Stejně jako ve skupině žáků, kteří se na test připravovali, očekávala většina těchto žáků, že příčinou jejich výkonu bude příčina vnitřní, zpětně svůj výkon připisovali především příčinám vnějším. Polovina žáků byla s výsledkem spokojena a téměř polovina byla přesvědčena o dostatečnosti přípravy (ačkoli se nijak nepřipravovali). Většina žáků nepředpokládala, že by pro ně výsledek testu měl nějaké důsledky do budoucna.

6.4.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se přípravy žáků na test

V oblasti přípravy na test se ukázalo, že dívky se připravovaly více než chlapci - první výzkumnou otázku můžeme tedy zodpovědět kladně.

Pokud se zaměříme na typické vazby mezi proměnnými ve skupině žáků, kteří se na test připravovali, a žáků, kteří se nijak nepřipravovali, můžeme odpovědět kladně pouze v oblasti vazby mezi přípravou a důsledky (týká se druhé i třetí výzkumné otázky). Žáci, kteří se na test připravovali, spatřovali ve většině případů i určité důsledky svého výkonu do budoucna. Naopak žáci, kteří se nijak nepřipravovali, většinou žádné důsledky neočekávali. Žádné další vazby se zde neprojevíly.

6.5 Důsledky školního výsledku do budoucna

Důsledky školní výkonu jsou proměnnou, která taktéž souvisí s Heckhausenovým motivačním modelem - viz kap. 1.9.

Podle odpovědí na otázku týkající se důsledků výsledku testu do budoucna můžeme žáky rozdělit do pěti skupin.

První skupinu tvoří žáci, podle kterých pro ně nebude mít výsledek v testu žádné důsledky do budoucna (zároveň je to nejčastější odpověď, a to jak v rámci třídy, tak v rámci pohlaví). Takto odpověděli 3 chlapci a 5 dívek celkem tedy 8 žáků. Druhá skupina představuje žáky, podle kterých bude mít známka v testu vliv na konečnou známku na vysvědčení – takto odpověděl 1 chlapec a 3 dívky, celkem 4 žáci. Pro 3 žáky (2 chlapce a 1 dívku) představuje výsledek v testu znamení pochopení látky. Dívky tvoří ještě další dvě skupiny – 2 dívky považují výsledek testu (v závislosti na něm zvládnutí probírané látky) důležitý pro pochopení navazující látky a pro 1 dívku představuje výsledek v testu informaci pro učitele, na jejímž základě bude následně dívku posuzovat.

Tab. č. 8 - Důsledky do budoucna

Důsledky	počet chlapců	počet dívek	celkem
žádné	3	5	8
vliv na vysvědčení	1	3	4
pochopení látky	2	1	3
zvládnutí navazující látky	0	2	2
hodnocení žáka učitelem	0	1	1
celkem	6	12	18

6.5.1 Skupina žáků, kteří očekávali důsledky do budoucna

Nyní bych se ráda zaměřila na atribuční strategie a celkovou situaci ve skupině žáků, kteří viděli důsledky svého výkonu do budoucna (viz přílohu D, tab. č. 20), a následně ve skupině žáků, kteří žádné důsledky neviděli (viz přílohu D, tab. č. 21).

Polovina žáků, kteří viděli nějaké důsledky svého výkonu, očekávala v testu neúspěch, nakonec byli všichni úspěšní. Před testem většina žáků očekávala jako příčinu svého výkonu příčinu vnitřní, po testu to byla příčina vnější. Polovina žáků se na test nějakým způsobem připravovala a téměř polovina byla s výsledkem spokojena. Většina žáků nebyla přesvědčena o dostatečnosti své přípravy.

6.5.2 Skupina žáků, kteří neočekávali důsledky do budoucna

Většina žáků, kteří neviděli žádné důsledky svého výsledku (viz přílohu D, tab. č. 21), očekávala neúspěšný výkon. Nakonec byli všichni úspěšní. I v atribučních tendencích se tato skupina shoduje s předchozími - před testem žáci očekávali jako příčinu svého výkonu příčinu vnitřní, po testu to pak byla většinou příčina vnější. Naprostá většina žáků se na test nijak nepřipravovala. Většina žáků také nepovažovala svoji přípravu za dostatečnou. Polovina žáků byla s výsledkem spokojena.

6.5.3 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se očekávání důsledků do budoucna

V oblasti očekávání důsledků do budoucna nelze hovořit o významných rozdílech mezi dívkami a chlapci. V obou skupinách spatřovala důsledky přibližně polovina.

Nemůžeme zde potvrdit ani další dvě výzkumné otázky - nelze říci, že by se žáci, kteří očekávali nějaké důsledky svého výkonu, na test připravovali více než žáci, kteří žádné důsledky neočekávali. Ani v případě dalších proměnných nemůžeme hovořit o specifických vazbách ve skupinách žáků, kteří očekávali a kteří neočekávali důsledky do budoucna. Pozitivní dopad očekávání následků do budoucna byl pravděpodobně devalvován lehkostí testu.

6.6 Spokojenost s výsledkem

V rámci třídy byla většina žáků s výsledkem testu částečně nebo úplně spokojena. Pouze 4 žáci s výsledkem spokojeni nebyli (tři z těchto žáků dostali z testu trojku, jeden dvojku), a to i přesto, že v testu obdrželi známku, kterou očekávali, nebo dokonce lepší. To

by mohlo poukazovat na fenomén odpudivosti neúspěchu, a to i neúspěchu pouze relativního v případě takto netypické situace. Test byl velmi jednoduchý a většina třídy byla úspěšná. To pak vede k nespokojenosti s výsledkem i v případě, kdy žák obdržel očekávanou, nebo dokonce lepší známku (navíc subjektivně prožívanou jako známku úspěšnou). Zároveň může tato situace ovlivňovat i změny atribucí po testu.

Podíváme-li se na spokojenost s výsledkem v rámci pohlaví, můžeme říci, že spokojenost převažuje u chlapců i u dívek.

Převažující spokojenost s výsledkem je nejspíše způsobena tím, že test byl velmi jednoduchý a naprostá většina žáků dopadla lépe, než původně očekávala (viz přílohu D, tab. č. 22).

V další kapitole se zaměřuji na skupinu spokojených a skupinu nespokojených žáků a mapuji situaci v daných skupinách podrobněji.

6.6.1 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se spokojenosti žáků s výsledkem testu

Na otázku, zda má konkrétní školní situace vliv na spokojenost žáků s výsledkem testu, můžeme odpovědět kladně. Žáci, kteří nebyli s výsledkem spokojeni, obdrželi v testu známku, kterou subjektivně prožívají jako úspěšnou a zároveň známku, kterou očekávali, nebo dokonce lepší. Lze tedy předpokládat, že v běžně obtížném testu by s výsledkem spokojeni byli.

6.7 Skupiny žáků podle spokojenosti s výsledkem

Podle odpovědí a výsledků jsem vytvořila dvě skupiny žáků podle spokojenosti s výsledkem - skupinu spokojených žáků (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 1 – ano) a skupinu nespokojených žáků (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 3 – ne). Dále jsem v jednotlivých skupinách zjišťovala atribuční tendence a celkovou situaci.

6.7.1 Skupina spokojených žáků

Žáků, kteří byli se svým výsledkem v testu spokojeni (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 1 - ano), bylo 8 - viz přílohu D, tab. č. 23. Sedm z těchto žáků dostalo z testu známku lepší, než původně očekávali, a jeden žák dostal známku, kterou očekával. Pět žáků dostalo z testu dvojku a tři jedničku.

Pokud se zaměříme na známky, které žáci vnímají jako úspěšné či neúspěšné, očekávalo šest žáků z testu známku, kterou vnímají jako neúspěch, jeden žák očekával známku (trojku), kterou nezařadil ani mezi známky úspěšné ani mezi známky neúspěšné. Zřejmě se jedná o známku, která je závislá na konkrétních okolnostech (např. Zde bylo učitelem proklamováno, že se jednalo o jednoduchý test, čemuž odpovídaly i známky – nejhorší známka byla trojka a i ty byly pouze čtyři ve třídě. Pro žáka by se zde tedy nejspíš stala známkou neúspěšnou. Za jiných okolností - např. v případě neúspěchu většiny třídy nebo těžšího testu by to mohla být známka vnímaná jako úspěšná - viz kap. 1.7). Pouze jeden žák očekával známku, kterou vnímá jako úspěšnou. Nakonec všichni žáci dostali známku, kterou považují za úspěch.

Očekávanou atribucí byla ve většině případů (5 žáků) atribuce vnitřní, ve 2 případech nedostatek schopností (nekontrolovatelná), ve 3 případech to byl nedostatek úsilí a péle (kontrolovatelná). Všichni žáci pak za následnou příčinu považovali příčinu vnější – šestkrát se objevila snadnost úkolu a dvakrát náhoda, štěstí (obě příčiny jsou nekontrolovatelné). Data tedy kopírují výsledky celé třídy.

Pouze dva žáci se na tento test připravovali. Nakonec bylo pět žáků přesvědčeno o dostatečnosti své přípravy (v této skupině byli oba žáci, kteří se na test připravovali), tři žáci považovali svou přípravu na test za nedostatečnou (z těchto tří žáků se na test nepřipravoval ani jeden).

Ve skupině spokojených žáků považuje právě probíranou látku (logaritmy) pět žáků za středně obtížnou a tři žáci za obtížnou.

6.7.2 Skupina nespokojených žáků

Žáků, kteří byli s výsledkem v testu nespokojeni (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 3 - ne), bylo méně než žáků spokojených, a to celkem čtyři (viz přílohu D, tab. č. 24).

Dva žáci z této skupiny dostali známku, kterou očekávali, a dva žáci dostali známku o dva stupně lepší. Tři žáci dostali z testu trojku a jeden dvojku. Přestože jejich známky byly buď podle očekávání, nebo dokonce lepší, nebyli s výsledkem spokojeni. Jak jsem již psala v předchozí kapitole, souvisí nejspíš tato nespokojenost s netypickou školní situací, kdy byla vzhledem k velmi jednoduchému testu většina třídy úspěšná a prožitek úspěchu a neúspěchu se tedy posunul.

Tři žáci obdrželi známku, kterou subjektivně považují za úspěšnou. Jeden žák dostal trojku, kterou neuvádí ani mezi známkami úspěšnými, ani mezi známkami

neúspěšnými – zřejmě je to pro něj známka, kterou posuzuje podle momentální situace (v případě prezentace testu jako obtížného ji řadí spíše ke známám úspěšným, v případě jednoduchého testu ji řadí spíše mezi známky neúspěšné – v tomto může situaci velmi ovlivnit učitel, který výsledky testu prezentuje).

Známky, které žáci očekávali, byly ve dvou případech známkami prožívanými jako úspěch, v jednom případě jako neúspěch a v jednom případě se jednalo o známku nezařazenou ani mezi úspěšné ani mezi neúspěšné.

Pokud se v této skupině žáků zaměříme na atribuční tendence, zjistíme, že ve dvou případech byla očekávaná atribuce atribucí vnější (obtížnost úkolu a náhoda/štěstí) a ve dvou případech atribuce vnitřní (nedostatek úsilí a píle). Po testu se v prvních dvou případech atribuce změnila (v jednom případě z vnější na vnitřní - úsilí, píle, ve druhém případě zůstala vnější, ale přeměnila se z náhody na obtížnost úkolu). Ve zbylých dvou případech zůstala atribuce stejná (nedostatek úsilí, píle) – přestože tito žáci tedy očekávali horší známku, než nakonec obdrželi, atribuce se nezměnila – opět zde můžeme pravděpodobně sledovat vliv jednoduchosti testu na atribuční tendence. Zároveň je možné říci, že nespokojení žáci atribuovali jinak než třída jako celek.

Pouze jeden žák se na test připravoval, přesto nepovažoval svou přípravu za dostatečnou. Ze zbylých tří žáků, kteří se na test nepřipravovali, ji považoval pouze jeden žák za dostatečnou.

Dva žáci z této skupiny považují právě probíranou látku za obtížnou, jeden za středně obtížnou a jeden za látku snadnou.

6.7.3 Shrnutí podle spokojenosti

Spokojení i nespokojení žáci se shodli v oblasti obtížnosti látky (středně obtížná až obtížná látka), také se většina žáků z obou skupin na test nijak nepřipravovala.

Všichni žáci ve skupině spokojených žáků obdrželi lepší známku, než očekávali, ve skupině nespokojených žáků obdrželi lepší známku dva žáci a dva žáci obdrželi známku, kterou očekávali. Ve skupině spokojených žáků očekávala většina žáků známku, kterou subjektivně prožívají jako neúspěšnou.

Obě skupiny se liší v očekávaných a následných atribucích - zatímco ve skupině spokojených žáků byla nejčastější očekávanou atribucí atribuce vnitřní, po testu to byla ve všech případech atribuce vnější. Ve skupině nespokojených žáků žáci očekávali, že příčinou výsledku může být jak atribuce vnitřní, tak atribuce vnější. Po testu již převládala atribuce vnitřní (a to především příčina č. 3 - úsilí, píle) - žáci očekávali, že budou v testu

neúspěšní, protože bude test příliš těžký. Proto se zřejmě také na test ani nijak nepřipravovali (kdyby byl test nad jejich síly, příprava by jim nepomohla a byla by to pro ně pouze ztráta času). Nakonec byl však test snadný a žáci pravděpodobně usoudili, že kdyby se na test připravili, pomohla by jim příprava k lepšímu výsledku.

6.7.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle spokojenosti

Zatímco ve skupině spokojených žáků se žádné specifické vazby neobjevily, u žáků nespokojených můžeme sledovat odlišnosti především v atribučních strategiích. Zatímco celá třída měnila atribuci vnitřní před testem za atribuci vnější po testu, nespokojení žáci volili před testem jak příčiny vnější, tak vnitřní a po testu je většinou změnili na atribuci vnitřní.

6.8 Skupiny žáků podle úspěšnosti v testu

Podle odpovědí a výsledků jsem vytvořila dvě skupiny žáků podle úspěšnosti v testu - skupinu úspěšných žáků (ti, co obdrželi v testu jedničku) a skupinu neúspěšných žáků (ti, co obdrželi v testu trojku – horší známku nikdo nedostal). Dále jsem v jednotlivých skupinách zjišťovala atribuční tendence a celkovou situaci.

6.8.1 Skupina úspěšných žáků

Ve skupině úspěšných žáků (6 žáků, kteří v testu dostali jedničku) obdrželi všichni žáci lepší známku, než očekávali (viz přílohu D, tab. č. 25). Čtyři žáci očekávali známku, kterou subjektivně považují za neúspěšnou, jeden žák očekával známku (trojku), kterou neuvedl ani jako známku úspěšnou ani jako známku neúspěšnou, a jeden žák očekával známku subjektivně prožívanou jako úspěšnou. Všichni žáci byli s výsledkem spokojeni. Zatímco před testem očekávali 3 žáci příčinu výsledku vnitřní (dvakrát to byly schopnosti a jednou úsilí, píle) a 3 žáci příčinu vnější (snadnost / obtížnost úkolu), po testu to byla ve všech případech příčina vnější (pětkrát snadnost / obtížnost úkolu, jednou náhoda, štěstí). Žáci tedy atribuovali podobně jako celá třída. Dva žáci z této skupiny se na test připravovali, čtyři nikoliv. Následně bylo pět žáků přesvědčeno o tom, že jejich příprava na test byla dostatečná, jeden žák (který se nepřipravoval) nebyl s přípravou spokojen. Pět žáků považuje právě probíranou látku za středně obtížnou, jeden za látku obtížnou.

6.8.2 Skupina neúspěšných žáků

Ve skupině neúspěšných žáků (4 žáci, kteří v testu dostali trojku) očekával 1 žák trojku, 1 žák čtyřku a 2 žáci pětku, nakonec všichni obdrželi trojku (horší známka z testu se ve třídě nevyskytla) - viz přílohu D, tab. č. 26. V případě 2 žáků je to známka subjektivně vnímaná jako známka neúspěšná, dva žáci očekávanou známku nezařadili ani mezi známky úspěšné, ani mezi známky neúspěšné (zřejmě, jak již bylo výše uvedeno, je tato známka posuzována podle konkrétní situace - viz kap. 1.7). Tři žáci nebyli s výsledkem spokojeni, pouze jeden žák se na test připravoval, všichni žáci považovali svou přípravu za nedostatečnou.

Očekávanou atribucí byla ve třech případech příčina vnitřní (ve dvou případech úsilí, píle, v jednom případě schopnosti), v jednom případě příčina vnější (snadnost / obtížnost úkolu). Po testu se poměr vnitřních a vnějších atribucí nezměnil - ve třech případech se jednalo o příčinu vnitřní (úsilí, píle), v jednom případě to byla příčina vnější (snadnost / obtížnost úkolu). V této skupině tedy můžeme hovořit o odlišných atribučních strategiích - zatímco celá třída měnila atribuce z vnitřní před testem na atribuce vnější po testu, v případě neúspěšných žáků tomu bylo naopak.

Je zajímavé, že jeden žák v této skupině považuje právě probíranou látku za snadnou, přesto byl v testu neúspěšný. Zbylí tři žáci považují látku za obtížnou.

6.8.3 Shrnutí podle úspěšnosti

V obou skupinách žáků rozdělených podle úspěšnosti byla obdržená známka lepší, než žáci původně očekávali. Většina žáků v obou skupinách také očekávala známku, kterou subjektivně prožívala jako neúspěch. Skupiny se shodly i na vnímání obtížnosti právě probírané látky - většinou byla vnímána jako středně obtížná až obtížná.

Skupiny se lišily ve spokojenosti s výsledkem a v atribučních tendencích. Zatímco ve skupině úspěšných žáků byli všichni s výsledkem spokojeni, ve skupině neúspěšných žáků tomu bylo naopak. Ve skupině neúspěšných žáků byla ve většině případů očekávaná i následná atribuce vnitřní. Ve skupině úspěšných žáků se před testem objevovala atribuce vnitřní i vnější, po testu to byla jen atribuce vnější.

6.8.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle úspěšnosti

V případě skupin žáků rozdělených podle úspěšnosti si můžeme všimnout specifických výsledků pouze ve skupině žáků neúspěšných, a to v oblasti prožitku úspěchu a atribučních strategií. Neúspěšní žáci, na rozdíl od žáků úspěšných, vnímají jako úspěch i

horší známky než jedničku a dvojku. Zároveň u nich nedošlo ke změnám v atribučních strategiích - před testem i po něm volili jako příčinu svého výkonu příčinu vnitřní.

6.9 Skupiny žáků podle postoje k matematice

Podle vnímání oblíbenosti, obtížnosti a významu matematiky jsem vytvořila celkem 6 skupin žáků, ve kterých jsem následně sledovala atribuční tendence a celkovou situaci.

6.9.1 Skupiny žáků podle oblíbenosti matematiky

První dvě skupiny jsem vytvořila podle toho, jak žáci vnímají matematiku z hlediska oblíbenosti (na skupinu těch, kteří vnímají matematiku jako oblíbený předmět - v dotazníku odpověděli 1 - velmi oblíbená a 2 - oblíbená, a skupinu těch, kteří ji naopak vnímají jako neoblíbenou - v dotazníku odpověděli 4 - spíše neoblíbená a 5 - neoblíbená).

6.9.1.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou

Z celkem 8 žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou (viz přílohu D, tab. č. 27), očekávala polovina úspěch a polovina neúspěch, nakonec byli všichni úspěšní. Před testem se jako očekávaná atribuce objevovaly jak příčiny vnitřní, tak příčiny vnější. Po testu připisovala svůj úspěch naprostá většina žáků snadnosti / obtížnosti úkolu, tedy atribuci vnější a nekontrolovatelné.

Pokud se zaměříme na přípravu, spokojenost s výsledkem a důsledky, zjistíme, že se na test nějakým způsobem připravovala polovina žáků, polovina žáků také vidí nějaké důsledky svého výkonu do budoucna. Většina žáků byla přesvědčena o dostatečnosti své přípravy (ať už se připravovali, nebo ne) a většina byla také alespoň částečně spokojena s výsledkem.

6.9.1.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou

Ve skupině žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou (viz přílohu D, tab. č. 28), očekávali všichni neúspěšný výsledek, nakonec byli všichni úspěšní.

Zajímavé je, jaké známky považují tito žáci za úspěch a neúspěch - všichni žáci považují za úspěch kromě jedničky a dvojky také trojku, za neúspěch pak považují až čtyřku.

Zajímavá situace se objevuje i v oblasti očekávaných atribucí - naprostá většina žáků (4 z 5) očekávala jako příčinu svého výsledku nedostatek úsilí a péle, tedy příčinu vnitřní a kontrolovatelnou. Lze tedy předpokládat, že tito žáci se nesnaží proto, že je matematika nebaví. Následné atribuce jsou podobné jako v ostatních skupinách - nejčastěji se tedy jednalo o příčiny vnější.

Většina žáků se také na test nijak nepřipravovala, zároveň si je většina žáků vědoma nedostatečnosti přípravy. To opět může souviset s oblibou matematiky - žáci se nepřipravují, protože je matematika nebaví, ale jsou si vědomi toho, že kdyby se připravovali, mohli by dosáhnout lepších výsledků. Pouze dva žáci viděli ve svém výsledku nějaké důsledky do budoucna.

6.9.2 Skupiny žáků podle obtížnosti matematiky

Další dvě skupiny jsem vytvořila podle toho, jak žáci vnímají matematiku z hlediska obtížnosti (na skupinu těch, kteří vnímají matematiku jako obtížný předmět - v dotazníku odpověděli 1 - velmi obtížná a 2 - obtížná, a skupinu těch, kteří ji naopak vnímají jako snadnou - v dotazníku odpověděli 4 - snadná a 5 - velmi snadná).

6.9.2.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou

Stejně jako v ostatních skupinách i většina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou (viz přílohu D, tab. č. 29), očekávala neúspěch. Nakonec byli všichni žáci úspěšní.

Naprostá většina žáků považuje za úspěch kromě jedniček a dvojek i trojku, za neúspěch považují až čtyřku a pětku.

Všichni žáci očekávali jako příčinu svého výkonu příčinu vnitřní, po testu změnili atribuční strategii a nejčastěji volili příčinu vnější (ve většině případů se jednalo o snadnost / obtížnost úkolu).

Většina žáků byla alespoň částečně spokojena a očekávala důsledky svého výkonu do budoucna. Na test se připravovala polovina žáků, polovina byla také přesvědčena o dostatečnosti své přípravy.

6.9.2.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za snadnou

Ve skupině žáků, kteří považují matematiku za snadnou (viz přílohu D, tab. č. 30), očekávala většina žáků úspěch, ten se také dostavil. Všichni žáci považují za neúspěch již trojku.

Zajímavá situace nastala v oblasti atribučních tendencí. Všichni žáci očekávali, že příčinou jejich úspěchu bude příčina vnější, po testu se objevovaly jak příčiny vnější, tak příčiny vnitřní.

Dva žáci se na test připravovali, o dostatečnosti přípravy byli přesvědčeni také dva žáci. Dva žáci zároveň spatřovali důsledky do budoucna. Ačkoli všichni žáci dopadli úspěšně, byl s výsledkem spokojen pouze jeden žák. Zde se může opět projevit sociální vztahová norma - test byl jednoduchý a většina třídy byla úspěšná - žáci by tedy uvítali ještě lepší výsledek, a to i přesto, že obdrželi známku, kterou v běžném testu považují za úspěch (viz kap. 1.7).

6.9.3 Skupiny žáků podle významu matematiky

Poslední dvě skupiny jsem vytvořila podle toho, jak žáci vnímají matematiku z hlediska významu (na skupinu těch, kteří vnímají matematiku jako významný předmět - v dotazníku odpověděli 1 - velmi významná a 2 - významná, a skupinu těch, kteří ji naopak vnímají jako nevýznamnou - v dotazníku odpověděli 4 - málo významná a 5 - nevýznamná).

6.9.3.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za významnou

Většina žáků, kteří považují matematiku za významný předmět (viz přílohu D, tab. č. 31), očekávala v testu neúspěch, všichni však byli nakonec úspěšní.

Před testem žáci jako nejčastější příčinu výsledku uváděli jak příčiny vnější, tak příčiny vnitřní. Po testu se objevovaly pouze příčiny vnější.

Polovina žáků se na test nějakým způsobem připravovala, o dostatečnosti své přípravy byla přesvědčena dokonce většina žáků. Většina žáků byla také alespoň částečně spokojena s výsledkem. Polovina žáků také očekává nějaké důsledky do budoucna.

6.9.3.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamnou

Většina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamný předmět (viz přílohu D, tab. č. 32), očekávala v testu neúspěšný výkon. Nakonec byli všichni úspěšní. Za úspěch považují všichni žáci kromě jedničky a dvojky také trojku, za neúspěch pak čtyřku a pětku. Před testem se všichni žáci shodli na pravděpodobné příčině jejich výkonu - všichni uvedli příčinu vnitřní a kontrolovatelnou, tedy úsilí. Zřejmě zde můžeme hovořit o souvislosti mezi vnímáním významu a úsilím - jestliže žák považuje předmět za nevýznamný pro jeho budoucí život, nemá také dostatek motivace, aby se v daném předmětu snažil.

Po testu se jako následné atribuce nejčastěji objevovaly příčiny vnější.

S vnímáním významu předmětu souvisí i příprava. Většina žáků, kteří matematiku nepovažují za významný předmět, se na test nijak nepřipravovala. Zároveň byl s dostatečností přípravy spokojen pouze jeden žák. S výsledkem byla alespoň částečně spokojena většina žáků, polovina žáků pak očekávala nějaké důsledky do budoucna.

6.9.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků rozdělených podle postojů

I zde, stejně jako v předchozí kapitole, můžeme určité specifické odpovědi nalézt ve skupinách žáků, kteří považují matematiku za neoblíbený, obtížný a nevýznamný předmět, a to v oblasti prožitku úspěchu a neúspěchu. Tyto skupiny žáků také považují za úspěch i horší známky než jedničku a dvojku. V oblasti atribučních strategií můžeme specifické výsledky sledovat ve skupině žáků, kteří považují matematiku za snadný předmět - tito žáci označovali jako očekávanou atribuci příčinu vnější, po testu se objevovaly jak příčiny vnitřní, tak vnější (v celé třídě se atribuce měnily převážně z příčin vnitřních na příčiny vnější)

7. Analýza dat - druhé dotazování (sexta)

V následujících kapitolách bych se ráda věnovala analýze dat z druhého dotazníkového šetření, které proběhlo v říjnu 2008. Tehdy byli žáci v sextě a dotazování se zúčastnilo 23 žáků - osm chlapců a patnáct dívek.

7.1 Postoje k matematice

V této kapitole se zaměřuji na postoje žáků k matematice. Nejprve se budu zabývat postoji, které žáci uvedli v sextě, následně srovnáním postojů ze sexty s postoji v sekundě a nakonec srovnáním postojů ze sexty a z kvinty.

7.1.1 Aktuální postoje žáků k matematice

V sextě patří matematika v rámci celé třídy k předmětům středně oblíbeným, středně obtížným až obtížným a středně významným (viz přílohu E, tab. č. 33). Žáci se v matematice v rámci celé třídy považují převážně za středně nadané až nenadané a středně motivované až nemotivované. Současně se považují za středně pilné až líné. Všechny sledované proměnné se tedy pohybují v pásmu průměru, u nadání, motivace a pile můžeme sledovat posun směrem k záporným hodnotám.

Pokud se na postoje k matematice podíváme v rámci pohlaví, patří matematika u chlapců (celkem 8) k předmětům spíše oblíbeným, středně obtížným a středně významným až významným (viz přílohu E, tab. č. 34). Chlapci se v matematice považují za středně nadané až nadané, málo motivované a středně pilné.

U dívek je situace trochu odlišná (viz přílohu E, tab. č. 35). Dívky (celkem 15) považují matematiku za středně oblíbenou až málo oblíbenou, středně až velmi obtížnou a středně významnou až málo významnou. Zároveň se v matematice považují za málo nadané, málo motivované a málo pilné až líné.

7.1.2 Srovnání postojů k matematice u žáků v kvintě a v sextě

Vzhledem k tomu, že mezi dotazováním v kvintě a dotazováním v sextě uběhly pouze tři školní a pět kalendářních měsíců, nedošlo k výrazným posunům v postojích. V rámci celé třídy se data z obou dotazování téměř shodují, drobné změny můžeme pozorovat pouze v rámci pohlaví - u chlapců došlo k mírnému posunu v oblasti motivace (v kvintě se chlapci považovali většinou za středně motivované, v sextě spíše za málo motivované) a u dívek došlo k posunu v oblasti nadání (zatímco v kvintě se dívky považovaly za středně až málo nadané, v sextě spíše za málo nadané). Změny jsou to ale minimální, celkově lze říci, že postoje v kvintě i v sextě jsou téměř shodné.

7.1.3 Srovnání aktuálních postojů k matematice (v sextě) a postojů k matematice v sekundě

Při porovnávání postojů žáků v sekundě (2005) a v sextě (2008) jsem využila dat od studentů, kteří vyplňovali dotazníky jak v sekundě, tak v sextě. Celkově jsem tedy porovnávala data získaná od 21 žáků, z nichž bylo 7 chlapců a 14 dívek - viz přílohu E, tab. č. 36.

V rámci třídy došlo ke změnám v postojích k matematice ve všech třech oblastech, tedy oblíbenosti, obtížnosti i významu. Matematika je v sextě méně oblíbená, obtížnější a méně významná než tomu bylo v sekundě. K největší změně došlo právě v oblasti významu předmětu pro budoucí život, a to k poklesu z průměrné hodnoty 1,9 v sekundě (matematika byla tedy řazena k předmětům velmi významným až významným) na průměrnou hodnotu 3,24 v sextě (matematika byla řazena k předmětům středně až málo významným).

Pokud se na změny postojů k matematice zaměříme v rámci pohlaví, můžeme konstatovat, že u chlapců se změnil pouze postoj k významu předmětu - zde došlo k posunu od průměrné hodnoty 1,43 v sekundě (matematika byla tedy vnímána jako velmi významný až významný předmět) k průměrné hodnotě 2,71 v sextě (matematika byla vnímána jako významný až středně významný předmět). Oblibu i obtížnost vnímali chlapci v sekundě i v sextě podobně - matematika je pro ně stále předmět relativně oblíbený a středně obtížný (viz přílohu E, tab. č. 37).

U dívek již došlo ke změně postoje nejen v oblasti významu, ale i v oblasti oblíbenosti matematiky. Zatímco v sekundě vnímaly dívky matematiku jako předmět oblíbený až středně oblíbený a významný, v sextě je to pro ně předmět středně oblíbený až neoblíbený a středně významný až nevýznamný. V oblasti obtížnosti nedošlo v sextě k výraznému

posunu - jak v sekundě, tak v sextě vnímají dívky matematiku jako předmět obtížný až středně obtížný (viz přílohu E, tab. č. 38).

7.1.3.1 Konkrétní posuny v postojích k matematice

Nyní bych se ráda zaměřila na konkrétní posuny v postojích k matematice v sekundě a v sextě.

V oblasti obtížnosti předmětu došlo u 4 žáků k posunu o dva stupně (např. posun od velmi obtížného ke středně obtížnému), ve všech případech se jednalo o posun směrem k vyšší obtížnosti předmětu.

V oblasti oblíbenosti došlo u jednoho žáka k posunu o 3 stupně, a to ze stupně 2 (oblíbený předmět) na stupeň 5 (neoblíbený předmět), u dalších 2 žáků došlo k posunu v oblasti oblíbenosti o 2 stupně (v obou případech ze stupně 1 - velmi oblíbený na stupeň 3 - středně oblíbený).

V oblasti významu předmětu došlo již k významnějším a především čtenějším posunům (viz přílohu E, tab. č. 39). U 9 žáků došlo k posunu o 2 stupně, ve všech případech se jednalo o posun směrem k nižšímu významu předmětu. Ve 2 případech pak došlo k posunu dokonce o 3 stupně, opět v obou případech směrem k nižšímu významu předmětu.

7.1.4 Srovnání postoje k obtížnosti matematiky a postoje k obtížnosti právě probírané látky

Pokud srovnáme vnímání obtížnosti právě probírané látky a obtížnosti matematiky jako předmětu u žáků v sextě, zjistíme, že matematiku jako celek považují žáci za obtížnější než právě probíranou látku, jedná se však o velmi malý rozdíl (viz přílohu E, tab. č. 40).

Pokud se na srovnání obtížnosti matematiky a právě probírané látky podíváme z hlediska pohlaví, zjistíme, že data u chlapců i u dívek kopírují data celé třídy (viz přílohu E, tab. č. 41). Jak chlapci, tak dívky považují matematiku jako celek za obtížnější než právě probíranou látku, opět se ale jedná o velmi malé rozdíly.

7.1.5 Souvislosti mezi oblíbeností, obtížností a významem matematiky

Téměř polovina (9) žáků považuje matematiku za stejně obtížnou jako oblíbenou (viz přílohu E, tab. č. 42).

Pět žáků vnímá matematiku jako neoblíbenou a zároveň obtížnou, tři žáci pak považují matematiku za jednoduchou a oblíbenou. Opačný extrém se objevil pouze ve třech případech - matematika byla považována za oblíbenou a obtížnou.

Pokud se zaměříme na vztah oblíbenosti a významu matematiky, zjistíme, že většina hodnot opět pohybuje kolem středního stupně (2, 3, 4), v osmi případech se stupeň oblíbenosti shoduje se stupněm významu (viz přílohu E, tab. č. 43).

Extrémy neoblíbený / významný a oblíbený / nevýznamný se zde vůbec nevyskytují, extrémy oblíbený / významný a neoblíbený / nevýznamný se vyskytují častěji (v osmi případech).

Ve vztahu obtížnosti a významu se opět většina hodnot pohybuje kolem středního stupně (2, 3, 4). Extrémy se objevují zřídka, celkem v 5 případech (viz přílohu E, tab. č. 44).

7.1.6 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se postojů žáků k matematice

Na první tři výzkumné otázky týkající se postoje žáků v sextě k matematice můžeme odpovědět kladně.

Postoj k matematice se u chlapců a dívek liší - chlapci hodnotí matematiku jako oblíbenější, snadnější a významnější než dívky. Zároveň sami sebe považují za nadanější. V péči a motivaci se obě pohlaví téměř shodují - považují se za málo pilné a málo motivované. Na otázku týkající se rozdílů mezi chlapci a dívkami můžeme tedy odpovědět kladně.

Postoj k matematice se také vyvíjí v průběhu školní docházky. Matematika je v sextě vnímána jako méně oblíbená, obtížnější a méně významná než tomu bylo v sekundě. Ve významu předmětu pak došlo k největšímu poklesu.

Také můžeme sledovat určitý vztah mezi oblíbeností a obtížností matematiky - žáci, kteří vnímají matematiku jako oblíbenou, ji často vnímají zároveň jako snadnou, a naopak. V případě vztahu mezi významem a oblíbeností a obtížností se ve většině případů jedná o lineární vztah.

Vnímání obtížnosti matematiky a obtížnosti právě probírané látky se v rámci třídy liší, žáci považují matematiku jako celek za trochu obtížnější než právě probíranou látku, jedná se však o velmi malé rozdíly.

7.2 Školní úspěšnost

7.2.1 Znamky na vysvědčení

Při dotazování v sextě jsem se žáků ptala na známku, kterou obdrželi na konečném vysvědčení v kvintě. V rámci celé třídy byla průměrnou známkou na vysvědčení 2,43. Největší zastoupení měly dvojky a trojky (viz přílohu E, tab. č. 45).

U dívek je průměr nepatrně horší než u chlapců, přičemž nejčastější známkou na vysvědčení u chlapců byla dvojka a u dívek trojka, téměř stejně často se u dívek objevila i dvojka (viz přílohu E, tab. č. 46).

Lze tedy říci, že v rámci třídy patří žáci spíše k úspěšným až průměrným.

7.2.1.1 Srovnání pololetního a konečného vysvědčení v kvintě

V této kapitole bych ráda srovnala známky obdržené z matematiky v pololetí a na konci roku v kvintě (viz přílohu E, tab. č. 47). Do tohoto srovnání jsem zařadila pouze ty žáky, kteří vyplnili dotazník v kvintě i v sextě - celkem to bylo 16 žáků, z nichž bylo 5 chlapců a 11 dívek.

Průměrná známka v pololetí byla 2,19 - žáci byli tedy relativně úspěšní, na konci roku to bylo 2,44 - došlo tedy k mírnému zhoršení prospěchu. Ve třídě se na vysvědčení nevyskytla pětka, pouze jednou se objevila čtyřka. Na konci roku došlo především k nárůstu počtu trojek.

7.2.2 Znamky z testu

Tentokrát byl, na rozdíl od předchozí písemné práce, test průměrně náročný, což se projevilo i v očekávaných a obdržených známkách (viz přílohu E, tab. č. 48). Žáci očekávali průměrnou známku 3,26, nejvíce žáků očekávalo trojku, hojně zastoupená byly i dvojka a čtyřka, 4 žáci očekávali dokonce pětku. Nakonec všichni žáci, kteří očekávali pětku, pětku skutečně dostali. Navíc dostali pětku ještě další čtyři žáci. Celkem se očekávaná a obdržená známka shodovala u 6 žáků. Dalších 6 žáků očekávalo známku lepší, než nakonec obdrželi (většinou se jednalo o zhoršení známky o 2 stupně). 11 žáků očekávalo známku horší, než nakonec dostali, jednalo se o zlepšení o jeden až dva stupně.

Zatímco chlapci očekávali průměrnou známku 2,25, byla nakonec průměrná známka horší, a to 2,75. U dívek tomu bylo naopak - dívky očekávaly průměrnou známku 3,8 a nakonec byla průměrná známka lepší, a to 3,27 (viz přílohu E, tab. č. 49).

Chlapci očekávali nejhorší známku trojku, nejčastěji pak dvojku. Nakonec se objevily i pětky.

Dívky očekávaly spíše horší známky, nejčastěji trojky a čtyřky, nakonec byla sice nejčastější známkou pětka, ale zároveň se vyskytlo více jedniček a dvojek, než dívky očekávaly.

Podle rozložení obdržených známek můžeme říci, že tentokrát nebyl test tak jednoduchý jako v kvintě a můžeme tedy očekávat i větší rozmanitost v oblasti atribučních tendencí, o kterých budeme mluvit ve třetí kapitole.

7.2.3 Známky prožívané jako úspěch a neúspěch

Mezi nejčastější známky, které žáci prožívají jako úspěch, patří trojka, velká část žáků uvedla i dvojku. Čtyřku a pětku nepovažuje za úspěch ani jeden žák. Průměrná známka vnímaná jako úspěch je pak 2,35 (viz přílohu E, tab. č. 50).

Nejčastější známkou prožívanou jako neúspěch je u žáků sexty čtyřka, tři žáci však považují za neúspěch již dvojku. Průměrná neúspěšná známka je 3,57.

I zde si můžeme všimnout, že někteří žáci některé známky neoznačují ani jako úspěšné, ani jako neúspěšné - konkrétně to byla u tří chlapců trojka, u jedné dívky čtyřka a u jedné dívky dvojka. To může být, jak jsem již uváděla v analýze dat z kvinty, způsobeno tím, že tito žáci prožívají danou známku i jako úspěch i jako neúspěch, a to v závislosti na konkrétní situaci - obtížnosti konkrétního testu, v závislosti na sociální vztahové normě, tedy výsledcích ostatních apod. (viz kap. 1.7).

Průměrná známka vnímaná chlapci ještě jako úspěch byla dvojka, dvojka byla také zastoupena nejčastěji. U dívek byla průměrnou úspěšnou známkou 2,53, nejčastěji však byla zastoupena trojka. Průměrnou známkou vnímanou jako neúspěch byla u chlapců 3,38, nejčastější známkou vnímanou již jako neúspěch pak byla čtyřka. U dívek byla průměrnou neúspěšnou známkou 3,67, nejčastěji se objevovala čtyřka (viz přílohu E, tab. č. 51).

7.2.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se školní úspěšnosti žáků

V této kapitole můžeme zodpovědět kladně všechny čtyři výzkumné otázky. Očekávaný výsledek se od skutečného lišil u většiny případů. Žáci očekávali spíše horší výsledek.

Stejně jako v kvintě, i v sextě je prožitek úspěšnosti ovlivněn konkrétní situací - zde se toto projevilo především v nezařazení některých známek ani mezi úspěšné, ani mezi neúspěšné. Zřejmě jsou prožívány jako úspěch i neúspěch, a to právě v závislosti na konkrétní školní situaci.

V případě otázek týkajících se rozdílů mezi chlapci a dívkami (Liší se prožitek úspěchu a neúspěchu v matematice u chlapců a dívek? Liší se prospěch dívek a chlapců v matematice?) můžeme říci, že chlapci mají v matematice lepší prospěch než dívky, které zároveň prožívají jako úspěch i horší známky.

7.3 Atribuční tendence

7.3.1 Atribuční tendence před a po testu

Stejně jako u dotazování v kvintě bych se nyní ráda zaměřila na atribuční tendence těsně před zadáním testu (jedná se tedy o očekávanou atribuci, žáci atribuuji do budoucna) a následně po testu, kdy žáci již znali výsledky testu (zde se jedná o zpětnou atribuci, žáci tedy atribuuji do minulosti).

7.3.1.1 Atribuční tendence před a po testu v rámci celé třídy

Před testem žáci nejčastěji volili jako příčinu svého budoucího výkonu schopnosti, téměř stejně často se však vyskytovaly i obtížnost úkolu a úsilí, píle. Žáci tedy volili jak příčiny vnitřní, tak příčiny vnější, a to kontrolovatelné i nekontrolovatelné. Výrazně méně (pouze ve dvou případech) se jako možná příčina budoucího výkonu objevila náhoda / štěstí, tedy příčina vnější a nekontrolovatelná.

Přesto, že se po testu jako příčina výsledku nejčastěji objevovala obtížnost úkolu, nebyly mezi jednotlivými příčinami velké rozdíly.

Tab. č. 9 - Atribuční tendence před a po testu - sexta

Atribuce	Počet ž. - před	Počet ž. - po
1	2	5
2	7	7
3	6	5
4	8	6
celkem	23	23

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

Pokud se zaměříme na změny atribučních tendencí před a po testu v rámci celé třídy, zjistíme, že v 9 případech se atribuce vůbec nezměnila - jednalo se o obtížnost úkolu, úsilí / píli a o schopnosti - tedy o příčiny vnitřní i vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné. Dva žáci, kteří před testem uvedli jako příčinu svého budoucího výkonu náhodu / štěstí, změnili po testu názor a jako příčinu výsledku uvedli oba úsilí, píli. Došlo u nich tedy ke změně atribuce z příčiny vnější a nekontrolovatelné na příčinu vnitřní a kontrolovatelnou. V 7 případech došlo ke změně atribuce z příčiny vnitřní na příčinu vnější a ve 4 případech došlo ke změně z atribuce vnější na atribuci vnitřní.

Tab. č. 10 - Srovnání atribucí před a po testu - sexta

		atribuce po				celkem
		1	2	3	4	
atribuce před	1	0	0	2	0	2
	2	2	3	0	2	7
	3	2	2	2	0	6
	4	1	2	1	4	8
celkem		5	7	5	6	23

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

7.3.1.2 Atribuční tendence před a po testu v rámci pohlaví

Chlapci jako příčinu svého budoucího výsledku nejčastěji uváděli schopnosti, tedy příčinu vnitřní a nekontrolovatelnou. Po testu se atribuční tendence chlapců změnily a chlapci nejčastěji uváděli jako příčinu výsledku obtížnost úkolu, tedy příčinu vnější a nekontrolovatelnou. Změna z příčiny č. 4 - schopnosti na příčinu č. 2 - obtížnost úkolu byla také nejčastější změnou. Dva chlapci své atribuční tendence před a po testu nezměnili - v obou případech se jednalo o příčinu nekontrolovatelnou, v jednom případě pak o příčinu vnitřní (schopnosti), v druhém případě o příčinu vnější (obtížnost úkolu).

Tab. č. 11 - Srovnání atribucí před a po testu -
chlapci

		atribuce po				celkem
		1	2	3	4	
atribuce před	1	0	0	1	0	1
	2	1	1	0	0	2
	3	0	1	0	0	1
	4	0	2	1	1	4
celkem		1	4	2	1	8

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

Tab. č. 12 - Srovnání atribucí před a po testu -
dívky

		atribuce po				celkem
		1	2	3	4	
atribuce před	1	0	0	1	0	1
	2	1	2	0	2	5
	3	2	1	2	0	5
	4	1	0	0	3	4
celkem		4	3	3	5	15

Dívky před testem uváděly jako příčinu svého budoucího výkonu nejčastěji obtížnost úkolu a úsilí / píli, téměř stejně často se však objevovala i příčina č. 4 - schopnosti - u dívek se tedy objevovaly jak příčiny vnitřní, tak vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné.

Po testu dívky uváděly jako příčinu nejčastěji náhodu / štěstí a schopnosti. Zastoupeny však byly i zbylé dvě příčiny - obtížnost úkolu a úsilí, píle. I po testu byly tedy zastoupeny jak příčiny vnitřní, tak vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné.

Sedm dívek své atribuční tendence před a po testu nezměnilo, čtyři dívky změnilly své atribuce z příčiny vnitřní na příčinu vnější, tři dívky z příčiny vnější na příčinu vnitřní.

7.3.1.3 Shrnutí - srovnání atribučních tendencí před a po testu

Před testem žáci nejčastěji volili jako příčinu svého budoucího výkonu schopnosti, téměř stejně často se však vyskytovaly i obtížnost úkolu a úsilí, píle. Žáci tedy volili jak příčiny vnitřní, tak příčiny vnější, a to kontrolovatelné i nekontrolovatelné. Po testu se jako příčina výsledku nejčastěji objevovala obtížnost úkolu, mezi jednotlivými příčinami však nebyly velké rozdíly.

V rámci třídy se v 9 případech atribuce před a po testu nezměnila - jednalo se o obtížnost úkolu, úsilí / píli a o schopnosti - tedy o příčiny vnitřní i vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné.

V 7 případech došlo ke změně atribuce z příčiny vnitřní na příčinu vnější a ve 4 případech došlo ke změně z atribuce vnější na atribuci vnitřní.

Chlapci jako příčinu svého budoucího výsledku nejčastěji uváděli schopnosti, tedy příčinu vnitřní a nekontrolovatelnou. Po testu chlapci nejčastěji uváděli jako příčinu výsledku obtížnost úkolu, tedy příčinu vnější a nekontrolovatelnou. Změna z příčiny č. 4 - schopnosti na příčinu č. 2 - obtížnost úkolu byla také nejčastější změnou.

Dívky před testem uváděly jako příčinu svého budoucího výkonu nejčastěji obtížnost úkolu a úsilí / píle, téměř stejně často se však objevovala i příčina č. 4 - schopnosti. Po testu dívky uváděly náhodu / štěstí a schopnosti. 7 dívek své atribuční tendence před a po testu nezměnilo, 4 dívky změnily své atribuce z příčiny vnitřní na příčinu vnější, 3 dívky z příčiny vnější na příčinu vnitřní.

7.3.2 Srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě

Pro srovnání atribučních tendencí jsem použila data získaná pouze od těch žáků, kteří vyplnili oba dotazníky (před i po testu), a to v kvintě i v sextě. Takových žáků bylo celkem 16, z toho 5 chlapců a 11 dívek.

7.3.2.1 Srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě v rámci celé třídy

Nejčastější příčinou výsledku před testem bylo v kvintě úsilí, píle, v sextě to pak byla obtížnost úkolu. V obou případech však byly výrazněji zastoupeny všechny příčiny kromě příčiny č. 1, tedy náhoda, štěstí (vnější, nekontrolovatelná příčina) - ta se v obou ročnících vyskytla pouze jednou.

Po testu se v kvintě nejčastěji objevovala příčina č. 2 - obtížnost úkolu (vnější nekontrolovatelná příčina), což bylo zřejmě zapříčiněno tím, že test byl velmi jednoduchý. Ani jednou se neobjevila příčina č. 4 - schopnosti (vnitřní kontrolovatelná) - i zde je zřejmý vliv jednoduchosti testu. V sextě se po testu nejčastěji objevovala příčina č. 1 - náhoda, štěstí, rovnoměrně zastoupeny však byly všechny čtyři příčiny.

Tab. č. 13 - Srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě

Atribuce	Před		Po	
	kvinta	sexta	kvinta	sexta
1	1	1	3	5
2	4	6	9	4
3	7	4	4	3
4	4	5	0	4
celkem	16	16	16	16

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

7.3.2.2 Srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě v rámci pohlaví

Pokud se na srovnání atribučních tendencí v kvintě a sextě zaměříme v rámci pohlaví, můžeme říci, že před testem byla u chlapců jak v kvintě, tak v sextě nejčastější příčinou výsledku obtížnost úkolu. Zatímco v sextě byly stejným počtem zastoupeny ještě

schopnosti, v kvintě se schopnosti neobjevily ani jednou. V kvintě se naopak ani jednou neobjevila náhoda, štěstí.

V kvintě i sextě se chlapci shodli na nejčastější příčině po testu - byla jí obtížnost úkolu. Zatímco však v sextě byly zastoupeny všechny čtyři příčiny, v kvintě chlapci uvedli jako příčinu pouze obtížnost úkolu a úsilí, píle.

Tab. č. 14 - Srovnání atribučních tendencí - chlapci

Atribuce	Před		Po	
	kvinta	sexta	kvinta	sexta
1	1	0	0	1
2	3	2	3	2
3	1	1	2	1
4	0	2	0	1
celkem	5	5	5	5

Tab. č. 15 - Srovnání atribučních tendencí - dívky

Atribuce	Před		Po	
	kvinta	sexta	kvinta	sexta
1	0	1	3	4
2	1	4	6	2
3	6	3	2	2
4	4	3	0	3
celkem	11	11	11	11

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

U dívek je situace trochu odlišná. Zatímco dívky v kvintě uvedly jako nejčastější příčinu výsledku před testem úsilí / píle, v sextě to byla obtížnost úkolu. Žádná z dívek v kvintě neuvedla příčinu č. 1 - náhoda / štěstí, v sextě byly zastoupeny všechny čtyři příčiny.

Dívky se v nejčastější příčině neshodly ani po testu - v kvintě dívky uváděly obtížnost úkolu, v sextě to byla náhoda / štěstí. Opět však byly v sextě zastoupeny všechny čtyři příčiny.

7.3.3 Srovnání atribučních tendencí v matematice v sekundě a v sextě

Při srovnávání atribučních tendencí v sekundě a v sextě vycházím z následných atribucí, tedy z příčin, které žáci uvedli po oznámení výsledků písemné práce (jedná se tedy o zpětné atribuce, kdy žáci atribují do minulosti).

Pro to, abych mohla porovnat atribuční tendence žáků zkoumané v sekundě a dnes, jsem musela rozdělit žáky na skupinu těch, kteří byli v letošním testu úspěšní (v testu obdrželi jedničku či dvojku), a tudíž atribovali spíše po úspěchu, a na skupinu neúspěšných žáků (v testu obdrželi čtyřku či pětku), a tudíž atribovali spíše po neúspěchu. V těchto skupinách jsem dále porovnávala atribuci po úspěchu (u úspěšných žáků) či atribuci po neúspěchu (u neúspěšných žáků) v sekundě a dnes.

Také jsem pro porovnání atribučních tendencí vybrala pouze ty studenty, kteří vyplňovali dotazníky jak v sekundě, tak v sextě - takových žáků bylo celkem 21.

7.3.3.1 Atribuce po úspěchu

Žáků, kteří v sextě byli úspěšní a atribuovali tedy spíše po úspěchu, bylo celkem 9 - čtyři chlapci a pět dívek.

Zatímco v sekundě u těchto žáků převažovala atribuce vnitřní (schopnosti, úsilí / píle) - celkem 7 žáků, v sextě převažovala atribuce vnější, nejčastěji se pak vyskytovala obtížnost úkolu (čtyři žáci). Zatímco tedy žáci v sekundě potvrdili obecný trend připisovat úspěch především vnitřním příčinám (viz. kap. 1.5), u žáků v sextě tomu bylo naopak. To může být způsobeno vlivem konkrétní výkonové situace, a tedy i větším množstvím konkrétních informací o daném výkonu - zatímco v sekundě žáci uváděli příčiny v obecné rovině, tedy v rámci všech svých výkonů v matematice, v sextě se atribování týkalo jedné konkrétní písemné práce.

Tab. č. 16 - Atribuce po úspěchu

Atribuce	Počet ž.	
	sekunda	sexta
1	1	2
2	1	4
3	4	1
4	3	2
celkem	9	9

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

7.3.3.2 Atribuce po neúspěchu

Žáků, kteří byli písemné práci spíše neúspěšní a atribuovali tedy spíše po neúspěchu, bylo celkem 10, z toho tři chlapci a sedm dívek.

V sekundě tito žáci připisovali svůj neúspěch především vnějším příčinám (náhoda / štěstí, obtížnost úkolu) - celkem 7 žáků, v sextě připisovali svůj neúspěch spíše vnitřním příčinám (schopnosti, úsilí / píle) - také 7 žáků. Můžeme zde tedy, stejně jako v případě atribuce po úspěchu, mluvit o potvrzení obecných atribučních tendencí u žáků v sekundě (viz. kap. 1.5) a o popření těchto tendencí v sextě - opět to může být způsobeno větším počtem informací o konkrétní výkonové situaci.

Tab. č. 17 - Atribuce po neúspěchu

Atribuce	Počet ž.	
	sekunda	sexta
1	4	2
2	3	1
3	2	4
4	1	3
celkem	10	10

Vysvětlivky: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu,
3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

7.3.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se atribučních strategií žáků

V oblasti atribučních strategií můžeme zodpovědět kladně všechny tři výzkumné otázky.

U žáků v sextě se objevovaly rozdíly mezi očekávanými a zpětnými atribucemi, ale mnohem méně často než tomu bylo v kvintě. Rozdíly v očekávaných a následných atribucích můžeme sledovat i v oblasti pohlaví - dívky měnily své atribuce méně než chlapci.

O vlivu konkrétní situace na atribuční proces můžeme hovořit především z toho důvodu, že se zde nepotvrdil základní atribuční trend uváděný v odborné literatuře, tedy že jedinci mají tendenci připisovat úspěch spíše vnitřním příčinám a neúspěch spíše příčinám vnějším (viz. kap. 1.5). Žáci v kvintě atribuovali přesně naopak - úspěch připisovali spíše vnějším a neúspěch spíše vnitřním příčinám.

7.4 Příprava a dostatečnost přípravy

7.4.1 Příprava na písemnou práci

Z celkového počtu 23 žáků se na písemnou práci z matematiky připravovalo 10 žáků, což odpovídá 43%. V sedmi případech se jednalo o dívky, ve třech případech o chlapce. Většina žáků se připravovala pomocí učebnice a počítáním příkladů probraných v hodinách matematiky, jedna dívka se navíc připravovala společně se spolužáky.

Žáci, kteří se na test připravovali, nakonec z testu obdrželi ve 3 případech jedničku a ve 3 případech pětku. U žáků, kteří se nijak nepřipravovali, se vyskytla jednička také třikrát a pětka dokonce šestkrát. Většinu pětěk (6 z 9) tedy obdrželi žáci, kteří se na test nijak nepřipravovali.

7.4.2 Dostatečnost přípravy

Na dostatečnost přípravy byli žáci dotazováni těsně po obdržení výsledků testu. Znali tedy již známku, kterou v testu obdrželi, i chyby, kterých se dopustili.

Z celkového počtu 23 žáků bylo o dostatečnosti své přípravy (ať už se připravovali nebo ne) přesvědčeno 14 žáků (7 chlapců a 7 dívek). Z těchto 14 žáků se na test nějakým způsobem připravovalo 8 žáků, z nichž byli pouze 2 chlapci. Z 9 žáků, kteří svou přípravu nepovažovali za dostatečnou, se na test připravovali pouze dva žáci (jeden chlapec a jedna dívka), zbylých sedm se tedy na test nijak nepřipravovalo.

Je zajímavé, že 4 žáci, kteří v testu obdrželi pětku, byli přesvědčeni o dostatečnosti své přípravy. Lze tedy předpokládat, že svůj neúspěch nebudou připisovat svému úsilí, ale ostatním příčinám.

7.4.3 Skupina žáků, kteří se na test připravovali

Nyní bych se ráda zaměřila na atribuční strategie a celkovou situaci ve skupině žáků, kteří se na test nějakým způsobem připravovali (viz přílohu E, tab. č. 52), a následně ve skupině žáků, kteří se na test nijak nepřipravovali (viz přílohu E, tab. č. 53).

Ve skupině žáků, kteří se na test připravovali, očekávala většina žáků neúspěch, nakonec byla většina žáků úspěšná.

Za nejčastější příčinu svého výkonu žáci považovali příčiny vnější, rozdíly mezi příčinami však byly minimální. Po testu se vyskytovaly více příčiny vnitřní, ale rozdíly mezi příčinami byly opět minimální.

Většina žáků byla se svým výsledkem spokojena, o nedostatečné přípravě byli přesvědčeni pouze dva žáci. Všichni žáci očekávali nějaké důsledky do budoucna.

7.4.4 Skupina žáků, kteří se na test nepřipravovali

Většina žáků, kteří se na test nijak nepřipravovali, očekávala, že bude v testu neúspěšná (viz přílohu E, tab. č. 53). Neúspěch většiny se nakonec i potvrdil. Před testem se jako možná příčina budoucího výkonu nejčastěji objevovala příčina vnitřní, po testu to pak byla nejčastěji příčina vnější.

Přestože se žáci na test nepřipravovali, byla polovina žáků spokojena s úrovní své přípravy. Přibližně polovina žáků byla také alespoň částečně spokojena s výsledkem.

Důsledky do budoucna vyplývající z výkonu v testu spatřovali pouze dva žáci.

7.4.5 Srovnání výsledků ve skupině žáků, kteří se na test připravovali, a žáků, kteří se na test nepřipravovali, v kvintě a sextě

Zatímco v kvintě se na test připravovalo přibližně 33% žáků, v sextě to byla téměř polovina žáků (přibližně 48%).

Pokud se zaměříme na skupinu žáků, kteří se na test připravovali, zjistíme, že v kvintě i sextě očekávali žáci neúspěšný výsledek, který byl nakonec proměněn v úspěšný. Žáci se však již neshodují v očekávaných a následných atribucích. Zatímco v kvintě žáci očekávali jako příčinu svého výsledku (většinou neúspěchu) příčinu vnitřní a po testu ji změnili na příčinu vnější, v sextě tomu bylo naopak - před testem očekávali příčinu vnější, po testu to byla nejčastěji příčina vnitřní (rozdíly mezi jednotlivými příčinami však byly minimální).

V obou ročnících byla většina žáků přesvědčena o dostatečnosti své přípravy a očekávala nějaké důsledky do budoucna. Ročníky se však liší ve spokojenosti s výsledkem - přestože byli žáci v obou ročnících nakonec úspěšní a v sextě byla většina žáků s výsledkem spokojena, v kvintě byli úplně spokojeni pouze dva žáci - to může souviset s jednoduchostí testu - přestože žáci většinou obdrželi známku, kterou v běžně těžkém testu považují za úspěch, rádi by vzhledem k jednoduchému testu byli úspěšnější a nejsou proto s výsledkem příliš spokojeni.

I ve skupině žáků, kteří se na test nijak nepřipravovali, očekávala většina žáků neúspěch, ten se však nakonec potvrdil pouze v sextě. V ostatních proměnách se žáci v obou ročnících téměř shodují - jako očekávanou příčinu uvádějí příčinu vnitřní, jako následnou příčinu pak příčinu vnější. Přibližně polovina žáků v obou ročnících byla spokojena s výsledkem a polovina žáků byla také přesvědčena o dostatečnosti své přípravy. Jen několik žáků pak spatřovalo nějaké důsledky jejich výkonu do budoucna.

7.4.6 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se přípravy žáků na test

V oblasti přípravy na test se ukázalo, že dívky se připravovaly více než chlapci - první výzkumnou otázku můžeme tedy, stejně jako v kvintě, zodpovědět kladně.

Pokud se zaměříme na typické vazby mezi proměnnými ve skupině žáků, kteří se na test připravovali, a žáků, kteří se nijak nepřipravovali, můžeme odpovědět kladně pouze v oblasti vazby mezi přípravou a důsledky (týká se druhé i třetí výzkumné otázky). Žáci, kteří se na test připravovali, spatřovali ve většině případů i určité důsledky svého výkonu do budoucna. Naopak žáci, kteří se nijak nepřipravovali, většinou žádné důsledky neočekávali. Žádné další vazby se zde neprojeví. Atribuční strategie se u žáků, kteří se

na test připravovali, a u žáků, kteří se nijak nepřipravovali, významně neliší od třídy jako celku.

7.5 Důsledky školního výkonu do budoucna

Stejně jako při analýze dat z kvinty, můžeme i zde rozdělit žáky na základě důsledků do několika skupin. První skupinu zde tvoří 2 žáci, kteří nepředpokládají žádné důsledky vyplývající z jejich výsledku v testu. Celkem 12 žáků (9 dívek a 3 chlapci) si myslí, že výsledek testu ovlivní především jejich pololetní vysvědčení v sextě. Třetí skupinu tvoří 2 chlapci, kteří předpokládají, že výsledek testu bude mít vliv na hodnocení jejich osoby učitelem. Pro 3 žáky (2 chlapci a 1 dívka) znamená výsledek v testu nutnost zvýšit úsilí do budoucna. A konečně 4 žáci (2 chlapci a 2 dívky) zažili díky výsledku v testu pocit štěstí a uspokojení.

V kvintě se objevily ještě další dvě skupiny důsledků, a to pochopení látky a zvládnutí navazující látky. Tyto důsledky nevedl ani jeden žák v sextě.

Tab. č. 18 - Důsledky do budoucna

Důsledky	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem
žádné	1	1	2
vliv na vysvědčení	3	9	12
hodnocení učitelem	2	0	2
zvýšení úsilí do budoucna	2	1	3
pocit štěstí a uspokojení	2	2	4
celkem	10	13	23

7.5.1 Skupina žáků, kteří očekávali důsledky do budoucna

Nyní bych se ráda zaměřila na atribuční strategie a celkovou situaci ve skupině žáků, kteří viděli nějaké důsledky svého výkonu do budoucna (viz přílohu E, tab. č. 54), a následně ve skupině žáků, kteří žádné důsledky neočekávali (viz přílohu E, tab. č. 55).

Ve skupině žáků, kteří viděli důsledky svého výkonu, očekávala většina žáků neúspěch, nakonec skončilo neúspěšně 11 žáků.

Za nejčastější příčinu svého výkonu žáci považovali příčiny vnitřní, stejně často se však vyskytovaly schopnosti (příčina vnitřní a nekontrolovatelná) a snadnost / obtížnost

úroku (příčina vnější a nekontrolovatelná). Po testu se vyskytovaly více příčiny vnější, ale rozdíl mezi příčinami byly minimální.

Přibližně polovina těchto žáků se na test připravovala, většina žáků byla přesvědčena o tom, že jejich příprava byla dostatečná. Přibližně polovina žáků byla se svým výsledkem spokojena.

7.5.2 Skupina žáků, kteří neočekávali důsledky do budoucna

Žáci, kteří neočekávali žádné důsledky svého výkonu do budoucna, byli pouze dva. Oba tyto žáci očekávali v testu neúspěch, oba nakonec skončili úspěšně (viz přílohu E, tab. č. 55). Oba žáci zároveň před testem předpokládali, že příčinou jejich výsledku bude příčina vnitřní (a to jak kontrolovatelná, tak nekontrolovatelná). Po testu se objevila jak příčina vnitřní (úsilí), tak příčina vnější (náhoda / štěstí).

Přestože se ani jeden žák na test nijak nepřipravoval, byli oba se svou přípravou spokojeni. S výsledkem však byli spokojeni jen částečně a to i přesto, že oba byli úspěšní.

7.5.3 Srovnání výsledků ve skupině žáků, kteří očekávali důsledky do budoucna, a žáků, kteří žádné důsledky neočekávali, v kvintě a sextě

Počty žáků, kteří očekávají nějaké důsledky svého výkonu do budoucna, se v kvintě a sextě poměrně lišily - zatímco v kvintě nějaké důsledky očekávalo pouze přibližně 55%, v sextě to bylo přibližně 91%.

V případě žáků, kteří očekávali důsledky svého výkonu do budoucna, se žáci v obou ročnících shodli na nejčastější očekávané a následné příčině výkonu - očekávanou příčinou byla většinou příčina vnitřní, po testu to většinou byla příčina vnější. V obou ročnících se na test připravovala přibližně polovina žáků, stejně tak přibližně polovina žáků byla se svým výsledkem spokojena. Jinak je tomu v případě vnímání dostatečnosti přípravy - zatímco v sextě byla většina žáků o dostatečnosti přípravy přesvědčena, v kvintě tomu bylo naopak.

Zatímco v kvintě většina žáků žádné důsledky do budoucna neočekávala, v sextě byli takoví žáci pouze 2. V obou ročnících žáci očekávali neúspěch, který se však nakonec nedostavil. I v atribucích se oba ročníky téměř shodují - před testem většina žáků očekávala jako příčinu výkonu příčinu vnitřní, po testu to byla většinou příčina vnější (v sextě se však stejně často vyskytovala i příčina vnitřní). V kvintě se na test připravovala polovina žáků, v sextě ani jeden. Přesto byli oba žáci, na rozdíl od většiny žáků v kvintě, se svou přípravou spokojeni.

7.5.4 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se očekávání důsledků do budoucna

V oblasti očekávání důsledků do budoucna nelze hovořit o významných rozdílech mezi dívkami a chlapci. V obou skupinách byla naprostá většina žáků přesvědčena o důsledcích svého výkonu do budoucna.

Pokud se zaměříme na zbylé dvě výzkumné otázky (Připravovali se žáci, kteří očekávali důsledky svého výkonu do budoucna, na test více než žáci, kteří žádné důsledky neočekávali? Je možné sledovat určité typické konstelace proměnných u žáků, kteří se na test připravovali a u žáků, kteří se nepřipravovali?), můžeme si všimnout určitých vazeb pouze v oblasti přípravy. Žáci, kteří očekávali důsledky do budoucna, se na test připravovali víc, než žáci, kteří žádné důsledky neočekávali. Je však nutné zdůraznit, že žáci, kteří neočekávali žádné důsledky, byli pouze dva.

Atribuční strategie žáků se opět shodují s výsledky celé třídy.

7.6 Spokojenost s výsledkem

V rámci celé třídy bylo s výsledkem testu spokojeno 10 žáků a 11 žáků bylo nespokojených (viz přílohu E, tab. č. 56). Z celkového počtu 8 chlapců byli s výsledkem spokojeni 4 chlapci a 3 chlapci nebyli vůbec spokojeni. Z 15 dívek bylo spokojeno 6 a nespokojeno 8. Na rozdíl od kvinty, kdy byla většina žáků spokojena s výsledkem, zde můžeme vidět větší rozptyl ve spokojenosti. To poukazuje na to, že v tomto testu byl i větší rozptyl známek a celkové úspěšnosti žáků. V kvintě byl žákům zadán jednoduchý test, žáci obdrželi relativně dobré známky (nejhorší známkou byla 3) a byli tedy i spokojeni s výsledkem.

7.6.1 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se spokojenosti žáků s výsledkem testu

Na otázku, zda má konkrétní školní situace vliv na spokojenost žáků s výsledkem testu, nemůžeme v sextě, na rozdíl od kvinty, odpovědět kladně. Žáci, kteří nebyli s výsledkem spokojeni, byli v testu zároveň neúspěšní - nespokojenost s výsledkem zde tedy lze předpokládat.

7.7 Skupiny žáků podle spokojenosti s výsledkem

Podle odpovědí a výsledků jsem vytvořila dvě skupiny žáků podle spokojenosti s výsledkem - skupinu spokojených žáků (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 1 – ano) a skupinu nespokojených žáků (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 3 – ne). Dále jsem v jednotlivých skupinách zjišťovala atribuční tendence a celkovou situaci.

7.7.1 Skupina spokojených žáků

Žáků, kteří byli spokojeni se svým výkonem (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 1 - ano), bylo celkem 10 - čtyři chlapci a šest dívek (viz přílohu E, tab. č. 57).

Všichni žáci obdrželi v testu jedničku nebo dvojku, horší známka se v této skupině neobjevila. Dva žáci obdrželi známku, kterou očekávali, zbylých osm žáků obdrželo známku lepší, a to o jeden až dva stupně. Nejhorší očekávanou známkou pak byla čtyřka. Jeden žák očekával známku, kterou neuvedl ani jako známku prožívanou jako úspěch, ani jako známku prožívanou jako neúspěch. Zřejmě se v tomto případě jedná o známku, kterou žák prožívá jako úspěch i jako neúspěch, a to v závislosti na konkrétních okolnostech (viz kap. 1.7).

Průměrnou známkou vnímanou v této skupině jako úspěch byla 2,1, zastoupeny byly jedničky, dvojky a trojky. Všichni žáci z testu dostali známku, kterou subjektivně vnímají jako úspěch. Průměrnou neúspěšnou známkou pak byla 3,5, konkrétně se jednalo o dvojky, trojky, čtyřky a jednu pětku. Nejčastější neúspěšnou známkou byla čtyřka.

Nejčastější očekávanou příčinou výsledku byly schopnosti (v šesti případech), tedy příčina vnitřní a nekontrolovatelná. Ani v jednom případě se neobjevila příčina č. 1 - náhoda, štěstí (příčina vnější, nekontrolovatelná). Nejčastější následnou atribucí pak byla příčina č. 2 - obtížnost úkolu (příčina vnější, nekontrolovatelná). Ani v jednom případě se neobjevila příčina č. 3 - úsilí, píle (příčina vnitřní, kontrolovatelná). Výsledky kopírují výsledky celé třídy.

Šest žáků z této skupiny se na test z matematiky nějakým způsobem připravovalo. Následně bylo 8 žáků z celé skupiny přesvědčeno o dostatečnosti své přípravy. Z žáků, kteří se na test připravovali, bylo 5 žáků přesvědčeno, že jejich příprava byla dostatečná, pouze jeden žák měl pocit, že jeho příprava dostatečná nebyla. Z žáků, kteří se na test nepřipravovali, byli 3 žáci přesvědčeni o dostatečnosti své přípravy, opět pouze jeden žák o dostatečnosti přípravy přesvědčen nebyl.

Většina žáků považuje látku, které se test týkal, za středně obtížnou až obtížnou. Ani jeden žák ji nepovažoval za velmi jednoduchou a pouze jeden žák ji považoval za velmi obtížnou.

7.7.2 Skupina nespokojených žáků

Žáků, kteří nebyli se svým výsledkem spokojeni (v otázce týkající se spokojenosti odpověděli 3 - ne), bylo celkem 11 - tři chlapci a osm dívek (viz přílohu E, tab. č. 58).

Nejčastější známkou obdrženou v testu byla pětka, a to u 9 žáků. Žádný ze žáků neobdržel jedničku ani dvojku. Šest žáků obdrželo horší známku, než očekávalo, a to většinou o dva stupně, a čtyři žáci dostali stejnou známku, kterou očekávali. V této skupině byla nejhorší očekávanou známkou pětka, a to ve čtyřech případech.

Všichni žáci obdrželi známku, kterou subjektivně prožívají jako neúspěch. Mezi tyto známky byly řazeny trojky a čtyřky (průměrnou neúspěšnou známkou pak byla 3,73). Mezi známky prožívané jako úspěch řadili žáci z této skupiny pouze dvojky a trojky (průměrnou úspěšnou známkou pak byla 2,63).

V této skupině žáků byla nejčastější očekávanou atribucí obtížnost úkolu a úsilí, píle, tedy jak příčina vnější a nekontrolovatelná, tak vnitřní a kontrolovatelná (celkem 8 žáků). Nejčastější následnou atribucí pak bylo úsilí, píle (příčina vnitřní a kontrolovatelná), zbylé tři příčiny však byly také zastoupeny.

Pouze čtyři žáci ze skupiny nespokojených žáků se na test nějakým způsobem připravovalo, z těchto žáků byli i přes svou nespokojenost s výsledkem 3 žáci přesvědčeni, že jejich příprava byla dostatečná. Ze sedmi žáků, kteří se na test nijak nepřipravovali, byli o dostatečnosti přípravy přesvědčeni 2 žáci.

Látka, které se test týkal, je pro většinu nespokojených žáků středně obtížná, pro žádného žáka není látka ani velmi jednoduchá, ani velmi obtížná.

7.7.3 Shrnutí podle spokojenosti

Spokojení i nespokojení žáci se shodli v oblasti obtížnosti látky (středně obtížná až obtížná látka). Všichni žáci ve skupině spokojených žáků obdrželi stejnou nebo lepší známku, než kterou očekávali, ve skupině nespokojených žáků obdržel lepší známku pouze jeden žák, zbylí žáci obdrželi známku, kterou očekávali, nebo známku horší.

Ve skupině spokojených žáků obdrželi všichni žáci známku, kterou subjektivně prožívají jako úspěšnou, ve skupině nespokojených žáků tomu bylo naopak - všichni obdrželi známku, kterou považují za neúspěch. Potvrzuje se tím důležitost subjektivního

prožitku spokojenosti v návaznosti na aspirační úroveň žáka (tedy důležitost toho, co žáci očekávali)

Obě skupiny se liší v očekávaných a následných atribucích - zatímco ve skupině spokojených žáků byla nejčastější očekávanou atribucí atribuce vnitřní, po testu to byla většinou atribuce vnější. Ve skupině nespokojených žáků žáci očekávali, že příčinou výsledku může být jak atribuce vnitřní, tak atribuce vnější. Po testu již převládala atribuce vnitřní.

Zatímco ve skupině spokojených žáků se na test většina žáků připravovala, ve skupině nespokojených žáků tomu bylo naopak.

7.7.4 Srovnání skupiny spokojených a nespokojených žáků v kvintě a v sextě

Skupinu spokojených žáků tvořilo v kvintě i v sextě přibližně 40% žáků. Většina žáků v obou skupinách obdržela v testu známku lepší, než očekávala, nebo maximálně stejnou. Ani v atribučních tendencích se skupiny spokojených žáků nelišily - před testem byla nejčastější atribucí atribuce vnitřní, po testu to byla atribuce vnější. Přestože se skupiny lišily v míře přípravy - v kvintě se většina žáků na test nijak nepřipravovala, v sextě se naopak většina žáků připravovala - byla většina žáků v obou skupinách přesvědčena o dostatečnosti své přípravy. Obě skupiny se shodly i na stupni obtížnosti právě probírané látky - látku považovaly za středně obtížnou až obtížnou.

Ve skupinách nespokojených žáků (v kvintě tuto skupinu tvořilo 22% žáků, v sextě pak 48% žáků) jsou již výsledky z kvinty a ze sexty odlišné. Zatímco v kvintě obdržela většina žáků z testu známku lepší nebo stejnou jako očekávali, v sextě to byla většinou známka horší nebo stejná. V kvintě také žáci ve většině případů obdrželi známku, kterou subjektivně prožívají jako úspěch, zatímco v sextě se většinou jednalo o známku prožívanou jako neúspěch. Obě skupiny se naopak shodují v atribučních tendencích, v přípravě na test, ve vnímání její dostatečnosti a ve vnímání obtížnosti látky. Před testem se objevovaly jak atribuce vnitřní, tak atribuce vnější. Po testu to byla v obou skupinách a ve většině případů atribuce vnitřní. Na test se žáci ani v jedné skupině většinou nepřipravovali a svou přípravu ani nepovažovali za dostatečnou. Právě probíranou látku vnímaly obě skupiny jako středně obtížnou až obtížnou.

7.7.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle spokojenosti

O specifických vazbách můžeme hovořit pouze ve skupině nespokojených žáků, a to v oblasti atribučních strategií. Zatímco v celé třídě byla nejčastější očekávanou příčinou příčina vnitřní a následnou příčina vnější (rozdíly mezi příčinami vnitřními a vnějšími však byly minimální), nespokojení žáci uváděli před testem nejčastěji příčinu vnější a po testu příčinu vnitřní. V ostatních oblastech (ani u žáků spokojených, ani u žáků nespokojených) se žádné specifické vazby neobjevily.

7.8 Skupiny žáků podle úspěšnosti v testu

Podle odpovědí a výsledků jsem vytvořila dvě skupiny žáků podle úspěšnosti v testu - skupinu úspěšných žáků (ti, co obdrželi v testu jedničku) a skupinu neúspěšných žáků (ti, co obdrželi v testu 5). Dále jsem v jednotlivých skupinách zjišťovala atribuční tendence a celkovou situaci.

7.8.1 Skupina úspěšných žáků

Ve skupině úspěšných žáků, tedy těch, kteří v testu obdrželi jedničku, bylo celkem 6, z toho 3 chlapci a 3 dívky (viz přílohu E, tab. č. 59). Pět žáků z této skupiny obdrželo lepší známku, než očekávalo, a jeden žák obdržel stejnou známku, kterou očekával. Tři žáci pak očekávali známku, kterou subjektivně považují za úspěch a tři žáci známku kterou subjektivně považují za neúspěch. Mezi známky vnímané jako úspěch řadili žáci jedničky a dvojky, v jednom případě to byla i trojka. Mezi známky vnímané jako neúspěch žáci řadili dvojky, trojky a čtyřky.

S výsledkem testu byli všichni žáci, podle očekávání, spokojení.

Zatímco před testem uvedli 4 žáci jako příčinu výsledku schopnosti (příčina vnitřní, nekontrolovatelná) a 2 žáci obtížnost úkolu (příčina vnější, nekontrolovatelná), po testu došlo k otočení příčin - 4 žáci považovali za příčinu výsledku obtížnost úkolu a 2 žáci schopnosti.

Z celkového počtu 6 žáků se na test nějakým způsobem připravovali 3 žáci. O dostatečnosti své přípravy pak byli přesvědčeni všichni žáci.

7.8.2 Skupina neúspěšných žáků

Neúspěšných žáků, tedy těch, kteří v testu obdrželi pětku, bylo celkem devět, z toho 3 chlapci a 6 dívek (viz přílohu E, tab. č. 60).

Čtyři z těchto žáků očekávali z testu pětku, ostatní dvojku, trojku nebo čtyřku. Sedm žáků očekávalo známku, kterou subjektivně považují za neúspěch. Průměrnou neúspěšnou známkou byla 3,78, vyskytovaly se pouze trojky a čtyřky. Průměrnou úspěšnou známkou byla 2,67, objevovaly se dvojky a trojky.

Všichni neúspěšní žáci byli se svým výsledkem nespokojeni.

Většina žáků před testem předpokládala, že příčinou jejich výsledku bude obtížnost úkolu nebo úsilí, píle (tedy příčiny vnitřní i vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné). Po testu žáci uváděli převážně příčiny vnitřní (úsilí, píle a schopnosti). Stejně jako ve skupině nespokojených žáků tedy můžeme hovořit o odlišnostech od třídy jako celku.

Pro většinu žáků je právě probíraná látka středně obtížná, ani jeden žák neuvedl, že by látka byla velmi jednoduchá, nebo naopak velmi obtížná.

7.8.3 Shrnutí podle úspěšnosti

Většina úspěšných žáků obdržela lepší známku, než očekávala, u většiny neúspěšných žáků tomu bylo naopak - obdrželi horší známku, než očekávali. Podle očekávání obdrželi všichni neúspěšní žáci známku subjektivně prožívanou jako neúspěch a všichni úspěšní žáci známku prožívanou jako úspěch. Stejně je tomu i v oblasti spokojenosti - všichni úspěšní žáci byli s výsledkem spokojeni, všichni neúspěšní žáci nespokojeni.

Skupiny se dále liší v očekávaných a následných atribucích. Před testem očekávala většina úspěšných žáků příčinu vnitřní, ve skupině neúspěšných žáků to byly příčiny vnitřní i vnější. Po testu to byla ve skupině úspěšných žáků většinou příčina vnější a ve skupině neúspěšných žáků většinou příčina vnitřní.

Obě skupiny se shodly na vnímání obtížnosti látky - obě skupiny ji považují za středně obtížnou.

7.8.4 Srovnání skupiny úspěšných a neúspěšných žáků v kvintě a v sextě

Skupinu úspěšných žáků tvořilo v kvintě 33% žáků, v sextě to bylo 26% žáků. Většina žáků v obou skupinách obdržela v testu lepší známku, než kterou očekávala, a s výsledkem byli všichni žáci spokojeni. O dostatečnosti přípravy na test byli všichni žáci přesvědčeni, na test se v kvintě většina žáků nijak nepřipravovala, v sextě se připravovala

polovina žáků. V atribučních tendencích se obě skupiny téměř shodly - před testem se nejčastěji objevovaly příčiny vnitřní, v kvintě se celkem často objevovaly i příčiny vnější. Po testu se v obou skupinách nejčastěji vyskytovaly příčiny vnější.

Neúspěšní žáci tvořili v kvintě 22% a v sextě 39% všech žáků. Zatímco v kvintě obdržela většina neúspěšných žáků lepší známku, než očekávala, v sextě většina žáků obdržela známku stejnou, nebo horší, než očekávala. V obou skupinách byli žáci s výsledkem nespokojeni. V atribučních tendencích se obě skupiny opět shodly - před testem žáci uváděli jako nejčastější předpokládanou příčinu příčinu vnitřní, po testu to byla příčina vnější. Obě skupiny se také shodly na vnímání obtížnosti právě probírané látky - právě probíranou látku považují žáci za středně obtížnou až obtížnou.

7.8.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků podle úspěšnosti

V případě skupin žáků rozdělených podle úspěšnosti si můžeme všimnout, stejně jako ve stejné skupině v kvintě, specifických výsledků pouze ve skupině žáků neúspěšných, a to v oblasti prožitku úspěchu a atribučních strategií. Neúspěšní žáci, na rozdíl od žáků úspěšných, vnímají jako úspěch i horší známky než jedničku a dvojku. V oblasti atribučních strategií volí tyto žáci jako očekávanou atribuci příčiny vnitřní i vnější, jako následnou atribuci pak příčinu vnitřní. Liší se tedy od celé třídy, kde byla nejčastější očekávanou atribucí příčina vnitřní a nejčastější následnou atribucí příčina vnější.

7.9 Skupiny žáků podle postoje k matematice

Stejně jako v kvintě, jsem i v sextě vytvořila celkem 6 skupin žáků, a to podle vnímání oblíbenosti, obtížnosti a významu matematiky. V těchto skupinách jsem následně sledovala atribuční tendence a celkovou situaci.

7.9.1 Skupiny žáků podle oblíbenosti matematiky

První dvě skupiny jsem vytvořila podle toho, jak žáci vnímají matematiku z hlediska oblíbenosti (na skupinu těch, kteří vnímají matematiku jako oblíbený předmět -

v dotazníku odpověděli 1 - velmi oblíbená a 2 - oblíbená, a skupinu těch, kteří ji naopak vnímají jako neoblíbenou - v dotazníku odpověděli 4 - spíše neoblíbená a 5 - neoblíbená).

7.9.1.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou

Většina žáků, kteří vnímají matematiku jako oblíbený předmět, očekávala v testu neúspěšný výkon. Nakonec byla většina úspěšná (viz přílohu E, tab. č. 61).

Pokud se zaměříme na atribuční tendence, zjistíme, že před testem převažovaly atribuce vnitřní, a to především schopnosti (tedy příčina nekontrolovatelná). Po testu stále převažovaly příčiny vnitřní, tentokrát se však nejčastěji objevovalo úsilí (tedy příčina kontrolovatelná). Můžeme si zde tedy všimnout odlišnosti oproti třídě jako celku (ve třídě byla nejčastější následnou atribucí příčina vnější).

Naprostá většina žáků byla přesvědčena, že výsledek v testu bude mít nějaké důsledky do budoucna. Většina žáků se připravovala, byla alespoň částečně spokojena s výsledkem a považovala svou přípravu za dostatečnou.

7.9.1.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou

Všichni žáci, kteří vnímají matematiku jako neoblíbenou, očekávali neúspěšný výsledek. Většina však byla nakonec úspěšná (viz přílohu E, tab. č. 62). Stejně jako v předchozí skupině byla před testem nejčastější příčinou výkonu příčina vnitřní, tentokrát to však bylo nejčastěji úsilí (tedy příčina kontrolovatelná). Stejně jako v kvintě zde tedy můžeme hovořit o určitém vztahu mezi oblibou předmětu a atribucemi - jestliže žák vnímá daný předmět jako neoblíbený, nemá dostatečnou motivaci pro práci v daném předmětu, a proto připisuje svému očekávanému neúspěchu nedostatek úsilí. Po testu se vyskytovaly jak příčiny vnitřní, tak vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné.

Přestože se však jedná o žáky, kteří matematiku považují za neoblíbený předmět, polovina se na test připravovala a polovina byla také přesvědčena o dostatečnosti své přípravy. Polovina žáků byla také alespoň částečně spokojená se svým výsledkem. Naprostá většina žáků očekávala, že výsledek v testu bude mít nějaké důsledky do budoucna.

7.9.2 Skupiny žáků podle obtížnosti matematiky

Další dvě skupiny jsem vytvořila podle toho, jak žáci vnímají matematiku z hlediska obtížnosti (na skupinu těch, kteří vnímají matematiku jako obtížný předmět -

v dotazníku odpověděli 1 - velmi obtížná a 2 - obtížná, a skupinu těch, kteří ji naopak vnímají jako snadnou - v dotazníku odpověděli 4 - snadná a 5 - velmi snadná).

7.9.2.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou

Žáci, pro které je matematika obtížná, většinou očekávala neúspěch, nakonec ale byla neúspěšná jen necelá polovina (viz přílohu E, tab. č. 63). Tito žáci často jako úspěch vnímají nejen jedničku a dvojku, ale také trojku. Za neúspěch pak považují až čtyřku a pětku.

Zajímavá situace nastává v případě atribučních tendencí - nejčastější očekávanou i následnou atribucí byly schopnosti (tedy příčina vnitřní a nekontrolovatelná). To celkem logicky souvisí s vnímáním obtížnosti předmětu. Opět si zde tedy můžeme všimnout odlišnosti oproti třídě jako celku (ve třídě byla nejčastější následnou atribucí příčina vnější).

Většina žáků se na test nějakým způsobem připravovala a zároveň byla spokojena jak s výsledkem testu, tak s dostatečností přípravy. Zároveň naprostá většina žáků spatřuje důsledky plynoucí z výsledku testu do budoucna.

7.9.2.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za snadnou

Žáci, pro které je matematika snadným předmětem, očekávali ve většině případů úspěch, který se také následně dostavil (viz přílohu E, tab. č. 64). Zatímco před testem většina žáků předpokládala, že příčinou jejich očekávaného úspěchu budou jejich schopnosti (tedy příčina vnitřní a nekontrolovatelná), po testu byla většina žáků přesvědčena, že příčinou jejich úspěchu byla snadnost / obtížnost úkolu (tedy příčina vnější a kontrolovatelná).

Většina žáků se na test nijak nepřipravovala a s dostatečností i s výsledkem byli všichni spokojeni. Zároveň všichni spatřují ve výsledku testu nějaké důsledky do budoucna.

7.9.3 Skupiny žáků podle významu matematiky

Poslední dvě skupiny jsem vytvořila podle toho, jak žáci vnímají matematiku z hlediska významu (na skupinu těch, kteří vnímají matematiku jako významný předmět - v dotazníku odpověděli 1 - velmi významná a 2 - významná, a skupinu těch, kteří ji naopak

vnímají jako nevýznamnou - v dotazníku odpověděli 4 - málo významná a 5 - nevýznamná).

7.9.3.1 Skupina žáků, kteří považují matematiku za významnou

Ve skupině žáků, podle kterých je matematika významným předmětem pro budoucí život, očekávala většina neúspěch (viz přílohu E, tab. č. 65). Nakonec dopadla většina úspěšně. Před testem i po testu považovala naprostá většina žáků za příčinu svého výkonu příčinu vnitřní. Opět si zde tedy, stejně jako ve skupinách žáků, kteří považují matematiku za předmět oblíbený a obtížný), můžeme všimnout odlišnosti oproti třídě jako celku (ve třídě byla nejčastější následnou atribucí příčina vnější).

Většina žáků se na test nijak nepřipravovala, přesto byla naprostá většina přesvědčena o dostatečnosti své přípravy. Žáci byli zároveň spokojeni s výsledkem a většinou očekávali důsledky do budoucna.

7.9.3.2 Skupina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamnou

Naprostá většina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamný předmět, očekávala, že bude v testu neúspěšná, což se také potvrdilo (viz přílohu E, tab. č. 66).

Před testem se většina žáků domnívala, že příčinou jejich očekávaného neúspěchu bude nedostatek úsilí (tedy příčina vnitřní a kontrolovatelná) - zde můžeme sledovat souvislost mezi vnímáním významu předmětu a atribucemi - jestliže je pro žáka předmět nevýznamný, nemá dostatek motivace pro práci v předmětu a za příčinu neúspěchu pak považuje nedostatek úsilí. Po testu se jako příčina výsledku nejčastěji objevovala příčina vnější, nejčastěji to pak byla náhoda / štěstí (tedy příčina nekontrolovatelná).

Většina žáků se na test připravovala a zároveň byla také většina žáků přesvědčena o dostatečnosti své přípravy. Přesto žáci většinou nebyli spokojeni s výsledkem (to může vysvětlovat nejčastější následnou atribuci - žáci se na test připravovali, podle nich byla příprava dostatečná, proto tedy žáci volili jako příčinu náhodu / štěstí). Většina žáků očekávala, že výsledek v testu bude mít nějaké důsledky do budoucna.

7.9.4 Srovnání výsledků ve skupinách žáků podle postoje k matematice v kvintě a v sextě

Pokud se zaměříme na srovnání výsledků ve skupinách podle postoje k matematice v kvintě a sextě, zjistíme, že se počty žáků v jednotlivých skupinách napříč ročníky příliš neliší.

Ve skupině žáků, kteří považují matematiku za oblíbený předmět, se oba ročníky v podstatě shodují. V obou ročnících očekávala většina žáků neúspěch, ale nakonec byla většina úspěšná. Žáci se téměř shodují i v oblasti nejčastějších atribucí.

Stejně tak se téměř shodují i v obou ročnících v rámci skupiny žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou. Jediná oblast, ve které se oba ročníky liší, je očekávání důsledků - zatímco v sextě očekávala nějaké důsledky do budoucna většina žáků, v kvintě to byla necelá polovina.

Ve skupinách žáků, kteří považují matematiku za obtížnou, se jednotlivé ročníky také výrazně neliší. Rozdíly se objevují pouze v oblasti následných atribucí - zatímco v sextě to byla nejčastěji příčina vnitřní (schopnosti), v kvintě to byla nejčastěji příčina vnější (snadnost / obtížnost úkolu) - to zřejmě opět souvisí s velmi jednoduchým testem a většinovou úspěšností.

Ve skupinách žáků, kteří považovali matematiku za snadnou, se v rámci ročníků objevily největší rozdíly v očekávané atribuci - zatímco v kvintě všichni žáci očekávali příčinu vnější, v sextě to pak byla příčina vnitřní. Další rozdíl můžeme spatřit v přípravě na test a ve spokojenosti s výsledkem - v kvintě se na test většina žáků připravovala, ale nebyla spokojena s výsledkem, v sextě tomu bylo naopak - většina žáků se na test nijak nepřipravovala, ale byla spokojena s výsledkem.

Rozdíly můžeme spatřovat i ve skupinách žáků, kteří považují matematiku za významný předmět. V kvintě žáci většinou očekávali neúspěch, v sextě většinou úspěch. V obou ročnících se nakonec dostavil především úspěch. V oblasti atribucí se v kvintě častěji objevovaly příčiny vnější, v sextě to byly spíše příčiny vnitřní (a to jak před testem, tak po testu). V oblasti přípravy, spokojenosti a důsledků se již výrazné rozdíly neobjevily.

Ve skupinách žáků, kteří považovali matematiku za předmět nevýznamný, se žáci shodli na příčinách svého výkonu. V obou ročnících žáci očekávali neúspěch, ten se však dostavil pouze v sextě. Rozdíly se objevily ještě v oblasti přípravy - zatímco v kvintě se na test většina žáků nijak nepřipravovala a nebyla se svou přípravou spokojena, v sextě tomu bylo naopak - většina žáků se připravovala a se svou přípravou byla většina také spokojena.

7.9.5 Odpovědi na výzkumné otázky týkající se skupin žáků rozdělených podle postojů

Stejně jako v kvintě, můžeme i v sextě určité specifické odpovědi nalézt ve skupinách žáků, kteří považují matematiku za neoblíbený, obtížný a nevýznamný předmět, a to opět v oblasti prožitku úspěchu a neúspěchu. Tyto skupiny žáků také považují za úspěch i horší známky než jedničku a dvojku.

Dále se objevila určitá specifika v oblasti atribučních strategií, a to ve skupinách žáků, kteří považují matematiku za oblíbený, obtížný a významný předmět - na rozdíl od celé třídy považují tito žáci za následnou atribuci, stejně jako za atribuci očekávanou, příčinu vnitřní. V celé třídě se jako následná atribuce objevovala nejčastěji příčina vnější (rozdíly však byly minimální).

8. Srovnání dvou konkrétních školních situací (kvinta vs. sexta)

Na tomto místě bych ráda shrnula výsledky ve dvou různých konkrétních školních situacích - příliš jednoduchý test, a tedy pro žáky zcela netypickou a neočekávanou situaci, a průměrně obtížný test, tedy situaci typickou a žáky očekávanou.

V oblasti postojů k matematice, kde se vliv konkrétní školní situace nemohl projevit, se žáci v kvintě a sextě příliš neliší. V rámci třídy se výsledky téměř shodují, v rámci pohlaví můžeme sledovat pouze drobné změny v oblasti nadání u dívek a v oblasti motivace u chlapců. Můžeme tedy říci, že v oblasti postojů můžeme nalézt drobné rozdíly pouze v případě první výzkumné otázky (Liší se postoj k matematice u chlapců a dívek?). V případě zbylých tří otázek (Vyvíjí se postoj k matematice v průběhu školní docházky? Existuje nějaký vztah mezi oblibou, obtížností a významem matematiky?) se neukázaly významné rozdíly.

Žádné rozdíly se nevyskytly ani v oblasti výzkumných otázek týkajících se vnímání školní úspěšnosti.

Konkrétní školní situace se již projevila v oblasti atribučních strategií, a to především v oblasti připisování příčin do minulosti a do budoucnosti. V případě jednoduchého testu (kvinta) došlo k výraznějším změnám atribucí po testu - většina žáků po testu uvedla jako příčinu výsledku příčinu č. 2 - snadnost / obtížnost úkolu. V sextě byly rovnoměrně zastoupeny všechny příčiny. Ke změnám atribucí po testu sice také docházelo, ale v mnohem menší míře než v kvintě. Rozdíly můžeme sledovat i v případě změn očekávaných a následných atribucí u chlapců a dívek - zatímco v kvintě měnily atribuce po testu více dívky, v sextě to byli naopak chlapci.

V oblasti výzkumných otázek týkajících se přípravy na test (Existují nějaké rozdíly mezi chlapci a dívkami v oblasti přípravy na test? Je možné sledovat určité typické konstelace proměnných u žáků, kteří se na test připravovali, a u žáků, kteří se nepřipravovali? Očekávají žáci, kteří se na test připravovali, spíše důsledky do budoucna než žáci, kteří se nepřipravovali?) se významné rozdíly neobjevily.

V případě výzkumných otázek týkajících se vnímání důsledků školního výkonu do budoucna, můžeme nalézt rozdíly oblasti druhé a třetí výzkumné otázky (Připravovali se žáci, kteří očekávali důsledky svého výkonu do budoucna, na test více než žáci, kteří žádné důsledky neočekávali? Je možné sledovat určité typické konstelace proměnných u žáků,

kteří se očekávali důsledky svého výkonu do budoucna, a u žáků, kteří žádné důsledky neočekávali?). Zatímco v kvintě se neukázalo, že by se žáci, kteří spatřují důsledky svého výkonu, zároveň připravovali na test více, než žáci, kteří důsledky nespatořovali, v sextě tomu tak bylo. Je ale nutné dodat, že v sextě byli žáci, kteří nespatořovali žádné důsledky do budoucna, pouze dva.

V případě první výzkumné otázky (Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v oblasti očekávání důsledků výsledku testu do budoucna?) se žádné rozdíly nevyskytly.

Další oblastí, ve které můžeme spatřovat rozdíly mezi kvintou a sextou, je oblast spokojenosti s výsledkem. Zatímco v sextě byli nespokojení žáci zároveň i neúspěšní, v kvintě byli nespokojeni i žáci, kteří byli v testu úspěšní (tedy obdrželi známku, kterou v průměrném testu prožívají jako úspěšnou). Vzhledem k jednoduchosti testu se však pro ně i jinak úspěšný výsledek stal spíše neúspěšným a byli proto s výsledkem nespokojeni.

V oblasti jednotlivých skupin žáků se oba ročníky téměř shodují.

9. Diskuse

V diplomové práci jsem zvolila téma prožitku úspěchu a neúspěchu a připisování příčin úspěchu a neúspěchu u žáků. Zaměřila jsem se na atribuční strategie v konkrétní školní situaci (písemný test dvou obtížností – lehký a průměrně obtížný) v rámci jednoho předmětu (matematika). V rámci této konkrétní situace a konkrétního předmětu jsem se snažila vysledovat, zda dochází ke změně atribučních strategií a zda se s konkrétní situací mění také prožitek úspěchu a neúspěchu. Zároveň jsem se zaměřila nejen na atribuční strategie do minulosti (tedy připisování příčin minulému výkonu), ale také na atribuční strategie do budoucnosti (tedy připisování příčin budoucímu výkonu).

Předmět, v tomto případě matematiku, jsem se nejprve snažila popsat z hlediska postojů žáků a z hlediska prožitku úspěchu a neúspěchu (vzhledem k tomu, že se jednalo o školní prostředí, snažila jsem se prožitek úspěchu a neúspěchu uchopit prostřednictvím známek prožívaných jako úspěch a neúspěch).

V oblasti postojů k matematice můžeme sledovat především významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Zatímco chlapci považují matematiku za předmět spíše oblíbený, snadný a středně významný, dívky ji považují za spíše obtížný, málo oblíbený a spíše nevýznamný. Chlapci se v matematice zároveň považují za nadanější a motivovanější než dívky. V oblasti píle se obě pohlaví shodují - považují se spíše za líné a matematice věnují málo úsilí.

Vzhledem k tomu, že od prvního k druhému dotazování uplynuly pouze tři školní a pět kalendářních měsíců, postoje k matematice se v kvintě a sextě příliš neliší. K drobným posunům došlo pouze u chlapců v oblasti motivace (došlo k jejímu snížení) a u dívek v oblasti nadání (došlo k jeho snížení).

K výraznějším posunům došlo od šetření v sekundě. Oproti sekundě je matematika v kvintě a sextě méně oblíbená, obtížnější a méně významná. Právě v oblasti významu došlo k nejvýraznějšímu posunu, a to jak u chlapců, tak u dívek. Zatímco v sekundě byla matematika považována za významnou až velmi významnou, v kvintě a sextě ji žáci vnímali již jako středně až málo významnou. Tento posun může mít více příčin:

1. Žáci se již nezabývají všeobecným učivem týkajícím se základních početních operací, ale spíše specifickým učivem (v našem případě logaritmy a funkcemi).

2. Zároveň žáci v sextě již začínají uvažovat o dalším studiu a rozhodují se, zda se matematika stane jejich maturitním předmětem, popř. zda ji využijí u přijímacích zkoušek na vysokou školu a v dalším studiu (popř. zaměstnání). A vzhledem k tomu, že jsem výzkum prováděla na všeobecném gymnáziu, tedy ve škole orientované spíše humanitním směrem, lze předpokládat, že se matematika stane spíše okrajovým předmětem.

Matematiku jako předmět i právě probíranou látku vnímají žáci v kvintě i sextě jako středně obtížnou až obtížnou.

Souvislost mezi oblibou a obtížností matematiky je podobná v kvintě i sextě. U necelé poloviny žáků se objevuje jeden ze dvou extrémů - buď vnímají matematiku jako snadnou a oblíbenou, nebo naopak obtížnou a neoblíbenou. Tato souvislost se zdá být logická - jestliže žák vnímá úkol jako obtížný, stojí ho splnění takového úkolu mnoho úsilí, a tudíž tento úkol nebude patřit k oblíbeným.

V případě vztahu obliby a významu můžeme ve většině případů hovořit o lineárním vztahu - tedy pokud je matematika vnímána jako významná, je stejně hodnocena i oblíba, pokud je vnímána jako nevýznamná, je zároveň i méně oblíbená. Opět je tato souvislost celkem logická - jestliže nemá daný předmět pro žáka žádný význam (nebude z něho maturovat, a domnívá se, že ho nebude potřebovat v dalším studiu, popř. životě), považuje jej za zbytečný, a tedy neoblíbený. Toto může potvrzovat i fakt, že se ani v jednom případě (a to ani v kvintě, ani v sextě) neobjevil extrém typu matematika jako oblíbený a nevýznamný, popř. neoblíbený a významný předmět.

V oblasti postojů tedy můžeme říci, že odpovědi na všechny čtyři výzkumné otázky (Liší se postoj k matematice u chlapců a dívek? Vytváří se postoj k matematice v průběhu školní docházky? Existuje nějaký vztah mezi oblibou, obtížností a významem matematiky? Shoduje se vnímaná obtížnost matematiky s vnímanou obtížností právě probírané látky?) jsou víceméně kladné.

Zajímavá situace nastala v oblasti předpokládaného a skutečného výsledku. Zatímco v kvintě většina žáků očekávala horší známku, než nakonec obdržela, v sextě většina žáků očekávala známku lepší. V obou ročnících očekávaly horší výsledek dívky.

V kvintě žáci obdrželi v testu převážně jedničku nebo dvojku, což bylo způsobeno tím, že test byl neočekávaně velmi jednoduchý a většina žáků tak byla úspěšná. Protože ale žáci o obtížnosti testu nic dopředu nevěděli, očekávali výsledek, který vztahovali k průměrně obtížnému testu. Zde tedy můžeme říci, že se očekávaný výsledek ve většině

případů od výsledku reálného skutečně lišil. Na druhou stranu ale nelze konstatovat, že by se očekávaný výsledek od reálného lišil pouze v případě netypické školní situace.

Pokud se na známky zaměříme z pohledu prožitku úspěchu a neúspěchu, můžeme si všimnout rozdílů mezi chlapci a dívkami. Zatímco dívky považují za úspěch v matematice i horší známku (trojku), u chlapců je to převážně jen známka lepší (dvojka). To zřejmě úzce souvisí s vnímáním matematiky - dívky ji považují za méně oblíbenou a obtížnou, dosažení úspěchu je pro ně tedy náročnější, mají v matematice i horší prospěch (na vysvědčení i v daném testu), a proto považují za úspěch i horší známku.

Někteří žáci (v kvintě to byli 3 žáci a v sextě 4 žáci) určitou známku nevedli ani jako úspěšnou ani jako neúspěšnou. Tito žáci danou známku zřejmě prožívají i jako úspěch, i jako neúspěch, a to v závislosti na konkrétní situaci - např. v závislosti na obtížnosti testu, v závislosti na sociální vztahové normě, tedy výsledcích ostatních, v závislosti na hodnocení učitelem apod. (viz kap. 1.7). Zde je prostor právě pro učitele, který může ovlivňovat vnímání a prožitek úspěchu či neúspěchu žáka, a to např. svou interpretací výkonu žáka, hodnocením výsledku testu apod.

Výzkum dále ukázal, že prožitek úspěchu a neúspěchu je významně ovlivněn konkrétní situací. Je-li situace standardní, rozhoduje o subjektivním prožitku úspěchu a neúspěchu především aspirační úroveň žáka. V případě atypické situace (v našem případě příliš jednoduchý test) se však pro mnoho žáků stal neúspěchem i takový výsledek, který by v běžně obtížném testu považovali za úspěch. Do popředí se zde nejspíš dostává sociální a kriteriální vztahová norma - test byl jednoduchý, většina byla úspěšná a tím se mění vnímání úspěchu jednotlivých žáků (viz kap. 1.7).

Dále jsem ve své práci sledovala atribuční strategie a vliv konkrétní situace na jejich změnu.

Atribuční tendence před testem (tedy připisování příčin do budoucnosti) se v kvintě a sextě příliš nelišily. V obou případech volili žáci jako nejčastější pravděpodobnou příčinu příčinu vnitřní (v kvintě to byly nejčastěji schopnosti, v sextě se stejně často objevovaly schopnosti i úsilí, píle). Jako nejméně častou příčinu pak žáci v obou ročnících volili příčinu vnější (konkrétně náhodu, štěstí). Žáci dopředu nevěděli nic o obtížnosti očekávaného testu, takže atribuovali jako v případě běžného, průměrně těžkého testu. Atribuce do budoucnosti tedy nemohla být výrazně ovlivněna konkrétní situací.

Atribuční tendence po testu (tedy připisování příčin do minulosti) již jasně poukazují na vliv konkrétní situace na atribuční proces - můžeme zde tedy kladně

odpovědět na výzkumnou otázku, zda má konkrétní školní situace vliv na atribuční strategie. V kvintě byl test nečekaně a nebývale jednoduchý, většina třídy dopadla úspěšně a celková průhlednost situace se promítla do atribučních strategií. Žáci jako příčinu výsledku (vzhledem k výsledkům můžeme hovořit o úspěchu) nejčastěji označovali snadnost úkolu, tedy příčinu vnější a nekontrolovatelnou. Schopnosti se jako příčina výsledku po testu, na rozdíl od odpovědí před testem, neobjevily ani v jednom případě. U většiny žáků tak došlo ke změně atribuční strategie před a po testu. To dokazuje vliv konkrétní situace na změnu atribučních tendencí. Zároveň tyto výsledky dokumentují, že žáci správně rozpoznali atypickou reálnou situaci.

V sextě byl test průměrně obtížný (pro žáky tedy představoval běžný test, na který jsou v hodinách matematiky zvyklí), což se projevovalo i v atribučních strategiích žáků. Rozptýl jednotlivých příčin po testu byl mnohem větší než v kvintě, objevovaly se jak příčiny vnitřní, tak příčiny vnější, kontrolovatelné i nekontrolovatelné. V téměř polovině případů nedošlo ke změně atribuční strategie před a po testu.

Lze tedy říci, že pokud je realita neočekávaná a zároveň jasně čitelná (v tomto případě nebývale lehký test), dochází k výrazným změnám atribučních tendencí. Pokud ale realita očekávaná, není výjimečná (v našem případě běžný, průměrně obtížný test), dostávají se do popředí spíše individuální tendence.

Pokud se na změny očekávaných a zpětných atribucí zaměříme z pohledu chlapců a dívek, můžeme říci, že v kvintě měnili atribuce po testu více dívky, v sextě to byli více chlapci. V kvintě můžeme menší počet změn u chlapců vysvětlit tím, že chlapci již před testem připisovali příčinu svého výkonu snadnosti / obtížnosti úkolu. Vzhledem k tomu, že test byl velmi jednoduchý, nebylo nutné tyto atribuce po testu měnit.

Vliv konkrétní situace na atribuční proces můžeme sledovat i v případě, kdy porovnáme žákovské atribuce po úspěchu a neúspěchu v sekundě a v kvintě a sextě. V sekundě žáci jasně potvrdili učebnicové atribuční trendy, tedy že lidé mají tendenci připisovat úspěch spíše vnitřním příčinám, zatímco neúspěch spíše příčinám vnějším (viz. kap. 1.5). V kvintě a sextě se tento obecný trend nepotvrdil, žáci atribuovali opačně - úspěch připisovali spíše vnějším příčinám (v kvintě i sextě to byla nejčastěji snadnost / obtížnost úkolu) a neúspěch spíše příčinám vnitřním (v kvintě to bylo nejčastěji úsilí, píle, v sextě pak kromě úsilí a píle také schopnosti).

V kvintě bychom tento jev mohli připisovat velmi jednoduchému testu, ale v sextě již test odpovídal průměru, a přesto byl obecný trend popřen. Zdá se, že v okamžiku, kdy

mají lidé více konkrétních informací o dané situaci, mění své atribuční strategie s ohledem právě na tyto informace. Lze také předpokládat, že tyto atribuce budou více odpovídat realitě. Pokud se však žáků ptáme na celkový úspěch či neúspěch v daném předmětu, kdy nedostanou konkrétní informace o daném úspěchu či neúspěchu, atribuuji podle obecného trendu - úspěch tedy připisují spíše vnitřním příčinám a neúspěch spíše příčinám vnějším. Je zde tedy opět zřejmý vliv konkrétní situace na atribuční strategie.

Hodnotíme-li výsledky z hlediska motivačního, můžeme si všimnout vztahu mezi přípravou a vnímáním důsledků do budoucna. Žáci, kteří se na test nějakým způsobem připravovali, zároveň očekávali nějaké důsledky svého výkonu. Naopak žáci, kteří se na test nijak nepřipravovali, většinou žádné důsledky nepředpokládali. O takovém vztahu mezi přípravou a důsledky můžeme mluvit i v opačném směru - tedy že se žáci, kteří očekávali nějaké důsledky, zároveň připravovali na test a naopak, že se žáci, kteří žádné důsledky neočekávali, na test nijak nepřipravovali. V tomto směru se však výsledky potvrzují pouze v sextě, v kvintě tomu tak nebylo. Zde je však nutné poukázat na to, že v sextě byli žáci, kteří žádné důsledky do budoucna neočekávali, pouze dva.

V oblasti přípravy můžeme pozorovat rozdíly i v rámci pohlaví. Celkově lze říci, že se na test více připravovaly dívky. To může souviset jednak s obecně vyšší školní pilí dívek, ale zároveň i s rozdílným postojem chlapců a dívek k matematice. Dívky považují matematiku většinou za obtížnější než chlapci a zároveň se považují za méně nadané. Z toho vyplývá větší potřeba se na test určitým způsobem připravit.

Vliv konkrétní situace můžeme spatřit i v oblasti spokojenosti žáků se svým výsledkem. V kvintě byl test jednoduchý, většina žáků byla úspěšná, a proto i spokojená. Přesto se zde objevily zajímavé výsledky, a to ve skupině nespokojených žáků. Přestože všichni tito žáci obdrželi v testu stejnou, nebo lepší známku, než očekávali, a přestože to ve většině případů byla známka, kterou v běžném testu daní žáci považují za úspěch, nebyli s výsledkem spokojeni. Samy tedy považovali tento konkrétní výsledek za neúspěch. To má samozřejmě vliv i na reatribuci po testu. Zatímco většina žáků v kvintě uváděla jako příčinu výsledku po testu snadnost / obtížnost úkolu (tedy příčinu vnější a nekontrolovatelnou), nespokojení žáci uváděli především nedostatek úsilí, píle (tedy příčinu vnitřní a kontrolovatelnou).

V sextě se jednalo o průměrný test, žáci tedy dopadli jak úspěšně, tak neúspěšně a podle výsledku byli také buď spokojeni, nebo nespokojeni. Stejně jako skupina nespokojených žáků v kvintě uváděla většina nespokojených žáků v sextě po testu jako

příčinu výsledku nejčastěji úsilí / píli (tedy příčinu vnitřní a kontrolovatelnou). Nespokojení žáci v sextě však v testu obdrželi známku, kterou subjektivně prožívají jako neúspěch i v případě průměrného testu. Můžeme zde tedy opět hovořit o silné manifestaci sociální vztahové normy (viz kap. 1.7).

Určitých specifických vazeb si můžeme všimnout také ve skupině neúspěšných žáků, a to v kvintě i v sextě. Zatímco celá třída (v kvintě i v sextě) uváděla jako nejčastější následnou příčinu příčinu vnější, neúspěšní žáci (v kvintě i v sextě) uváděli příčinu vnitřní, a to především úsilí, píle. Jejich nejčastější očekávanou atribucí bylo ve většině případů také úsilí, píle. Lze tedy říci, že žáci očekávali neúspěch, protože se na test dostatečně nepřipravili, neúspěch se dostavil a žáci tedy nebyli nuceni měnit své atribuční strategie.

Další skupiny, ve kterých si můžeme všimnout odlišností v atribučních strategiích, jsou skupiny žáků, kteří považují matematiku za oblíbený, obtížný a významný předmět. V těchto skupinách se specifické vazby projevily pouze v sextě. Všichni tito žáci volili jako nejčastější očekávanou i následnou atribuci příčinu vnitřní. Vzhledem k tomu, že se tato specifika objevila pouze v sextě, je možné, že se týkají pouze průměrně obtížného testu (tedy běžné reálné situace). V případě jednoduchého testu (nestandardní situace) došlo k celkové změně atribucí a tyto odlišnosti se proto neobjevily.

V kvintě se určité odlišnosti v atribučních strategiích objevily ve skupině žáků, kteří považují matematiku za snadnou. Tito žáci volili jako nejčastější očekávanou atribuci příčinu vnější (v celé třídě to byla příčina vnitřní), jako následnou atribuci pak volili jak příčiny vnitřní, tak příčiny vnější (v celé třídě to byla příčina vnější).

Určitá specifika můžeme sledovat ještě v oblasti prožitku úspěchu a neúspěchu, a to ve skupinách žáků, kteří považují matematiku neoblíbenou, obtížnou a nevýznamnou (v kvintě i v sextě). Ve všech uvedených skupinách prožívají žáci jako úspěch i horší známku (trojku) a neúspěch pro ně většinou představuje až čtyřka a pětka.

Závěr

Ve výzkumu jsem se kromě atribučních tendencí pokusila sledovat určité proměnné, které mohou ovlivňovat atribuční proces. Jednalo se o proměnné týkající se postoje k předmětu (oblibu, obtížnost a význam), o vnímání vlastního nadání a péle v daném předmětu, o proměnné vyplývající z Heckhausenova motivačního modelu (přípravu na test, očekávání důsledků do budoucna) a v neposlední řadě o proměnné charakterizující prožitek úspěchu a neúspěchu. Všechny tyto proměnné popisují konkrétní výkonovou situaci, která, jak se ukázalo, může být natolik silná, že může změnit obecné atribuční strategie žáků. Zároveň může tato konkrétní situace velmi ovlivnit i prožitek úspěchu a neúspěchu.

Ve výzkumu se také ukázaly určité odlišnosti v atribučních stylech a prožitku úspěchu a neúspěchu v určitých skupinách žáků (především u žáků nespokojených s výsledkem, žáků neúspěšných a žáků rozdělených podle postojů k matematice).

Atribuční tendence tedy pravděpodobně nevykazují ve školním prostředí úplnou stabilitu. Jedním z faktorů, které je mohou ovlivnit, je i mnou sledovaná obtížnost úkolu. V případě zjišťování atribučních strategií týkajících se školního úspěchu a neúspěchu proto zřejmě nestačí sledovat pouze obecné atribuční tendence, ale je nutné sledovat i proměnné ovlivňující danou konkrétní situaci.

Dále se ukazuje, že proces atribučování má své místo nejen před určitým úkolem, ale zároveň je součástí i hodnocení procesu po splnění či nesplnění daného úkolu.

Přestože jsem k popisu toho, kde všude mohou atribuce sehrát roli, využila Heckhausenova motivačního modelu, nezaměřila jsem se na motivační dopady, na které se tento model zaměřuje a které atribuční proces bezesporu má. Tyto motivační efekty by bylo možné sledovat v další práci. Zároveň by se v další práci dalo prověřit atribuční styly u učitele (v souvislostech učitelova pojetí úspěšného žáka) či žakovské atribuce v souvislosti s dalšími motivačními proměnnými.

Résumé

The attribution process is connected with searching for the causes of the behaviour of the other people or our own behaviour. The effort to interpret and understand the causes of manners of the other people is the human natural tendency, which enables not only to understand the world, but also find its meaning.

The attribution process proceeds mostly quite unwittingly and it is not simple. It is influenced, in particular, by lots of information and their veracity, by human ability to process information adequately, by individual's needs and interests and, of course, by individual's emotions.

As we have lack of information in the given moment and we need to make decision how to behave, we have to not only search for the causes of the events but also attribute them. Thus cognitive information elaboration vicariously influence our behaviour and our motivation, too.

However, a man attributes causes not only to the behaviour of the other people, but also to his own behaviour. It is a process, which precedes own behaviour outcome expectance and it is one of substantial components of cognitive motivation. The attribution process follows outcome (achievement or failure) and it is a part of evaluation.

In the first part of my dissertation I deal with theoretical questions of causal attributions - Weiner's attribution theory, causal schemata, attributional mistakes and phenomena like learned helplessness etc.

Further I focus on an achievement and a failure experience and on motivational and emotional consequences of causal attributions.

I present the Heckhausen's motivation model that is an extended and dynamic model of achievement behaviour.

Attribution at school is an important question to deal with. A school represents the environment, which is different from the other environments in many ways. Pupils and teachers enter to specific interactions and they adapt their behaviour to the relevant school situation. A pupil is permanently compared and assessed, a teacher thinks about his influence on pupil's results. Both of them are influenced by demands of the school as the institution, which affects not only their behaviour but also attribution process.

In the research part of my dissertation I deal with attribution tendencies of students within one school subject (mathematics) and one school situation (test).

I monitor attribution tendencies not only backward, but also for the future, which enables to connect the Heckhausen's model with attribution process.

Further I examine variables relating to the attitude to the subject (popularity, difficulty and importance), perception of own talent and effort in given subject and variables characterizing an achievement and failure experience.

Results of my research show that the specific school situation can be so much powerful that can change general students' attribution strategies. However, this specific school situation can greatly influence an achievement and failure experience as well.

Použité zdroje

- BAR-TAL, D.; DAROM, E. Pupil's Attributions of Success and Failure. *Child Development*, 1979, roč. 50, s. 264 - 267.
- DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie - B*. Olomouc : Univerzita Palackého 2001. ISBN 80-244-0293-9.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu - jak zkoumat lidskou duši*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln - Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin : Springer, 1980. ISBN 3540098119.
- HELUS, Z.; HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele - základní pojmy a pedagogické aplikace*. Praha : SPN, 1984.
- HELUS, Z.; HRABAL, V.; KULIČ, V.; MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel? - metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha : SPN, 1988.
- HRABAL, V.; KRYKORKOVÁ, H.; PAVELKOVÁ, I. *Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělávání*. Praha : ÚIŠ, 1984.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- LANGOVÁ, M.; KODÝM, M.; KVAPIL, J. Diference hodnocení prospívajících a neprospívajících žáků učiteli. *Československá psychologie*, 1986, roč. 30, č. 3, s. 231-240.
- LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; MAREŠ, J. Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky. *Sborník prací Ostravské univerzity v Ostravě*, 1992, sv. 129, řada B, s. 51 - 64.
- MAN, F.; MAREŠ, J.; RHEINBERG, F. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 155 - 177.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení - perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum 2004. ISBN 80-7184-569-8.

SAITLOVÁ, B. *Žákovské připisování příčin po úspěchu a neúspěchu*. Praha, 2007. Postupová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie. Vedoucí práce Doc. PhDr. I. Pavelková, CSc.

VAŠÁTKOVÁ, D. *Atribuční procesy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-433-2.

WEINER, B. Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 1994, roč. 64, č. 4, s. 557-573.

WEINER, B. *Human Motivation*. Los Angeles : Holt, Rinehart and Winston, 1980. ISBN 0-03-055226-5.

WEINER, B. Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. In ELLIOT, A.J.; DWECK, C.S. (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford, 2005.

Seznam příloh

- Příloha A Dotazník žákovských atribucí (sekunda)
- Příloha B Dotazník žákovských atribucí před testem (kvinta, sexta)
- Příloha C Dotazník žákovských atribucí po testu (kvinta, sexta)
- Příloha D Tabulky týkající se dotazování v kvintě
- Příloha E Tabulky týkající se dotazování v sextě

Příloha A

Dotazník žákovských atribucí (sekunda)

Vážení studenti,

prosím vás o vyplnění následujícího dotazníku podle následujících instrukcí.

Instrukce:

Do kolonky "známka" napište známku, která **pro Vás** v daném předmětu znamená úspěch, a která neúspěch.

Do kolonky "příčiny" napište podle následující stupnice důvod, který **u Vás** představuje příčinu úspěchu a neúspěchu.

- Příčiny:
1. Náhoda, štěstí
 2. Snadnost / obtížnost učební látky
 3. Úsilí, píle
 4. Schopnosti

Předmět		úspěch	neúspěch
Český jazyk	známky		
	příčiny		
Matematika	známky		
	příčiny		
Anglický jazyk	známky		
	příčiny		
Občanská výchova	známky		
	příčiny		
Dějepis	známky		
	příčiny		
Fyzika	známky		
	příčiny		
Chemie	známky		
	příčiny		
Biologie	známky		
	příčiny		
Tělesná výchova	známky		
	příčiny		

Instrukce:

Do kolonek "oblíba předmětu", "obtížnost předmětu" a "význam předmětu" napište, nakolik je daný předmět vaším oblíbeným, nakolik obtížným předmětem a nakolik je daný předmět významný pro další život. Vše vyplňte podle následujících stupnic:

- | | | | |
|-------------------------|---------------------------------|-------------------|--------------------|
| Oblíba předmětu: | 1. Velmi oblíbený | Obtížnost: | 1. Velmi obtížný |
| | 2. Oblíbený | | 2. Obtížný |
| | 3. Ani oblíbený, ani neoblíbený | | 3. Středně obtížný |
| | 4. Málo oblíbený | | 4. Snadný |
| | 5. Neoblíbený | | 5. Velmi snadný |

- Význam:**
1. Velmi významný
 2. Významný
 3. Částečně významný
 4. Málo významný
 5. Nevýznamný

Předmět	Oblíba předmětu	Obtížnost předmětu	Význam předmětu	Známka na vysvědčení
Český jazyk				
Matematika				
Anglický jazyk				
Občanská výchova				
Dějepis				
Fyzika				
Chemie				
Biologie				
Tělesná výchova				

Postoje k jednotlivým předmětům jsou různé. Na čem podle vás záleží, zda je daný předmět oblíbený či neoblíbený?

Děkuji Vám

Příloha B

Dotazník žákovských atribucí před testem (kvinta, sexta)

Jméno:

1. Dnes Tě čeká test z matematiky. Považuješ látku, které se test týká, za:
(zatrhni 1 z možností)

- a) velmi obtížnou
- b) obtížnou
- c) středně obtížnou
- d) snadnou
- e) velmi snadnou

2. Myslíš si, že tento test napíšeš (zatrhni 1 z možností):

- a) výborně
- b) velmi dobře
- c) dobře
- d) spíše špatně
- e) velmi špatně

3. Co myslíš, že bude příčinou očekávaného výsledku? (zatrhni 1 z možností)

- a) náhoda, štěstí
- b) snadnost / obtížnost úkolu
- c) dostatek (popř.nedostatek) úsilí, píle
- d) dostatek (popř.nedostatek) schopností

4. Jakou známku považuješ v matematice (zatrhni 1 z možností):

- ještě za úspěšnou? 1 2 3 4 5
- již za neúspěšnou? 1 2 3 4 5

5. Připravoval jsi se na tento test? (zatrhni 1 z možností)

ano ne

6. Pokud ano, jakým způsobem a kolik času Ti příprava zabrala?

Děkuji za pomoc

Příloha C

Dotazník žákovských atribucí po testu (kvinta, sexta)

Jméno:

1. Právě jsi se dozvěděl, jak jsi dopadl v testu z matematiky. Jsi s výsledkem spokojen? (zatrhni 1 z možností)

- a) ano
- b) částečně
- c) ne

2. Jakou známku jsi obdržel?

1 2 3 4 5

3. Co si myslíš, že bylo příčinou výsledku? (zatrhni 1 z možností)

- a) náhoda, štěstí
- b) snadnost / obtížnost úkolu
- c) dostatek (popř.nedostatek) úsilí, péle
- d) dostatek (popř.nedostatek) schopností

4. Byla podle Tebe tvoje příprava na test dostatečná? (zatrhni 1 z možností)

ano ne

5. Jaké bude mít, podle Tebe, výsledek v testu následky do budoucna? (krátkodobé i dlouhodobé, dočasné i trvalé)

Následující otázky se týkají Tvého postoje k matematice (zakroužkuj vždy 1 z možností)

6. Matematika je pro Tebe z hlediska oblíbenosti předmět:

- a) velmi oblíbený
- b) oblíbený
- c) ani oblíbený, ani neoblíbený
- d) spíše neoblíbený
- e) neoblíbený

7. Matematika je pro Tebe z hlediska obtížnosti předmět:

- a) velmi obtížný
- b) obtížný
- c) středně obtížný
- d) snadný
- e) velmi snadný

8. Matematika je pro Tebe z hlediska významnosti pro další život předmět:

- a) velmi významný
- b) významný
- c) středně významný
- d) málo významný
- e) nevýznamný

9. Myslíš si, že jsi pro matematiku:

- a) velmi nadaný
- b) nadaný
- c) průměrně nadaný
- d) málo nadaný
- e) nenadaný

10. Jsi pro matematiku:

- a) velmi motivovaný
- b) motivovaný
- c) průměrně motivovaný
- d) málo motivovaný
- e) nemotivovaný

11. Jsi v matematice:

- a) velmi pilný
- b) pilný
- c) středně pilný
- d) málo pilný
- e) bez píle (nepracující, líný)

12. Jakou známku jsi obdržel z matematiky na konečném vysvědčení?

1 2 3 4 5

Děkuji za pomoc

Příloha D

Tabulky týkající se dotazování v kvintě

Tab. č. 1 - Postoje k matematice - kvinta

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle
1	2	2	2	0	0	0
2	6	6	2	5	4	2
3	5	7	8	7	7	5
4	4	3	3	2	2	6
5	1	0	3	5	5	5
N	18	18	18	18	18	18
Mean	2,78	2,61	3,17	3,17	3,44	3,78
SD	1,11	0,92	1,2	0,99	1,15	1

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný / velmi nadaný / velmi motivovaný / velmi pilný

2 - oblíbený / obtížný / významný / nadaný / motivovaný / pilný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný / středně nadaný / středně motivovaný / středně pilný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný / málo nadaný / málo motivovaný / málo pilný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný / nenadaný / nemotivovaný / bez píle

Tab. č. 2 - Postoje k matematice v kvintě - chlapci

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	Píle
1	2	0	1	0	0	0
2	3	1	1	4	2	1
3	1	2	4	1	3	2
4	0	3	0	1	0	1
5	0	0	0	0	1	2
N	6	6	6	6	6	6
Mean	1,83	3,33	2,52	2,52	2,82	2,46
SD	0,75	0,82	0,84	0,84	0,99	1,21

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný / velmi nadaný / velmi motivovaný / velmi pilný

2 - oblíbený / obtížný / významný / nadaný / motivovaný / pilný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný / středně nadaný / středně motivovaný / středně pilný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný / málo nadaný / málo motivovaný / málo pilný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný / nenadaný / nemotivovaný / bez píle

Tab. č. 3 - Postoje k matematice v kvintě - dívky

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	Píle
1	0	2	1	0	0	0
2	3	5	1	1	2	1
3	4	5	4	6	4	3
4	4	0	3	3	2	5
5	1	0	3	2	4	3
N	12	12	12	12	12	12
Mean	3,21	2,32	3,4	3,4	3,52	3,64
SD	0,97	0,75	1,27	0,9	1,15	0,94

Vysvětlivky:

- 1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný / velmi nadaný / velmi motivovaný / velmi pilný
- 2 - oblíbený / obtížný / významný / nadaný / motivovaný / pilný
- 3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný / středně nadaný / středně motivovaný / středně pilný
- 4 - málo oblíbený / snadný / málo významný / málo nadaný / málo motivovaný / málo pilný
- 5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný / nenadaný / nemotivovaný / bez píle

Tab. č. 4 - Postoje k matematice v sekundě

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam
1	1	3	7
2	9	6	8
3	6	4	1
4	1	4	1
5	1	1	1
N	18	18	18
Mean	2,56	2,67	1,94
SD	0,92	1,19	1,11

Vysvětlivky:

- 1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný
- 2 - oblíbený / obtížný / významný
- 3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný
- 4 - málo oblíbený / snadný / málo významný
- 5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný

Tab. č. 5 - Postoje v sekundě - pohlaví

Stupeň	Chlapci			Dívky		
	oblíba	obtížnost	význam	oblíba	obtížnost	Význam
1	1	0	4	0	3	3
2	4	1	2	5	5	6
3	1	2	0	5	2	1
4	0	2	0	1	2	1
5	0	1	0	1	0	1
N	6	6	6	12	12	12
Průměr	2	3,5	1,33	2,83	2,25	2,25
SD	0,63	1,05	0,52	0,94	1,06	1,22

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný

2 - oblíbený / obtížný / významný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný

Tab. č. 6 - Konkrétní posuny ve významu předmětu

Žák č.	význam v sekundě	význam v kvintě
1	1	3
2	1	3
4	2	5
7	2	4
9	1	3
11	2	4
13	1	3
14	2	4
15	1	3

Vysvětlivky: 1 - velmi významný, 2 - významný, 3 - středně významný,
4 - málo významný, 5 - nevýznamný

Tab. č. 7 - Srovnání obtížnosti matematiky a obtížnosti látky - kvinta

	obtížnost matematiky	obtížnost látky
1	2	0
2	6	8
3	7	9
4	3	1
5	0	0
N	18	18
Mean	2,61	2,61
SD	0,92	0,61

Vysvětlivky: 1 - velmi obtížný, 2 - obtížný, 3 - středně obtížný,
4 - snadný, 5 - velmi snadný

Tab. č. 8 - Srovnání obtížnosti v kvintě podle pohlaví

	Chlapci		Dívky	
	obtížnost matematiky	obtížnost látky	obtížnost matematiky	obtížnost látky
1	0	0	2	0
2	1	1	5	7
3	2	4	5	5
4	3	1	0	0
5	0	0	0	0
N	6	6	12	12
Průměr	3,33	3	2,32	2,42
SD	0,82	0,63	0,75	0,51

Vysvětlivky: 1 - velmi obtížný, 2 - obtížný, 3 - středně obtížný, 4 - snadný, 5 - velmi snadný

Tab. č. 9 - Souvislost mezi oblíbou a obtížností

	stupeň	obtížnost					celkem
		1	2	3	4	5	
oblíba	1	0	0	1	1	0	2
	2	0	2	2	2	0	6
	3	0	2	3	0	0	5
	4	2	1	1	0	0	4
	5	0	1	0	0	0	1
	celkem	2	6	7	3	0	18

Vysvětlivky:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------|
| 1. velmi oblíbený / velmi obtížný | 2. oblíbený / obtížný |
| 3. středně oblíbený / středně obtížný | 4. málo oblíbený / snadný |
| 5. neoblíbený / velmi snadný | |

Tab. č. 10 - Souvislost mezi oblíbou a významem

	stupeň	význam					celkem
		1	2	3	4	5	
oblíba	1	1	0	1	0	0	2
	2	1	2	3	0	0	6
	3	0	0	3	1	1	5
	4	0	0	1	2	1	4
	5	0	0	0	0	1	1
	celkem	2	2	8	3	3	18

Vysvětlivky:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. velmi oblíbený / velmi významný | 2. oblíbený / významný |
| 3. středně oblíbený / středně významný | 4. málo oblíbený / málo významný |
| 5. neoblíbený / nevýznamný | |

Tab. č. 11 - Souvislost mezi obtížností a významem

	stupeň	význam					celkem
		1	2	3	4	5	
obtížnost	1	0	0	1	1	0	2
	2	0	1	3	0	2	6
	3	2	0	2	2	1	7
	4	0	1	2	0	0	3
	5	0	0	0	0	0	0
	celkem	2	2	8	3	3	18

Vysvětlivky:

1. velmi obtížný / velmi významný 2. obtížný / významný
 3. středně obtížný / středně významný 4. snadný / málo významný
 5. velmi snadný / nevýznamný

Tab. č. 12 - Znamky na vysvědčení - kvinta

Znamka	Pocet ž.
1	3
2	10
3	4
4	1
5	0
N	18
Mean	2,17
SD	0,79

Tab. č. 13 - Znamky na vysvědčení - pohlaví

Znamka	Pocet žáků	
	chlapci	dívky
1	1	2
2	3	7
3	1	3
4	1	0
5	0	0
N	6	12
Mean	2,33	2,08
SD	1,03	0,67

Tab. č. 14 - Znamky očekávané a obdržené v testu - kvinta

Znamka	Pocet ž.	
	očekávaná znamka	obdržená znamka
1	0	6
2	4	8
3	6	4
4	3	0
5	5	0
N	18	18
Mean	3,5	1,89
SD	1,15	0,76

Tab. č. 15 - Znamky očekávané a obdržené v testu - pohlaví

Znamka	Chlapci - počet ž.		Dívky - počet ž.	
	oček. znamka	obdrž. znamka	oček. znamka	obdrž. znamka
1	0	3	0	3
2	2	2	2	6
3	4	1	2	3
4	0	0	3	0
5	0	0	5	0
N	6	6	12	12
Mean	2,67	1,67	3,92	2
SD	0,52	0,82	1,16	0,67

Tab. č. 16 - Znamky prožívané jako úspěšné a neúspěšné - kvinta

Znamka	ZU	ZN
1	1	0
2	6	1
3	11	4
4	0	12
5	0	1
N	18	18
Mean	2,56	3,72
SD	0,62	0,67

Vysvětlivky: ZU - znamka prožívaná jako úspěch,
ZN - znamka prožívaná jako neúspěch

Tab. č. 17 - Znamky prožívané jako úspěšné a neúspěšné - pohlaví

Znamka	ZU		ZN	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
1	0	1	0	0
2	5	1	0	1
3	1	10	3	1
4	0	0	3	9
5	0	0	0	1
N	6	12	6	12
Mean	2,17	2,75	3,5	3,83
SD	0,41	0,62	0,55	0,72

Vysvětlivky: ZU - znamka prožívaná jako úspěch,
ZN - znamka prožívaná jako neúspěch

Tab. č. 18 - Skupina žáků, kteří se na test připravovali

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky
4	3	3	4	2	3	1	1	2	1
5	3	2	3	1	2	2	1	1	2
8	3	3	4	2	3	3	1	2	1
13	4	3	4	2	4	2	1	2	1
14	5	3	4	3	3	3	2	3	1
17	2	1	2	1	4	1	1	1	1
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mean	3,33	2,5	3,5	1,86					
SD	1,03	0,84	0,84	0,75					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 19 - Skupina žáků, kteří se na test nepřipravovali

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky
1	3	2	4	3	2	3	2	3	2
2	3	2	4	1	4	2	1	1	2
3	2	2	3	2	1	2	1	3	2
6	5	3	4	1	3	2	2	1	2
7	5	3	4	3	3	3	2	3	2
9	4	3	5	3	4	2	2	2	1
10	3	2	3	1	2	2	1	1	1
11	5	3	4	2	3	2	2	1	1
12	5	3	4	2	4	2	2	2	2
15	2	2	3	1	2	2	1	1	1
16	4	3	4	2	3	1	2	1	2
18	2	3	4	2	3	2	1	2	1
N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Mean	3,58	2,58	3,83	1,92					
SD	1,24	0,51	0,58	0,79					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 20 - Skupina žáků, kteří očekávají důsledky do budoucna

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy	spokojenost
4	3	3	4	2	3	1	1	1	2
8	3	3	4	2	3	3	1	1	2
9	4	3	5	3	4	2	2	2	2
10	3	2	3	1	2	2	2	1	1
11	5	3	4	2	3	2	2	2	1
13	4	3	4	2	4	2	1	1	2
14	5	3	4	3	3	3	1	2	3
15	2	2	3	1	2	2	2	1	1
17	2	1	2	1	4	1	1	1	1
18	2	3	4	2	3	2	2	1	2
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Mean	3,3	2,6	3,7	1,9					
SD	1,16	0,7	0,82	0,74					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 21 - Skupina žáků, kteří neočekávají důsledky do budoucna

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy	spokojenost
1	3	2	4	3	2	3	2	2	3
2	3	2	4	1	4	2	2	1	1
3	2	2	3	2	1	2	2	1	3
5	3	2	3	1	2	2	1	1	1
6	5	3	4	1	3	2	2	2	1
7	5	3	4	3	3	3	2	2	3
12	5	3	4	2	4	2	2	2	2
16	4	3	4	2	3	1	2	2	1
N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Mean	3,75	2,5	3,75	1,88					
SD	1,16	0,53	0,47	0,83					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 22 - Spokojenost s výsledkem testu

Spokojenost	počet dívek	počet chlapců	celkem
ano	5	3	8
částečně	5	1	6
ne	2	2	4
celkem	12	6	18

Tab. č. 23 - Skupina spokojených žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	známka z testu	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
2	3	1	2	4	3	4	2	2	1
5	3	2	2	3	3	2	2	1	1
6	5	2	3	4	3	3	2	2	2
10	3	2	2	3	3	2	2	2	1
11	5	2	3	4	2	3	2	2	2
15	2	2	2	3	3	2	2	2	1
16	4	1	3	4	2	3	1	2	2
17	2	1	1	2	2	4	1	1	1
N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Mean	3,38	1,63	2,25	3,38	2,63				
SD	1,19	0,52	0,71	0,74	0,52				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne
 obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 24 - Skupina nespokojených žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	známka z testu	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost Látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
1	3	3	2	4	4	2	3	2	2
3	2	2	2	3	3	1	2	2	1
7	5	3	3	4	2	3	3	2	2
14	5	3	3	4	2	3	3	1	2
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mean	3,75	2,75	2,5	3,75	2,75				
SD	1,5	0,5	0,58	0,5	0,96				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne
 obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 25 - Skupina úspěšných žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	spokojenost	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
2	3	1	2	4	3	4	2	2	1
5	3	1	2	3	3	2	2	1	1
6	5	1	3	4	3	3	2	2	2
10	3	1	2	3	3	2	2	2	1
15	2	1	2	3	3	2	2	2	1
17	2	1	1	2	2	4	1	1	1
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mean	3	1	2	3,17	2,83				
SD	1,1	0	0,63	0,75	0,41				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne
 obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 26 - Skupina neúspěšných žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	spokojenost	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
1	3	3	2	4	4	2	3	2	2
7	5	3	3	4	2	3	3	2	2
9	4	2	3	5	2	4	2	2	2
14	5	3	3	4	2	3	3	1	2
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mean	4,25	2,75	2,75	4,25	2,5				
SD	0,96	0,5	0,5	0,5	1				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne

obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 27 - skupina žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
1	3	2	4	3	2	3	2	3	2	1
2	3	2	4	1	4	2	1	1	2	1
3	2	2	3	2	1	2	1	3	2	1
10	3	2	3	1	2	2	1	1	1	2
12	5	3	4	2	4	2	2	2	2	2
15	2	2	3	1	2	2	1	1	1	2
17	2	1	2	1	4	1	1	1	1	1
18	2	3	4	2	3	2	1	2	1	2
N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Mean	3	2	3	1,5						
SD	1,04	0,64	0,74	0,74						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne

spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 28 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
6	5	3	4	1	3	2	2	1	2	2
7	5	3	4	3	3	3	2	3	2	2
13	4	3	4	2	4	2	1	2	1	1
14	5	3	4	3	3	3	2	3	1	1
16	4	3	4	2	3	1	2	1	2	2
N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mean	4,6	3	4	2,2						
SD	0,55	0	0	0,84						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne

spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 29 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
6	5	3	4	1	3	2	2	1	2	2
8	3	3	4	2	3	3	1	2	1	1
9	4	3	5	3	4	2	2	2	1	2
13	4	3	4	2	4	2	1	2	1	1
14	5	3	4	3	3	3	2	3	1	1
16	4	3	4	2	3	1	2	1	2	2
17	2	1	2	1	4	1	1	1	1	1
18	2	3	4	2	3	2	1	2	1	2
N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Mean	3,63	2,75	3,88	2						
SD	1,19	0,71	0,83	0,76						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 30 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za snadnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
1	3	2	4	3	2	3	2	3	2	1
3	2	2	3	2	1	2	1	3	2	1
15	2	2	3	1	2	2	1	1	1	2
N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mean	2,33	2	3,33	2						
SD	0,58	0	0,58	1						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 31 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za významnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
3	2	2	3	2	1	2	1	3	2	1
10	3	2	3	1	2	2	1	1	1	2
12	5	3	4	2	4	2	2	2	2	2
17	2	1	2	1	4	1	1	1	1	1
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mean	3	2	3	1,5						
SD	1,41	0,82	0,82	0,58						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 32 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
4	3	3	4	2	3	1	1	2	1	1
6	5	3	4	1	3	2	2	1	2	2
7	5	3	4	3	3	3	2	3	2	2
11	5	3	4	2	3	2	2	1	1	2
14	5	3	4	3	3	3	2	3	1	1
16	4	3	4	2	3	1	2	1	2	2
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mean	4,5	3	4	2,17						
SD	0,84	0	0	0,75						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Příloha E

Tabulky týkající se dotazování v sextě

Tab. č. 33 - Postoje k matematice - sexta

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle
1	2	4	2	0	0	1
2	7	7	3	3	4	4
3	8	9	11	10	6	6
4	2	3	4	4	9	5
5	4	0	3	6	4	7
N	23	23	23	23	23	23
Mean	2,96	2,48	3,13	3,57	3,57	3,57
SD	1,22	0,95	1,1	1,04	1	1,24

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný / velmi nadaný / velmi motivovaný / velmi pilný

2 - oblíbený / obtížný / významný / nadaný / motivovaný / pilný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný / středně nadaný / středně motivovaný / středně pilný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný / málo nadaný / málo motivovaný / málo pilný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný / nenadaný / nemotivovaný / bez píle

Tab. č. 34 - Postoje k matematice v sextě - chlapci

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle
1	1	0	0	0	0	0
2	4	2	3	2	2	1
3	3	4	4	6	1	5
4	0	2	1	0	4	0
5	0	0	0	0	1	2
N	8	8	8	8	8	8
Mean	2,25	3	2,75	2,75	3,5	3,27
SD	0,71	0,76	0,71	0,46	1,07	1,06

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný / velmi nadaný / velmi motivovaný / velmi pilný

2 - oblíbený / obtížný / významný / nadaný / motivovaný / pilný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný / středně nadaný / středně motivovaný / středně pilný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný / málo nadaný / málo motivovaný / málo pilný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný / nenadaný / nemotivovaný / bez píle

Tab. č. 35 - Postoje k matematice v sextě - dívky

Stupeň	oblíba	obtížnost	význam	nadání	motivace	píle
1	1	4	2	0	0	1
2	3	5	0	1	2	3
3	5	5	7	4	5	1
4	2	1	3	4	5	5
5	4	0	3	6	3	5
N	15	15	15	15	15	15
Mean	3,33	2,2	3,33	4	3,6	3,67
SD	1,29	0,95	1,23	1	0,99	1,35

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný / velmi nadaný / velmi motivovaný / velmi pilný

2 - oblíbený / obtížný / významný / nadaný / motivovaný / pilný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný / středně nadaný / středně motivovaný / středně pilný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný / málo nadaný / málo motivovaný / málo pilný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný / nenadaný / nemotivovaný / bez píle

Tab. č. 36 - Srovnání postojů v sextě a sekundě

	Sekunda			Sexta		
	oblíba	obtížnost	význam	oblíba	obtížnost	význam
1	2	3	8	1	4	1
2	10	6	10	6	7	3
3	6	6	1	8	9	10
4	2	5	1	2	1	4
5	1	1	1	4	0	3
N	21	21	21	21	21	21
Mean	2,52	2,76	1,9	3,1	2,33	3,24
SD	0,98	1,14	1,04	1,18	0,86	1,04

Vysvětlivky:

1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný

2 - oblíbený / obtížný / významný

3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný

4 - málo oblíbený / snadný / málo významný

5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný

Tab. č. 37 - Srovnání postojů – chlapci

	Sekunda			Sexta		
	oblíba	obtížnost	význam	oblíba	obtížnost	význam
1	1	0	4	1	0	0
2	4	1	3	3	2	3
3	2	4	0	3	4	3
4	0	1	0	0	1	1
5	0	1	0	0	0	0
N	7	7	7	7	7	7
Mean	2,14	3,29	1,43	2,29	2,86	2,71
SD	0,69	0,95	0,53	0,76	0,69	0,76

Vysvětlivky:

- 1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný
- 2 - oblíbený / obtížný / významný
- 3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný
- 4 - málo oblíbený / snadný / málo významný
- 5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný

Tab. č. 38 - Srovnání postojů v sextě – dívky

	Sekunda			Sexta		
	oblíba	obtížnost	význam	oblíba	obtížnost	význam
1	1	3	4	0	4	1
2	6	5	7	3	5	0
3	4	2	1	5	5	7
4	2	4	1	2	0	3
5	1	0	1	4	0	3
N	14	14	14	14	14	14
Mean	2,71	2,5	2,14	3,5	2,07	3,85
SD	1,07	1,16	1,17	1,16	0,83	1,09

Vysvětlivky:

- 1 - velmi oblíbený / velmi obtížný / velmi významný
- 2 - oblíbený / obtížný / významný
- 3 - středně oblíbený / středně obtížný / středně významný
- 4 - málo oblíbený / snadný / málo významný
- 5 - neoblíbený / velmi snadný / nevýznamný

Tab. č. 39 - Konkrétní posuny ve významu předmětu

Žák č.	význam v sekundě	význam v sextě
1	1	3
3	1	3
4	2	5
9	2	4
13	1	3
14	2	4
19	1	3
20	2	4
21	1	3

Vysvětlivky: 1 - velmi významný, 2 - významný, 3 - středně významný, 4 - málo významný, 5 - nevýznamný

Tab. č. 40 - Srovnání obtížnosti matematiky a obtížnosti látky - sexta

	obtížnost matematiky	obtížnost látky
1	4	1
2	7	7
3	9	11
4	3	4
5	0	0
N	23	23
Mean	2,48	2,78
SD	0,95	0,8

Vysvětlivky: 1 - velmi obtížný, 2 - obtížný, 3 - středně obtížný, 4 - snadný, 5 - velmi snadný

Tab. č. 41 - Srovnání obtížnosti v sextě - pohlaví

	Chlapci		Dívky	
	obtížnost matematiky	obtížnost látky	obtížnost matematiky	obtížnost látky
1	0	0	4	1
2	2	0	5	7
3	4	6	5	5
4	2	2	1	2
5	0	0	0	0
N	8	8	15	15
průměr	3	3,25	2,2	2,53
SD	0,76	0,46	0,95	0,83

Vysvětlivky: 1 - velmi obtížný, 2 - obtížný, 3 - středně obtížný, 4 - snadný, 5 - velmi snadný

Tab.č. 42 - Souvislost mezi oblíbou a obtížností

		obtížnost					
		stupeň	1	2	3	4	5
oblíba	1	0	0	0	2	0	2
	2	1	3	2	1	0	7
	3	0	2	6	0	0	8
	4	1	1	0	0	0	2
	5	2	1	1	0	0	4
	celkem	4	7	9	3	0	23

Vysvětlivky:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------|
| 1. velmi oblíbený / velmi obtížný | 2. oblíbený / obtížný |
| 3. středně oblíbený / středně obtížný | 4. málo oblíbený / snadný |
| 5. neoblíbený / velmi snadný | |

Tab.č. 43 - Souvislost mezi oblíbou a významem

		význam					
		stupeň	1	2	3	4	5
oblíba	1	1	1	0	0	0	2
	2	1	2	4	0	0	7
	3	0	0	4	3	1	8
	4	0	0	1	0	1	2
	5	0	0	2	1	1	4
	celkem	2	3	11	4	3	23

Vysvětlivky:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. velmi oblíbený / velmi významný | 2. oblíbený / významný |
| 3. středně oblíbený / středně významný | 4. málo oblíbený / málo významný |
| 5. neoblíbený / nevýznamný | |

Tab.č. 44 - Souvislost mezi obtížností a významem

		význam					
		stupeň	1	2	3	4	5
obtížnost	1	0	0	2	0	2	4
	2	0	1	4	1	0	6
	3	0	2	3	2	3	10
	4	1	1	1	0	0	3
	5	0	0	0	0	0	0
	celkem	1	4	10	3	5	23

Vysvětlivky:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------|
| 1. velmi obtížný / velmi významný | 2. obtížný / významný |
| 3. středně obtížný / středně významný | 4. snadný / málo významný |
| 5. velmi snadný / nevýznamný | |

Tab. č. 45 - Znamky na vysvědčení - třída

Známka	Počet ž.
1	4
2	8
3	8
4	3
5	0
N	23
Mean	2,43
SD	0,95

Tab. č. 46 - Znamky na vysvědčení - pohlaví

Známka	Počet žáků	
	chlapeci	dívky
1	2	2
2	3	5
3	2	6
4	1	2
5	0	0
N	8	15
Mean	2,25	2,53
SD	1,04	0,92

Tab. č. 47 - Srovnání pololetního a konečného vysvědčení v kvintě

Známka	Počet žáků	
	pololetí	konec roku
1	3	2
2	8	6
3	4	7
4	1	1
5	0	0
N	16	16
Mean	2,19	2,44
SD	0,83	0,81

Tab. č. 48 - Znamky očekávané a obdržené v testu - sexta

Známka	Počet ž.	
	očekávaná známka	obdržená známka
1	1	6
2	5	5
3	8	2
4	5	1
5	4	9
N	23	23
Mean	3,26	3,09
SD	1,14	1,73

Tab. č. 49 - Znamky očekávané a obdržené v testu - pohlaví

Znamka	Chlapci - počet ž.		Dívky - počet ž.	
	oček. znamka	obdrž. znamka	oček. znamka	obdrž. znamka
1	1	3	0	3
2	4	2	1	3
3	3	0	5	2
4	0	0	5	1
5	0	3	4	6
N	8	8	15	15
Mean	2,25	2,75	3,8	3,27
SD	0,71	1,91	0,94	1,67

Tab. č. 50 - Znamky prožívané jako úspěch a neúspěch - sexta

Znamka	ZU	ZN
1	4	0
2	7	3
3	12	5
4	0	14
5	0	1
N	23	23
Mean	2,35	3,57
SD	0,78	0,79

Vysvětlivky: ZU - znamka prožívaná jako úspěch,
ZN - znamka prožívaná jako neúspěch

Tab. č. 51 - Znamky prožívané jako úspěšné a neúspěšné podle pohlaví

Znamka	ZU		ZN	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
1	2	2	0	0
2	4	3	2	1
3	2	10	1	4
4	0	0	5	9
5	0	0	0	1
N	8	15	8	15
Mean	2	2,53	3,38	3,67
SD	0,76	0,74	0,92	0,72

Vysvětlivky: ZU - znamka prožívaná jako úspěch,
ZN - znamka prožívaná jako neúspěch

Tab. č. 52 - Skupina žáků, kteří se na test připravovali

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky
4	2	3	4	4	2	1	1	3	1
5	3	2	3	1	2	2	1	1	1
6	4	3	5	2	3	1	2	1	1
7	4	3	4	5	2	4	1	3	1
8	2	2	4	2	4	4	1	1	1
13	4	3	4	2	2	2	1	1	1
17	3	1	2	1	4	4	1	1	1
19	3	2	3	5	2	4	1	3	1
20	3	3	4	5	1	3	2	3	1
22	2	1	2	1	4	2	1	1	1
23	3	1	3	1	4	4	1	1	1
N	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Mean	3	2,18	3,45	2,64					
SD	0,77	0,87	0,93	1,75					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 53 - Skupina žáků, kteří se na test nepřipravovali

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky
1	2	2	4	5	2	1	1	3	1
3	3	2	3	5	3	2	1	3	1
9	5	3	4	5	1	3	2	3	1
10	3	1	2	2	4	3	1	2	2
12	5	3	4	5	3	3	2	3	1
14	5	3	4	5	4	4	2	3	1
15	2	3	4	1	2	2	1	1	1
16	4	3	4	3	3	1	1	2	2
18	3	3	4	2	4	1	2	1	1
21	4	2	3	3	3	2	2	3	1
24	5	3	4	5	3	3	2	3	1
25	1	2	4	1	4	2	1	1	1
N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Mean	3,5	2,5	3,67	3,5					
SD	1,38	0,67	0,65	1,68					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 54 - Skupina žáků, kteří očekávají důsledky do budoucna

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy	spokojenost
1	2	2	4	5	2	1	2	1	3
3	3	2	3	5	3	2	2	1	3
4	2	3	4	4	2	1	1	1	3
5	3	2	3	1	2	2	1	1	1
6	4	3	5	2	3	1	1	2	1
7	4	3	4	5	2	4	1	1	3
8	2	2	4	2	4	4	1	1	1
9	5	3	4	5	1	3	2	2	3
12	5	3	4	5	3	3	2	2	3
13	4	3	4	2	2	2	1	1	1
14	5	3	4	5	4	4	2	2	3
15	2	3	4	1	2	2	2	1	1
17	3	1	2	1	4	4	1	1	1
18	3	3	4	2	4	1	2	2	1
19	3	2	3	5	2	4	1	1	3
20	3	3	4	5	1	3	1	2	3
21	4	2	3	3	3	2	2	2	3
22	2	1	2	1	4	2	1	1	1
23	3	1	3	1	4	4	2	1	1
24	5	3	4	5	3	3	2	2	3
25	1	2	4	1	4	2	2	1	1
N	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Mean	3,24	2,38	3,62	3,14					
SD	1,18	0,74	0,74	1,8					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 55 - Skupina žáků, kteří neočekávají důsledky do budoucna

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy	spokojenost
10	3	1	2	2	4	3	2	1	2
16	4	3	4	3	3	1	2	1	2
N	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mean	3,5	2	3	2,5					
SD	0,71	1,41	1,41	0,71					

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 56 - Spokojenost s výsledkem testu

Spokojenost	počet chlapců	počet dívek	celkem
ano	4	6	10
částečně	1	1	2
ne	3	8	11
celkem	8	15	23

Tab. č. 57 - Skupina spokojených žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	známka z testu	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
5	3	1	2	3	3	2	2	1	1
6	4	2	3	5	1	3	1	1	2
8	2	2	2	4	3	4	4	1	1
13	4	2	3	4	2	2	2	1	1
15	2	1	3	4	3	2	2	2	1
17	3	1	1	2	2	4	4	1	1
18	3	2	3	4	4	4	1	2	2
22	2	1	1	2	3	4	2	1	1
23	3	1	1	3	2	4	4	2	1
25	1	1	2	4	4	4	2	2	1
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Mean	2,7	1,4	2,1	3,5	2,7				
SD	0,95	0,52	0,88	0,98	0,95				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne

obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 58 - Skupina nespokojených žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	známka z testu	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
1	2	5	2	4	3	2	1	2	1
3	3	5	2	3	1	3	2	2	1
4	2	4	3	4	3	2	1	1	1
7	4	5	3	4	2	2	4	1	1
9	5	5	3	4	3	1	3	2	2
12	5	5	3	4	2	3	3	2	2
14	5	5	3	4	4	4	4	2	2
19	3	5	2	3	3	2	4	1	1
20	3	5	3	4	2	1	3	1	2
21	4	3	2	3	4	3	2	2	2
24	5	5	3	4	10	3	3	2	2
N	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Mean	3,73	4,73	2,64	3,73	2,7				
SD	1,19	0,65	0,5	0,47	0,95				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne

obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 59 - Skupina úspěšných žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	spokojenost	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
5	3	1	2	3	3	2	2	1	1
15	2	1	3	4	3	2	2	2	1
17	3	1	1	2	2	4	4	1	1
22	2	1	1	2	3	4	2	1	1
23	3	1	1	3	2	4	4	2	1
25	1	1	2	4	4	4	2	2	1
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mean	2,33	1	1,67	3	2,83				
SD	0,82	0	0,82	0,89	0,75				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne

obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 60 - Skupina neúspěšných žáků

Žák č.	očekávaný výsledek	spokojenost	úspěšná známka	neúspěšná známka	obtížnost látky	očekávaná atribuce	následná atribuce	příprava	dostatečnost přípravy
1	2	3	2	4	4	2	1	2	1
3	3	3	2	3	3	3	2	2	1
7	4	3	3	4	3	2	4	1	1
9	5	3	3	4	3	1	3	2	2
12	5	3	3	4	3	3	3	2	2
14	5	3	3	4	2	4	4	2	2
19	3	3	2	3	2	2	4	1	1
20	3	3	3	4	3	1	3	1	2
24	5	3	3	4	4	3	3	2	2
N	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Mean	3,89	3	2,67	3,78	3				
SD	1,17	0	0,5	0,44	0,7				

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava a dostatečnost přípravy: 1 - ano, 2 - ne

obtížnost látky: 1 - velmi obtížná, 2 - obtížná, 3 - středně obtížná, 4 - snadná, 5 - velmi snadná

Tab. č. 61 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za oblíbenou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
8	2	2	4	2	4	4	1	1	1	1
9	5	3	4	5	1	3	2	3	1	2
10	3	1	2	2	4	3	1	2	2	2
12	5	3	4	5	3	3	2	3	1	2
15	2	3	4	1	2	2	1	1	1	2
17	3	1	2	1	4	4	1	1	1	1
20	3	3	4	5	1	3	2	3	1	1
23	3	1	3	1	4	4	1	1	1	1
25	1	2	4	1	4	2	1	1	1	2
N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Mean	3	2,11	3,44	2,56						
SD	1,32	0,93	0,88	1,88						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti

příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne

spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 62 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za neoblíbenou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
6	4	3	5	2	3	1	2	1	1	1
7	4	3	4	5	2	4	1	3	1	1
13	4	3	4	2	2	2	1	1	1	1
14	5	3	4	5	4	4	2	3	1	2
16	4	3	4	3	3	1	1	2	2	2
24	5	3	4	5	3	3	2	3	1	2
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mean	4,33	3	4,17	3,67						
SD	0,52	0	0,41	0,51						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 63 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za obtížnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
6	4	3	5	2	3	1	2	1	1	1
7	4	3	4	5	2	4	1	3	1	1
8	2	2	4	2	4	4	1	1	1	1
9	5	3	4	5	1	3	2	3	1	2
13	4	3	4	2	2	2	1	1	1	1
14	5	3	4	5	4	4	2	3	1	2
16	4	3	4	3	3	1	1	2	2	2
17	3	1	2	1	4	4	1	1	1	1
18	3	3	4	2	4	1	2	1	1	2
19	3	2	3	5	2	4	1	3	1	1
20	3	3	4	5	1	3	2	3	1	1
N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Mean	3,64	2,64	3,82	3,36						
SD	0,92	0,67	0,75	1,63						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 64 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za snadnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
15	2	3	4	1	2	2	1	1	1	2
23	3	1	3	1	4	4	1	1	1	1
25	1	2	4	1	4	2	1	1	1	2
N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mean	2	2	3,67	1						
SD	1	1	0,58	0						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 65 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za významnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
8	2	2	4	2	4	4	1	1	1	1
10	3	1	2	2	4	3	1	2	2	2
12	5	3	4	5	3	3	2	3	1	2
15	2	3	4	1	2	2	1	1	1	2
23	3	1	3	1	4	4	1	1	1	1
N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mean	3	2	3,4	2,2						
SD	1,22	1	0,89	1,64						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne

Tab. č. 66 - Skupina žáků, kteří považují matematiku za nevýznamnou

Žák č.	předpoklad výsledku	úspěšná známka	neúspěšná známka	známka z testu	očekávaná atribuce	následná atribuce	dostatečnost přípravy	spokojenost	důsledky	příprava
4	2	3	4	4	2	1	1	3	1	1
6	4	3	5	2	3	1	2	1	1	1
16	4	3	4	3	3	1	1	2	2	2
19	3	2	3	5	2	4	1	3	1	1
21	4	2	3	3	3	2	2	3	1	2
22	2	1	2	1	4	2	1	1	1	1
24	5	3	4	5	3	3	2	3	1	2
N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Mean	3,43	2,43	3,57	3,29						
SD	1,33	0,79	0,98	1,5						

Vysvětlivky: atribuce: 1 - náhoda, štěstí, 2 - obtížnost úkolu, 3 - úsilí, píle, 4 - schopnosti
 příprava, dostatečnost přípravy a důsledky: 1 - ano, 2 - ne
 spokojenost: 1 - ano, 2 - částečně, 3 - ne