

Locus of control a školní úspěšnost romských žáků základních škol

Bc. Pavla Kloubková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavla Kloubková**

Osobní číslo: **H13920**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Locus of control a školní úspěšnost romských žáků
základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti locus of control a školní úspěšnosti.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování úrovně locus of control ve vztahu ke školní úspěšnosti formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém.

Praha: Hnutí R, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada, 2012. ISBN

978-802-4740-331.

HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. Psychologie školní

úspěšnosti žáků. Praha: SPN, 1979.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš.

vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

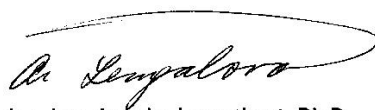
Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

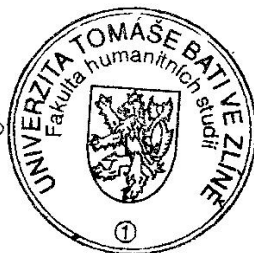
17. dubna 2015


Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

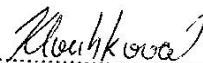
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.4.2015.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o konceptu locus of control, který je dán do souvislosti se školní úspěšností romských žáků základních škol. Hlavním tématem teoretické části je koncept locus of control, na který je pohlíženo optikou různých autorů. Problematice školní úspěšnosti a neúspěšnosti je věnována pozornost v další části práce. Jsou uvedeny termíny jako školní výkon, zdatnost, prospěch či výkonová motivace, které mají ve školní úspěšnosti žáků významnou roli. Je popsána charakteristika úspěšného a neúspěšného žáka, rovněž příčiny a důsledky školní neúspěšnosti. V závěru teoretické části je přiblížena problematika vzdělávání romských žáků, včetně jejich přípravy na vstup do školy a problémů, které se v průběhu školní docházky u romských žáků často objevují.

Praktická část zkoumá úroveň locus of control u romských žáků základních škol ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Dále se zaměřuje na zjištění skutečného prospěchu, vnímané školní úspěšnosti a výkonové motivace a zkoumá souvislosti s úrovní locus of control.

Klíčová slova: locus of control, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, vzdělávání, Romové, výkonová motivace, romský žák, vzdělávání Romů

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the concept of locus of control which is put into connection with educational achievement of Roma pupils in primary schools. Main topic of the theoretical part is the concept of locus of control which is being looked at from perspectives of different authors. The issue of educational achievements and failures is dealt with in another part of this thesis. Terms such as educational performance, ability, school results or performance-related motivation, which play an important role in pupils' school achievement, are introduced here. Characteristics of successful and unsuccessful pupil as well as causes and consequences of educational failures are also described. In the end of the theoretical part the issue of education of Roma pupils including their school entrance preparation and problems which often occur among Roma pupils during their school attendance is expounded.

Practical part examines the level of locus of control among Roma pupils in primary schools in relation to their educational achievements. Furthermore, it focuses on finding real school results, perceived educational achievements and performance-related motivation and examines its relation to the level of locus of control.

Keywords: locus of control, educational achievement, educational failure, education, Roma people, performance-related motivation, Roma pupil, education of Roma pupils

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., za vedení diplomové práce, ochotu, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu psaní této diplomové práce poskytla.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 LOCUS OF CONTROL	14
1.1 UNIDIMENZIONÁLNÍ POJETÍ LOC PODLE ROTTERA	16
1.2 MULTIDIMENZIONÁLNÍ POJETÍ LOC PODLE LEVENSONOVÉ.....	18
1.3 ZPŮSOBY MĚŘENÍ OBECNÉHO LOC.....	19
1.3.1 Rotterova I – E škála	19
1.3.2 IPC škála Levensonové	20
1.3.3 Způsoby měření LoC dle dalších autorů	21
1.4 LOC A JEHO MĚŘENÍ V SOUVISLOSTI SE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTÍ.....	22
2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST	27
2.1 ŠKOLNÍ VÝKON, ZDATNOST A PROSPĚCH	28
2.2 ÚSPĚŠNÝ A NEÚSPĚŠNÝ ŽÁK.....	29
2.3 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI.....	31
2.3.1 Výkonová motivace	34
2.4 DŮSLEDKY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	35
3 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ	37
3.1 PŘÍPRAVA ROMSKÝCH DĚTÍ NA VSTUP DO ŠKOLY	38
3.2 ROMSKÝ ŽÁK NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	39
3.3 ŠKOLNÍ NE/ÚSPĚŠNOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ.....	42
3.4 VLIV RODINY A KULTURY NA ŠKOLNÍ NE/ÚSPĚŠNOST	43
3.5 VLIV UČITELŮ A VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ NA ŠKOLNÍ NE/ÚSPĚŠNOST.....	45
3.5.1 Asistent pedagoga	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 DESIGN VÝZKUMU	50
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
4.2 CÍL VÝZKUMU	50
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	51
4.4 PROMĚNNÉ	52
4.5 POJETÍ VÝZKUMU	53
4.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	53
4.6.1 Popis dotazníku	53
4.7 VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
4.8 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	56
5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT	59

5.1	SOUHRNNÉ STATISTIKY O CHARAKTERU ZKOUMANÉHO VZORKU	59
5.2	ÚROVEŇ LOCUS OF CONTROL U ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	61
5.3	LoC, ŠKOLNÍ PROSPĚCH A ÚSPĚŠNOST U ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	66
5.4	LoC A VÝKONOVÁ MOTIVACE U ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	77
6	SHRNUTÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	80
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	92
	SEZNAM GRAFŮ	93
	SEZNAM TABULEK.....	94
	SEZNAM PŘÍLOH.....	95

ÚVOD

Vzdělání a s tím spojená školní úspěšnost je důležitou součástí našeho života a budoucnosti. Romští žáci jsou ale socializováni v prostředí, jež se v mnohém odlišuje od toho, ve kterém vyrůstají žáci majoritní populace. Tato skutečnost ovlivňuje jejich úspěšnou edukaci a začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, úspěšné dokončení základní školy a následné uplatnění na trhu práce. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* (2007, s. 10) dokládá fakt, že pouze tři z deseti romských žáků a pět žákyň dokončí školní docházku ve své původní třídě, do které nastoupili. Obecně romské děti mají na základní škole nižší úspěšnost než děti z majoritní společnosti.

S úspěchy či neúspěchy se setkáváme v podstatě celý náš život, je však zajímavé, jak si jednotliví jedinci vysvětlují příčiny těchto jevů. Právě koncept locus of control, kterým se zabýváme v naší práci, zahrnuje subjektivní představy a přesvědčení o vlastních možnostech rozhodovat a ovlivňovat důležité aspekty v životě, kterými jsou, mimo jiné, i školní úspěšnost. Podle Rottera (1966 cit. podle Výrost, 1989, s. 147) existují jedinci s tzv. interním (vnitřním) locus of control, kteří jsou přesvědčení, že úspěchy a neúspěchy v životě souvisí s jejich schopnostmi a vynaloženým úsilím. Na straně druhé jsou jedinci s externím (vnějším) locus of control věřící, že úspěchy i nezdary jsou určovány vnějšími vlivy, jako je náhoda, smůla apod.

Prožitek vlastního působení na danou situaci představuje významnou charakteristiku osobnosti, která může ovlivňovat mnohé oblasti našeho života. To, jakým způsobem si má člověk tendenci vysvětlovat věci, které se mu v životě dějí, a nakolik je schopen sám tyto věci ovlivňovat či je řídit, je důležité pro pochopení i školních úspěchů či neúspěchů. Proto se domníváme, že pokud chceme vysvětlovat školní neúspěšnost romských žáků, neměli bychom opomíjet ani důležitou složku, která na to má vliv, jako je koncept locus of control. V naší práci se proto chceme zaměřit především na zjištění locus of control v souvislosti se školní úspěšností a neúspěšností romských žáků na základní škole.

V teoretické části se zabýváme konceptem locus of control, který se snažíme přiblížit optikou různých autorů, uvádíme studie zabývající se touto problematikou a podrobněji výzkumy řešící locus of control a školní úspěšnost. Objasňujeme téma školní úspěšnosti a neúspěšnosti se zaměřením na romské žáky a jejich specifika. V neposlední řadě se zabýváme otázkou výkonové motivace, která s locus of control úzce souvisí.

V praktické části si klademe za cíl, zjistit úroveň locus of control u romských žáků základních škol, tedy jestli převažují žáci s interním nebo externím locus of control, a to v souvislosti se školní úspěšností. Chceme nejen zjistit, jaký je skutečný prospěch romských žáků základních škol, ale zajímá nás, jaká je i vnímaná školní úspěšnost a zda tyto proměnné souvisí s úrovní locus of control. Dalším cílem je i zjištění souvislosti locus of control s výkonovou motivací.

Vzhledem ke skutečnosti, že v českém prostředí se jen zřídka objevují podrobnější výzkumy zabývající se souvislostí locus of control a školní úspěšností romských žáků, pokládáme naši práci za přínosnou, obohacující jednak problematiku locus of control, ale i oblast vzdělávání romských žáků. Tato práce přispěje k objasnění dalšího faktoru, který může ovlivňovat nižší úspěšnost romských žáků na českých základních školách, se kterým mohou školy dále pracovat a pomoci romským žákům s jejich školní úspěšností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 LOCUS OF CONTROL

S pojmem „locus of control“ se setkáváme v návaznosti na teorii sociálního učení Juliana Rottera, kterou koncipoval v roce 1954 v knize *Sociální učení a klinická psychologie*. Pojem locus of control bývá autory překládán do češtiny různě, neboť jednotný překlad nebyl doposud jednoznačně stanoven. Např. Nakonečný (2009, s. 44, 113) uvádí termín těžiště kontroly či středisko kontroly, jiní autoři se zmiňují o lokalizaci kontroly, místu regulace, místu kontroly apod. V naší práci zachováme původní anglický název locus of control nebo jej budeme používat ve zkratce LoC.

Rotterova teorie sociálního učení vychází ze zjištění, že většina chování jedince se osvojuje v sociálních situacích, v interakci jedince s prostředím. Uspokojování potřeb je zprostředkováno jinými lidmi a schopnost jedince myslet a předvídat, mu umožňují dosáhnout zamýšlených a předvídaných cílů a získat odměnu.

Teorie sociálního učení je dána čtyřmi proměnnými: potenciálem chování, očekáváním, hodnotou posílení a psychologickou situací, které vyjadřují, že potenciál, možnost či pravděpodobnost výskytu chování v dané situaci, je závislý na očekávání dosažení posílení a hodnoty, kterou bude pro jedince mít. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 55)

- Potenciál chování vyjadřuje pravděpodobnost volby určitého chování ve vztahu k posílení.
- Očekáváním se myslí subjektivní pravděpodobnost, že chování povede k určitému výsledku; silné očekávání znamená přesvědčení, že chování povede k předvídanému výsledku, nízké očekávání je pravděpodobné, že by chování vedlo k posílení. Čím častěji určité chování vedlo v minulosti k posílení, tím silnější bude očekávání, že stejným chováním se dosáhne stejného výsledku.
- Hodnota posílení vyjadřuje míru preference jednoho posílení nad druhým, přičemž jedinec volí takové chování, kterým získá pro něj posílení s nejvyšší hodnotou.
- Psychologická situace vystihuje odlišnost v interpretaci téže situace různými lidmi. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 55)

Lidské chování ovlivňují různé druhy posílení, ale povahu a rozpětí jejich vlivu zprostředkovávají vnitřní kognitivní faktory, k nimž patří subjektivní očekávání důsledků určitého chování a relativní hodnota zpevnění v různých situacích. Existují také značné

individuální rozdíly v subjektivní hodnotě různých odměn. Tyto vnitřní faktory výrazně modifikují účinek různých vnějších okolností. (Rotter, 1982 cit. podle Plháková, 2004, s. 190)

Můžeme říci, že jde o spojení konceptu zpevnění s kognitivní teorií v návaznosti na pojetí označované jako „očekávání krát hodnota“, kde hodnotu chápeme jako zpevnění a očekávání jako subjektivní odhad, že dané chování povede k dosažení určitého zpevnění. (Nakonečný, 2009, s. 127)

Klíčovým aspektem učení je hodnota očekávaného zpevnění, ale také těžiště kontroly vlastního chování (locus of control). Locus of control se zaměřuje na interpretaci příčin úspěchu daného jedince, které jsou buď závislé na vnějších činitelích (náhoda, zásah druhých) nebo na vlastním jednání. Jde tedy o přesvědčení subjektu o kontrolovatelnosti nebo nekontrolovatelnosti instrumentálního chování, rovněž o přesvědčení o různých příčinách, které ovlivňují životní události a situace jedince. LoC se tak stává součástí jáství a funguje jako motivující či demotivující činitel jedince. (Nakonečný, 2009, s. 44)

Locus of control Rotter (1990 cit. podle Šimková 2014, s. 12) chápal jako stupeň očekávání jedince, že posílení nebo výsledek jeho chování je závislé na jeho vlastním chování nebo osobní charakteristice oproti míře, kterou jedinec očekává, že posílení nebo výsledek je funkcí náhody, štěstí nebo osudu, je pod kontrolou mocných ostatních, nebo je jednoduše nepředvídatelné.

Lokalizace kontroly tedy vypovídá především o přesvědčení jedince, zda může či nemůže ovlivnit důsledky svých činů, a zároveň se situačně proměňuje (Baštecká a Goldmann, 2001 cit. podle Šimková 2014, s. 12).

Pokud jedinec vnímá po výkonu posílení jako zcela nezávislé na jeho vlastní činnosti, pak toto posílení vnímá jako výsledek náhody, osudu, štěstí nebo jako nepředvídatelné vzhledem ke složitosti situace. Pokud takovýmto způsobem jedinec interpretuje děj, označujeme to jako přesvědčení o externí kontrole. Opakem je interní kontrola, kdy je jedinec přesvědčen, že děj je závislý na jeho vlastním jednání nebo na jeho charakteristikách. (Rotter, 1966 cit. podle Výrost, 1989, s. 147). V tomto případě hovoříme o unidimenzionálním pojetí locus of control, jejímž hlavním představitelem je Rotter.

1.1 Unidimenzionální pojetí LoC podle Rottera

Unidimenzionální pojetí LoC Rottera je chápáno jako kontinuum, na jedné straně mající extrém v interních hodnotách a na straně druhé v hodnotách externích. V souladu s tím Rotter (1982 cit. podle Plháková, 2004, s. 190) popsal dva typy lidí, kteří se výrazně liší subjektivním přesvědčením o možnosti ovládat zdroje posílení. Lidé s vnitřním místem řízení (internal locus of control) se domnívají, že odměny, které získávají, závisí na jejich vlastním chování. Jsou si jisti tím, že „mají svůj život ve svých rukou“, a v souladu s tím se chovají. Lidé s vnějším místem řízení (external locus of control) jsou přesvědčeni, že jejich schopnosti a chování nijak zvlášť neovlivňují, jakých posílení se jim dostane. V důsledku toho se ani nepokoušejí svou životní situaci zlepšit.

Prožitek LoC je úzce spojen s projevy fyzického, psychického i sociálního charakteru. Tzv. internalisté, kteří věří, že jejich schopnosti, vůle apod. mají významný vliv při dosahování určitých cílů, jsou většinou optimističtější, podnikavější, šťastnější. Rovněž podávají lepší školní výkony, jsou více nezávislí apod. Oproti tomu externalisté, přesvědčeni o tom, že jejich život a štěstí je v rukou osudu, náhody či autorit, si méně věří, mají horší školní výsledky a častěji potřebují podporu silnějších osob. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153).

LoC je označován jako pozitivní rys osobnosti, který zahrnuje očekávání a přesvědčení jedince o tom, jak a čím je ovlivněn ve svém chování, tedy jak se staví k problémům. Jedinci s interním LoC věří při řešení problémů ve své schopnosti a dovednosti. Jsou přesvědčeni o tom, že dokážou ovládat svůj osud. Kdežto jedinci s externím LoC jsou přesvědčeni o neovlivnitelnosti situace jejich přičiněním. Spoléhají na to, že se vyřeší sama nebo vlivem vnějších faktorů. (Slezáčková, 2012, s. 85)

Interní LoC můžeme v souhrnu označit jako příznivější a žádanější postoj osobnosti, neboť podněcuje vývoj potencialů jedince směrem k seberealizaci a pocitu štěstí. Naše přesvědčení, že můžeme řídit svůj život, posiluje vyrovnanost jedince, zlepšuje jeho fyzickou a duševní kondici a zlepšuje sociální vztahy. Na druhé straně však nelze považovat externí LoC za špatný. Externí LoC může fungovat jako ochrana jedince před zklamáním či frustracemi, nedostatečné sebevědomí a nízké nároky jedince jej chrání před případným neúspěchem. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153-154).

LoC je úzce spojováno se sebedůvěrou a sebevědomím, jež ovlivňují pocit jedince, že je schopen ovlivňovat svůj život. Empirické poznatky aplikace atribučních teorií ukazují,

že lidé s převahou interního locus of control mají vyšší sebedůvěru při dosahování vytyčeného cíle, jsou více vytrvalí, sebekritičtí, vyrovnaní a nezávislí. Naproti tomu jedinci s převahou externího LoC mají menší sebedůvěru, jsou liknaví v dosažení cílů, méně vyrovnaní a mají sklony ke konformitě. (Buchtová, 2001 cit. podle Šimková, 2014, s. 14)

LoC se v souvislosti se sebevědomím projevuje i v přesvědčení o ovlivňování výsledků školní práce. Žák, který má nízké sebevědomí, snadněji podléhá přesvědčení v jeho neschopnosti kontrolovat situaci, protože jeho vlastní síly na úkol nestačí. Jeho postoj vychází z představy o vlastní neschopnosti danou situaci ovlivnit vlastním přičiněním. Naopak pocit možné kontroly situace je signálem důvěry ve vlastní schopnosti jedince. Žáci, kteří nemají dostatečnou sebedůvěru, zůstávají ve větší míře závislí na něčí pomoci a podpoře. Takové děti přeceňují význam vnějších vlivů a často jim přisuzují mnohem větší moc, než jakou reálně mají. Nedostatečná sebedůvěra vede ke ztrátě pocitu kontroly, takový žák nevěří, že by mohl výsledek nějak ovlivnit, proto raději rezignuje. Dobré výsledky a výkon jsou podle takových žáků vysvětlovány jako důsledek náhody nebo výjimka. V takovém případě se může jednat o žáky s externím LoC. (Vágnerová, 2001, s. 205)

Rotter však zdůrazňuje, že se nejedná o dvě jasně oddělené skupiny internalistů a externalistů, protože většina lidí se nachází uvnitř takto vymezeného kontinua. Nemůžeme tedy striktně říci, že je člověk buď internalista nebo externalista, ale můžeme pouze sledovat, ke které krajní hranici se více přibližuje.

Podle Rottera (1966 cit. podle Šimková, 2014, s. 14) se tato osobnostní dispozice v průběhu života jedince vyvíjí v reakci na zážitky, které utvářejí jeho individuální životní historii, a má tendenci postupně se ustalovat. Jedinec se tedy na základě přibývajících množství svých zkušeností postupně utvrzuje ve své základní tendenci věřit spíše v kontrolu vnější nebo vnitřní. Jeho případný posun ve vnímání kontroly se týká spíše výhradně specifických oblastí.

Prožívání locus of control lze měřit jako aktuální pozici daného jedince mezi interním a externím LoC, přičemž to ovlivňuje hodnocení vlastní zdatnosti v konkrétní situaci. Pokud dojde k neopodstatněnému podhodnocení, vyvolá to pohyb locus of control směrem k externímu, naproti tomu reálné hodnocení vlastní zdatnosti vyvolává pohyb směrem k internímu LoC. (Cakirpaloglu 2012. s. 153)

Na rozdíl od pojetí LoC Rottera jako unidimenzionálního kontinua mající na jedné straně internalitu a na straně druhé externalitu, existuje mnoho autorů, kteří LoC pojímají

multidimenzionálně. Obecným LoC pojatým multidimenzionálně se věnuje např. Levensonová.

1.2 Multidimenzionální pojetí LoC podle Levensonové

Multidimenzionální pojetí locus of control Levensonové bylo vytvořeno na základě jejího přesvědčení o potřebě rozlišovat více rozměrů externího LoC. Ve své koncepci vychází z pojetí LoC J. Rottera, který však externí LoC, tedy ovlivnění osudem, náhodou a vlivnými lidmi, sjednotil do jedné kategorie. Tuto homogenní kategorii externalistů Levensonová považuje za velice zjednodušenou pro zkoumání locus of control a na úkor jeho kvalitního poznání. Ve své multidimenzionální konceptualizaci navrhuje rozlišit dva typy externí orientace. Stanovuje víru v náhodný a neuspořádaný charakter světa (kontrola náhodou), víru v základní uspořádanost a předvídatelnost světa spolu s očekáváním, že vlivní lidé představují jedno z míst řízení (kontrola vlivnými lidmi). (Levenson, 1981, s. 15-16) Kontrola vlivnými lidmi představuje kontrolu politických vůdců, rodičů či kontrolu Boha (Halpert a Hill, 2011, s. 13).

Rozlišení dvou typů externalistů vycházelo z úvah, že lidé, kteří vnímají svět jako nepředvídatelný a neuspořádaný (kontrola náhodou) se budou chovat odlišně od těch, kteří vnímají svět jako uspořádaný, ale pod kontrolou vlivných lidí (kontrola vlivnými lidmi). V případě očekávání kontroly vlivnými lidmi klade důraz na možnost být jimi řízen a ovládán. Dále však připouští, že lidé věřící v kontrolu vlivnými lidmi vnímají pravidelnost a zákonitost jejich konání a uvědomují si, že mohou získat posílení prostřednictvím smysluplné cílevědomé činnosti. Dokážou předvídat, jaké chování v daných podmínkách povede k posílení. (Levenson, 1981, s. 15)

Pohled na externalitu Levensonové se může zdát podobný jako vnímání internality Rottera. Ovšem jedinci, kteří věří, že se věci odehrávají v závislosti na náhodě či štěstí, jsou sice schopni předvídat, ale s přesvědčením, že jejich schopnost usměrňovat chod života je značně omezená. (Levenson, 1981, s. 15-16)

Levensonová (1973 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 13) vystavěla svůj koncept locus of control na předpokladu, že je tvořen třemi samostatnými složkami: interní kontrolou (internal control), kontrolou vlivnými lidmi (control by powerful others) a kontrolou náhody (control by chance). Z těchto tří kategorií vytvořila tzv. IPC škálu (internality, powerful others and chance scales), kterou popisujeme níže.

1.3 Způsoby měření obecného LoC

Měření locus of control má mnoho způsobů dle různých pojetí, autorů či specifického zaměření na určitou oblast zkoumání. Nyní se zaměříme na vybrané možnosti měření obecného LoC, kdy věnujeme pozornost unidimenzionální I-E škále Rottera zjišťující internalitu a externalitu u jedinců. Dále se zabýváme multidimenzionální IPC škálou autorky Levensonové, která Rotterovu externalitu rozdělila do dvou odlišných skupin a zjišťuje nejen internalitu (osobní kontrolu), ale v rámci externího LoC i kontrolu vlivnými lidmi a víru v náhodu či osud.

Rotter a Levensonová nejsou jedinými autory, kteří se zabývají měřením obecného locus of control, proto se zmiňujeme i o dalších a neméně důležitých autorech škál pro měření LoC.

1.3.1 Rotterova I – E škála

Rotter (1966 cit. podle Šimková 2014, s. 16) vytvořil pro zjišťování locus of control, tedy ke zjištění internality a externality, unidimenzionální I-E škálu (*Internal-External Scale*), která zjišťuje, zda lidé interpretují události ve svém životě na základě vnitřních nebo vnějších činitelů.

Rotterova I-E škála obsahuje 23 uzavřených položek, které jsou párové, tzn., že každá položka obsahuje dvě tvrzení a jedinec se musí rozhodnout mezi interní nebo externí interpretací daného tvrzení. Cílem je zjistit, zda má jedinec tendenci si myslet, že uvedená situace může být pod jeho vlastní kontrolou nebo pod kontrolou vnějších vlivů, jako je štěstí, osud či náhoda. (Halpert a Hill, 2011, s. 10)

Škála obsahuje např. tato tvrzení:

- 2a. Jedním z nejvážnějších důvodů, proč dochází k válkám, je nedostatečný zájem lidí o politiku.
- 2b. Války budou vždy bez ohledu na to, jak hodně se jim budou lidé snažit zabránit.

- 12a. Často se rozhodujeme náhodně asi tak, jako když si někdo hodí mincí.
- 12b. Pro mne platí, že když dosáhnu toho, co jsem si umínil, souvisí to se štěstím velmi málo, nebo vůbec.

- 23a. Většinou nemohu pochopit, proč se nadřízení chovají tak, jak se chovají.
- 23b. Konec konců zlé vedení si lidé způsobují sami. (Vlach, 2012, s. 93)

Rotterova škála byla navržena tak, aby vyhodnotila locus of control jako obecnou tendenci či osobnostní rys daného jedince, a to v závislosti na různých okolnostech (Halpert a Hill,

2011, s. 10). Proto si můžeme všimnout, že tvrzení v této škále jsou z různých oblastí. Objevují se zde položky zaměřující se na školní situace, situace ze zaměstnání, také položky o válkách, štěstí či náhodě apod. Většina nástrojů pro měření LoC, vzniklých později, se lišila od Rotterova pojetí především svou specializací na určitou oblast např. zdraví, vzdělávání (Halpert a Hill, 2011, s. 10).

1.3.2 IPC škála Levensonové

IPC škála byla původně navržena jako rekonceptualizace Rotterovy I-E škály, proto zahrnovala upravené položky z Rotterovy I-E škály a také sadu položek navržených speciálně pro zjištění víry ve tři dimenze kontroly: tzv. víru v osobní kontrolu (Internal scale), víru v kontrolu vlivnými lidmi (Powerful others scale) a víru v náhodu a osud (Chance scale). Tuto verzi, která obsahovala 36 položek, Levensonová přepracovala na finální verzi obsahující tři osmipoložkové subškály. Osobní kontrolu, která je měřena škálou I, kontrolu vlivnými lidmi škálou P a kontrolu náhodou, která je měřena pomocí škály C. Každá položka je hodnocena šestibodovou Likertovou stupnicí. Respondentům je však předkládána jednotná škála zahrnující 24 položek. (Levenson, 1981, s. 17).

Levensonová (1973 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 13) zdůrazňuje několik důležitých odlišností mezi její škálou a škálou Rottera. Uvádí, že její škála díky použití Likertova systému hodnocení nepracuje s tzv. nucenou volbou odpovědi, čímž poskytuje kvalitnější data. Likertova stupnice použitá v IPC škále umožňuje respondentům vybrat si z šestibodové škály od „naprosto nesouhlasím“ označené číslem -3 až po „naprosto souhlasím“ označené číslem +3, čímž vyjádří svůj názor, jak moc je dané tvrzení vystihuje, jak moc s ním souhlasí. Dále označuje své formulace v IPC škále za jednoznačnější než v Rotterově I-E škále. Rovněž vyzdvihuje skutečnost, že její škála je zpracována tak, aby se výroky týkaly samotného jedince. Zjišťuje, jakým způsobem respondent interpretuje pro něj specifické zkušenosti spíše než zkušenosti obecné populace. Navíc je škála sestavena tak, že jsou položky konkrétní subškály podobné těm, které obsahují další dvě subškály. Jestliže např. položka subškály P (Powerful others – vlivní lidé) obsahuje téma vedení, bude toto téma obsahovat i subškála C (Chance – náhoda) a I (Internality – internální, osobní kontrola).

I škála, která zjišťuje, do jaké míry lidé věří, že mají kontrolu nad svým životem, obsahuje např. tento výrok: „Pokud si dělám plány, jsem si téměř jistý, že je i uskutečním.“

P škála zabývající se kontrolou vlivnými lidmi, poté obsahuje výrok se stejným tématem: „Pokud chci, aby se moje plány uskutečnily, musím se ujistit, že se shodují s tím, co chtějí lidé, kteří mají nade mnou moc.“

Výrok se stejným tématem tedy obsahuje i C škála, která se zaměřuje na kontrolu náhodou: „Není moudré, abych plánoval do příliš vzdálené budoucnosti, protože spousta věcí je otázkou (ne)štěstí“ (Levenson, 1981, s. 57-59).

IPC škála se zdá být v mnoha ohledech díky multidimenzionálnímu pojetí kvalitnější než škála Rotterova, ale na druhou stranu např. Riordan (1981 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 14) tuto skutečnost vyvrací. Při svém výzkumu u jihoafrických studentů použil jak Rotterovu škálu, tak škálu Levensonové a tvrdí, že Rotterova I-E škála byla v této populaci mnohem užitečnější. A i přes mnohé kritiky unidimenzionálního pojetí LoC je Rotterova škála hojně využívána.

Rotter a Levensonová nejsou jediní, kteří se zabývali obecným měřením a posuzováním locus of control, proto uvádíme i další autory věnující se obecné problematice LoC.

1.3.3 Způsoby měření LoC dle dalších autorů

Kromě Levensonové existují i další autoři kritizující unidimenzionálnost Rotterovy I-E škály, jako např. Reid a Ware nebo Lefcourt, o kterých se zmíníme v této kapitole.

Reid a Ware (1974 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 17) jsou autory tzv. Třífaktorové I-E škály (Reid-Ware Three-Factor Internal-External Scale). Jejich 45 položková škála rozčlenila koncept locus of control do tří samostatných dimenzí. Sledovanými oblastmi LoC se pro autory stala kontrola sociálním systémem (social system control), která je zajišťována vládou a druhem sociální politiky v dané zemi. Další oblast je zaměřena na kontrolu osudem (fatalism) zahrnující štěstí, náhodu apod. Poslední část představuje sebekontrolu (self-control), tedy schopnost vlastní kontroly prostřednictvím vlastních přání a emocí. Ačkoliv je tato škála multidimenzionální, respondent je nucen u každé položky volit mezi dvěma nabízenými tvrzeními podobně jako u I-E škály Rottera. Navíc 45 položková škála byla kritizována např. Dragutovich, White a Austin a rovněž Ross, Kalucy a Moton (1983 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 18), kteří sice souhlasí s třífaktorovým modelem, ale upřednostňují spíše zkrácenou osmnácti položkovou škálu, která poskytuje jasnější výsledky než původní 45 položková verze.

V souvislosti se školní úspěšností byla tato škála použita autory Gilmore a Reid v roce 1982. Jejich studie prokázala, že studenti s tzv. sebekontrolou (interní LoC) častěji věří, že uspějí u zkoušky a skutečně dosahují lepších výsledků než studenti s externím LoC. (Halpert a Hill, 2011, s. 20)

Dalším autorem zabývajícím se obecným měřením a posuzováním LoC je Herbert M. Lefcourt, jehož škála byla vytvořena pro použití u běžné populace pro měření afiliace a výkonu podle atribuční kauzality. Jeho Multidimensional-Multiattributitional Causality Scale obsahuje položky týkající se zkušeností s úspěchem a neúspěchem a je rozčleněna na vnější a vnitřní, stabilní a nestabilní kontrolu. Vnitřní stabilní kontrola představuje dovednosti a schopnosti, vnitřní nestabilní kontrola znamená úsilí a motivaci. Vnějšímu stabilnímu LoC přináležejí atribuce kontextu a vnějšímu nestabilnímu náhoda nebo štěstí. Vzhledem k tomu, že polovina položek v této škále je zaměřena na internalitu a polovina na externalitu, je možné je u jedince použít odděleně pro zkoumání pouze internality či externality. (Lefcourt, 1981 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 21)

Tato škála byla použita ve spojitosti se školní úspěšností např. autory Kanoy, Wester a Latta (1990 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 23), v jejichž vzorku studentek bylo prokázáno, že vyšší školní úspěchy jsou spojené s vyšším stupněm internality.

Výše jsme zmínili několik pojetí locus of control různými autory, včetně jejich škál pro měření LoC. Jednalo se však o obecné měření a posuzování LoC u běžné populace. V naší práci se ale zabýváme zjištěním locus of control u romských žáků základních škol a jeho souvislost se školní úspěšností. Je tedy důležité zmínit také škály zaměřující se na děti, adolescenty a školní prostředí, školní úspěšnost či neúspěšnost.

1.4 LoC a jeho měření v souvislosti se školní úspěšností

Ve vzdělávání locus of control nejčastěji poukazuje na to, jaké příčiny žáci či studenti připisují svým školním úspěchům a neúspěchům. Studenti s interním LoC obecně věří, že jejich úspěchy a neúspěchy jsou výsledkem jejich vlastního úsilí a tvrdé práce, kterou investují do svého vzdělávání. U internalistů je proto více pravděpodobné, že budou na svém vzdělání usilovně pracovat, budou zaznamenávat pokrok a také úspěchy. Naproti tomu studenti s externím LoC obvykle věří, že tyto skutečnosti jsou výsledkem vnějších faktorů, které nemohou kontrolovat, jako je štěstí, osud, okolnosti, nespravedlnost, zaujatost učitelů, kteří jsou nespravedliví, mají předsudky apod. Tito studenti se většinou

domnívají, že tvrdě pracovat na svém vzdělání je zbytečné, protože je tu vždy někdo, kdo se k nim zachová nečestně nebo se objeví něco, co jejich úsilí zničí. Mohou také věřit, že se jejich úspěchy i přes snahu a úsilí nedostaví. Thelma (1998 cit. podle Tella, Tella a Adeniyi, 2011, s. 27) popisuje skutečnost, že na jedné straně ve vztahu ke školnímu úspěchu jsou studenti s interním LoC. Ti jsou přesvědčeni, že jejich úspěch souvisí s jejich schopnostmi a neúspěch je způsoben vynaložením nedostatečného úsilí. Na druhé straně se nacházejí ti, kteří odmítají odpovědnost za neúspěch či selhání a jsou označováni jako jedinci s externím LoC. Ve svém výzkumu dochází k závěru, že studenti s externím LoC se domnívají, že jejich velké úsilí nebo intelektuální schopnosti nejsou příčinou jejich úspěchu.

Je známo, že školní úspěšnost je spojena se sociálně-psychologickými proměnnými, mezi které patří, mimo jiné, i koncept locus of control. Sinsey a kol. (2000 cit. podle Gifford, Briceno-Perriott a Mianzo, 2006, s. 20) uvádějí, že LoC je spojen se školní úspěšností od okamžiku vydání Colemanovy studie v roce 1966, která se zabývala rovnými příležitostmi ke vzdělání. Tato studie dokazovala, že externí LoC úzce souvisí s nižší školní úspěšností a předčasným odchodem ze středního stupně vzdělání. Na spojitost mezi LoC a úspěšností na střední škole poukazuje také práce Baróna a Cobb-Clarka (2006, s. 1) zjišťující, že u studentů s interním LoC je vyšší pravděpodobnost dokončení střední školy s takovými výsledky, které zajišťují přijetí na vysokou školu. Takoví studenti rovněž dosahují lepšího hodnocení než studenti s externím LoC. Podobně také Ekstrom, Goertz, Pollack a Rock (1986 cit. podle Gifford, Briceno-Perriott a Mianzo, 2006, s. 20) došli ve své studii k závěru, že studenti s externím LoC častěji nezvládnou studium na vysoké škole, přičemž jsou přesvědčeni, že svůj osud neměli ve svých rukou. Další studie zabývající se LoC ve vztahu k vysokoškolskému vzdělávání a udržení se v prvním ročníku vysoké školy od autorů Gifford, Briceno-Perriott a Mianzo (2006, s. 20) prokázala, že interní LoC je rozhodujícím faktorem úspěchu než další faktory, jakými jsou etnický původ, rodinná struktura, nízké vzdělání rodičů a nízké příjmy.

Coleman a DeLeire (2000 cit. podle Tella, Tella a Adeniyi, 2011, s. 27) uvádějí, že LoC má velký vliv na školní úspěšnost, protože odráží individuální přesvědčení o tom, zda se vyplatí chovat určitým způsobem. Existují také důkazy, že locus of control ovlivňuje výsledky vzdělávání především prostřednictvím tohoto přesvědčení než celkových schopností jedince (Coleman and DeLeire, 2003 cit podle Barón a Cobb-Clark, 2010, s. 1). Skutečnost, že interní LoC souvisí nejen s plněním úkolů, ale také se školní úspěšností

dokládají i nedávné výzkumy. Jedním z nich je např. výzkum zabývající se otázkou, jak locus of control zájem o školu a vědomí vlastní účinnosti mohou mít vliv na školní úspěšnost u studentů střední školy od autorů Tella, Tella a Adeniyi (2011).

Autoři studie vycházejí z toho, že lidé s interním LoC připisují úspěch svému vlastnímu úsilí a schopnostem. Tito lidé, kteří očekávají svou úspěšnost, jsou více motivováni, vyhledávají si více informací ke studiu. Mají lepší studijní návyky a pozitivní postoje ke studiu. Na druhou stranu, u lidí s externím LoC připisujících svůj úspěch náhodě nebo osudu je méně pravděpodobné, že vynaloží potřebné úsilí k učení. (Tella, Tella a Adeniyi, 2011, s. 26-27)

Výzkumu, který byl v rámci výše zmiňované studie proveden, se zúčastnilo 500 studentů škol v Nigérii. Studenti byli ve věku 12- 15 let. Pro zjištění LoC byl použit Trice's academic LOC scale, který obsahuje 28 položek koncipovaných na základě odpovědí pravda nebo lež. Studenti mohli získat v části zaměřené na LoC maximálně 28 bodů. V tomto rozsahu bodů vyšší skóre než 14 znamená externí Loc a nižší skóre než 14 interní LoC. Pro analýzu dat byla použita analýza rozptylu známá jako ANOVA a analýza korelace. Vícenásobná regrese byla použita k zjištění společné predikce každé z proměnných a jejich rozsah, ve kterém předpovídá akademický úspěch. (Tella, Tella a Adeniyi, 2011, s. 29- 30)

Výsledky ukazují, že mezi jednotlivými proměnnými jako locus of control, zájem o školu, vědomí vlastní účinnosti a školní úspěšností existuje závislost. Dále bylo zjištěno, že všechny tři proměnné dohromady mají významný vliv na studijní výsledky respondentů. Což znamená, že tyto proměnné společně mají schopnost předpovídat školní úspěšnost, a to v procentuální hodnotě 51%. To naznačuje, že jsou dobrými prediktory školního úspěchu. Z výzkumu dále vyplývá, že ačkoliv každá z proměnných významně přispívá k predikci školní úspěšnosti, právě locus of control má největší význam v předpovídání školní úspěšnosti než ostatní dvě proměnné (zájem o školu a vědomí vlastní účinnosti).

Tella, Tella a Adeniyi (2011, s. 34) vyvozují závěr, že studenti, kteří nedosahují příliš dobrých školních výsledků, nejsou tedy ve škole příliš úspěšní, se více spokojí jen s minimálním úspěchem a výkonem. Tito žáci se pohybují v linii externího LoC, proto je potřeba, aby se u studentů rozvíjel interní LoC, na základě kterého by vždy připisovali svůj úspěch svému vlastnímu úsilí, což by zvýšilo jejich výkonnost.

V tomto výzkumu byl použit Trice's Academic locus of control scale, který je však určen převážně pro studenty středních a vysokých škol (Halpert a Hill, 2011, s. 68). Níže proto uvádíme výzkumné metody, které by v rámci konceptu LoC mohly být použity u dětí navštěvujících základní školu.

První škála, která byla vytvořena pro měření LoC u dětí, je Bialer-Cromwell Children's Locus of Control Scale, která měla v zájmu dítěte zjišťovat, jaké události děti interpretují jako úspěch nebo selhání. Bialer (1961 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 52) tvrdí, že děti mají být schopné vidět samy sebe jako ty, kteří jsou zodpovědní za výsledky některých událostí a situací. Škála se však nezaměřuje na úspěchy či selhání ve školním prostředí, ale byla poprvé použita autorem samým pro zjištění odlišností v LoC mezi dětmi s poruchou zraku a ostatními dětmi bez této poruchy. Dále byla použita hlavně u zjišťování rozdílů mezi etnickými skupinami dětí, u dětí s poruchami učení apod.

Metoda, která je použitelná u dětí a adolescentů ve spojitosti s vnímáním školních situací, je *Dotazník odpovědnosti za intelektuální úspěchy* (Crandall Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) od autorů V. Crandall, W. Katkovski a V. Crandall (1965 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 54). Tento dotazník byl vytvořen pro měření akademického LoC, konkrétně pro zjištění, jak děti vnímají odpovědnost za kladné i negativní výsledky ve škole. Jedná se o 34 položkový dotazník, kdy každá položka popisuje situaci související s prospěchovými situacemi a žádá po dítěti, aby se přiklonilo buď k interní či externí odpovědi. Na základě výsledků děti rozdělují na internalisty a externalisty podobně jako Rotter. Ve svých mnohočetných studiích rovněž potvrdil, že internalisté dosahují lepšího hodnocení a obvykle překonávají externalisty v úspěších. (Shaffer, 2009, s. 216-217)

Dotazník obsahuje např. tyto položky:

2. Pokud si test ve škole napsal dobře, je to pravděpodobně
 - a. proto, že ses na test učil
 - b. proto, že test byl příliš snadný?
3. Máš-li potíže s pochopením učiva ve škole, je to obvykle
 - a. protože to učitel špatně vysvětlil
 - b. protože jsi neposlouchal pozorně? (Halpert a Hill, 2011, s. 54)

Ačkoliv má dotazník dobrou validitu i reliabilitu, která byla zjištěna u amerických dětí (Crandall, 1965 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 56), shledáváme ho pro použití u

romských žáků za příliš rozsáhlý. 34 položek, které vždy obsahují dvě odlišné odpovědi, neudrží děti v pozornosti. Zvláště pro romské děti, které často mají problém se čtením, by byl tento dotazník příliš náročný. Pro svůj výzkum jsme proto zvolili jeden z nejméně rozsáhlých testů zaměřujících se na situace ze školního prostředí, je jím dotazník INTEX D slovenských autorů Senky a Učně, který je inspirován dotazníky autorů Bialer, Nowicki a Strickland.

Škálu Bialer Locus of control jsme již přiblížili výše a samotný dotazník INTEX D popisujeme v praktické části diplomové práce. Co se týče škály Nowicki-Strickland Locus of Control, jedná se spíše o sérii škál zaměřující se od předškolních dětí až po seniory.

Autoři jsou přesvědčeni, že věkově specifické škály poskytují mnohem přesnější a pravdivější výsledky než měření LoC pomocí obecných škál určených pro běžnou populaci. Dotazník INTEX D vychází ze škály Nowicki-Strickland LoC určených pro děti od 8 do 16 let věku. Tato škála obsahuje 40 položek vyžadující rozhodnutí souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením. Výsledné skóre rozděluje respondenty na dvě skupiny s vyšším interním nebo vyšším externím LoC. (Halpert a Hill, 2011, s. 58)

Škála Nowicki-Strickland byla použita v souvislosti se školní úspěšností např. v roce 1987 autorem Collierem. Studie prokázala, že intelektuálně nadané děti mají tendenci k internímu LoC (cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 62). Hewerton a kolegové (1992 cit. podle Halpert a Hill, 2011, s. 62) dokládají, že muži, kterým hrozilo studijní selhání a vyloučení, měli vyšší tendenci k externímu LoC než ostatní studenti.

Neustále hovoříme o školní úspěšnosti, o tom, že výzkumy ukazují na úspěšnost žáků s interním locus of control, ale co je ona zmiňovaná školní úspěšnost? Čím se vyznačuje úspěšný a neúspěšný žák a jak tato skutečnost může ovlivnit samotné žáky? To jsou otázky, kterými se zabýváme v následující kapitole věnované definování školní úspěšnosti a neúspěšnosti, charakterizování úspěšného a neúspěšného žáka, popisu příčin selhávání ve škole a dopadu školní neúspěšnosti na psychiku i budoucnost jedince.

2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST

Školní úspěšnost může každý chápat zcela odlišně. Pro někoho znamená situace být ve škole úspěšný, když ve škole prospívá se samými jedničkami či s vyznamenáním na vysvědčení, další vnímá za školní úspěšnost přijetí na střední či vysokou školu, pro jiného školní úspěšnost může znamenat postoupení do dalšího ročníku bez ohledu na známky a vidiny dalšího vzdělávání na vyšším stupni apod. V této kapitole se proto pokusíme o definování školní úspěšnosti a tím spojené i školní neúspěšnosti tak, jak ji chápou autoři zabývající se touto problematikou.

Na problémové a nejasné vymezení pojmu školní úspěšnosti poukazuje *Pedagogický slovník*, který poskytuje několik možností, jak lze na školní úspěšnost pohlížet. Např. uvádí, že školní úspěšnost lze chápat jako zvládnutí požadavků, které klade daná škola na žáka, přičemž se jejich zvládnutí projevuje v kladném hodnocení žákovy prospěchu. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 303)

Školní úspěšností v tomto případě rozumíme míru úspěšnosti žáka v realizaci cílů a požadavků školy. O zvládnutí požadavků školy se zmiňuje i Helus (1979, s. 39), který vnímá školní úspěšnost jako: „soulad mezi požadavky a nároky školy na jedné straně a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ Nároky a požadavky na osobnost žáka jsou vyvíjeny společností. Prostřednictvím školy a výchovně-vzdělávacího procesu, který zda probíhá, by měly být požadavky i nároky uspokojovány.

Další pohled na školní úspěšnost spočívá v uvědomění si skutečnosti, že školní úspěšnost není jen dílem žáka a jeho schopností, ale také dílem učitele. Jedná se tedy o: „celkový produkt kooperace učitele a žáka vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 303).

Myslíme si, že spojitost mezi žákovým splňováním požadavků školy a kooperací učitele a žáka dobře popisují autoři Hrabal st. a Hrabal ml. (2002, s. 195), kteří vymezují školní úspěšnost jako „úroveň činností žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy.“ Opět se setkáváme s kladením důrazu na sociální hodnocení toho, jak žákovy činnost odpovídá požadavkům školy. Autoři však dále dodávají, že závisí také na úrovni rozvoje školní zdatnosti žáka, na pedagogickém působení, hodnotících dovednostech a rovněž na postojích učitele (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 195). Upozorňují na to, že školní úspěšnost nezávisí pouze na žákovi, ale výrazně ji ovlivňuje i

pedagog a jeho působení. Školní úspěšnost se pak projeví na prospěchu žáka, který se v současné době stává jejím hlavním ukazatelem.

Opakem školní úspěšnosti je školní neúspěšnost, která se projevuje hlavně špatnými výsledky při hodnocení školní práce žáků. *Pedagogický slovník* nabízí několik variant, jak lze školní neúspěšnost chápat. Z hlediska tradiční pedagogiky a především veřejnosti je školní neúspěšnost chápána jako podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení. Typickým ukazatelem jsou „špatné známky.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 300) Takové užší pojetí školní neúspěšnosti je značně okleštěné, neboť se zaměřuje pouze na hodnocení žákova výkonu. Z pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického pohledu je problematika školní neúspěšnosti vysvětlována širě.

„Jedná se o selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělání vůbec, k učitelům aj.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 300).

Je důležité, abychom si uvědomili, že školní neúspěšnost je způsobená také individuálními rozdíly nejen v osobnosti žáků (v úrovni nadání, charakteru, zájmu o učení, motivaci apod.), ale i v jejich výkonnosti ve škole a rodinné výchově (Kohoutek, 1996, s. 33).

Se školní úspěšností/neúspěšností úzce souvisí i školní zdatnost, školní výkon a školní prospěch. Někteří autoři tyto pojmy nerozlišují a používají je jako synonymum pro tutéž věc z toho důvodu, že se pojmy navzájem prostupují.

2.1 Školní výkon, zdatnost a prospěch

Školní výkon je užší pojem, kterým označujeme složku celkové školní úspěšnosti. Chápeme jej jako výsledek konkrétního školního úkolu, dá se ohodnotit známkami, které jsou při posuzování školní úspěšnosti pro školu, rodiče i žáka směrodatné. Školním výkonem myslíme tedy to, jak žák zvládl splnit učební cíl, určitý úkol. (Hrabal, 1989, s. 40)

Termín *školní zdatnost* se používá pro označení souboru dispozic, prostřednictvím nichž zvládá žák plnit požadavky školy, a umožňují mu realizovat více či méně úspěšně roli školáka. Jedná se o veškeré dispozice žáka určující jeho výkonnost a podmiňující školní úspěšnost. Tyto psychické předpoklady pro vzdělávání zahrnují především sociopsychické

dispozice, mezi které řadíme např. základní vědomosti, dovednosti, kognitivní a motivační struktury jedince. (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 45)

Individuální úroveň a struktura školní zdatnosti žáka závisí do značné míry na jeho školní historii, ale hlavně na výchovných a sociálních požadavcích. U většiny žáků je školní zdatnost poměrně stabilní a rovnoměrně se rozvíjející v průběhu celé školní docházky. Stabilitu signalizuje školní prospěch. (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 46)

Školní prospěch je definován jako „komplexní údaj o školní zdatnosti a školní úspěšnosti“ (Kašpárková, 2009, s. 44). Celkový školní prospěch je určován na základě průběžného hodnocení výkonů žáka. Žák po ukončení konkrétního výkonu vždy očekává hodnotící posudek od vyučujícího, ale zároveň hodnotí i sám sebe ve svém vědomí. Sebehodnocení probíhá formou rekapitulace svého výkonu, který buď porovnává se svými předchozími výkony, nebo výkony ostatních spolužáků. Podobná ačkoliv mnohem komplexnější analýza žákova výkonu probíhá i na straně učitele, který výkon žáka porovnává s cílovou normou, s předchozími žakovými výkony a zároveň s výkony ostatních žáků. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 66) Na prospěchu žáka se tedy podílí nejen žakovy dispozice získané učením, jako jsou vědomosti a dovednosti, které ovlivňují jeho výkon, ale také učitelova hodnotící činnost.

Přesnější definice školního prospěchu uvádí, že se jedná o komplexní údaj, který svědčí převážně o úrovni školní zdatnosti žáka, ale také o výchovné a klasifikační činnosti učitele (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 194).

Školní prospěch, který je nejčastěji vyjádřen známkami, je mnohými autory považován za kritérium školní úspěšnosti. Z jedné známky získané v průběhu vyučování však nemůžeme vyčíst celkovou školní zdatnost žáka. Je proto nutné pracovat se souborem známek za určité časové období (s klasifikačními průměry, výslednými známkami v pololetí nebo na konci školního roku). Celkový klasifikační průměr se stává relativně stabilním ukazatelem dispozic žáka pro plnění požadavků školy a je spolehlivější při vyvozování celkové výkonnosti žáka než jednotlivé známky. (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 47-51)

Na základě prospěchu jsou žáci ve škole často rozdělováni na ty úspěšné a neúspěšné.

2.2 Úspěšný a neúspěšný žák

Být ve škole úspěšný nebo neúspěšný, je pro každého žáka velmi intenzivní prožitek, který není závislý pouze na „objektivním“ hodnocení. Důležité je také posouzení situace

v různých souvislostech samotným žákem, který svůj vlastní výkon bez ohledu na hodnocení může vnímat subjektivně jako úspěšný nebo neúspěšný. Ačkoliv je vyloučeno, aby žák v průběhu svého vzdělávání prožíval pouze úspěchy, protože každý je v některé oblasti schopnější a v jiné zažívá neúspěchy, ve škole jsou děti prostřednictvím hodnocení často rozdělovány (i když většinou neúmyslně) na úspěšné a neúspěšné.

Obecně můžeme charakterizovat za úspěšného žáka jedince, který zvládá konkrétní požadavky dané školy a v této souvislosti je v naprosté většině hodnocen pozitivně. Pozitivní hodnocení podporuje jeho sebedůvěru, potvrzuje jeho výkon a schopnosti, zároveň motivuje žáka k ještě vyššímu kvalitnějšímu výkonu. Úspěšný žák zvládá učivo, chápe učební látku, dokáže srozumitelně zformulovat vlastní myšlenky, obhajovat svůj názor, přednést učební látku vlastními slovy. Neméně důležité pro úspěšného žáka je zvládnutí aplikace poznatků z vyučování do praxe, nalézání nových řešení, vnímání souvislostí mezi jevy a také je schopen řešit problémové úlohy. (Kolář a Šikulová, 2009, s. 118) V představách o úspěšném žákovi, kterého můžeme nazývat také jako ideální žák, často dominuje žákův zájem o školu. Žák by měl být především zvědavý a tvořivý, měl by mít zájem o vše nové. Preferuje se jeho samostatná práce i dobrá spolupráce s ostatními žáky a učiteli, spolehlivost a připravenost na hodinu jsou další důležité faktory ovlivňující školní úspěchy. Ideální žák nevyrušuje, má dobré vychování a jeho rodičům záleží na jeho výsledcích a připravenosti do školy. (Obrovská, Kusá a Tennenbergerová, 2010, s. 121)

Za neúspěšné žáky obvykle učitelé považují ty, kteří nejsou z různých důvodů schopni zvládnout požadavky školy a jsou klasifikováni nejčastěji známkami 4-5 dle klasifikační stupnice. Někdy se stává, že žák nezvládá pouze požadavky konkrétního učitele a už je považován za neúspěšného. Takový žák často propadá nebo opakuje ročník. Je pro prospěch vylučován ze školy, popřípadě vykonává opravné zkoušky (pokud hovoříme o vyšších stupních vzdělávání, než je povinná školní docházka). Často jsou mezi neúspěšnými žáky i ti, kteří různými způsoby narušují výuku nebo porušují normy chování při vyučování i ve vztahu k učitelům apod. (Kolář a Šikulová, 2009, s. 118)

Neúspěšní žáci jsou většinou ti, kteří mají nedostatečný prospěch, můžeme je označit také jako neprospívající žáci. V užším slova smyslu jsou to žáci, kteří z jednoho nebo více učebních předmětů soustavněji nedosahují výsledků, které jsou stanovené učebními osnovami a klasifikačním řádem (Kašpárková, 2009, s. 65). Neprospívající je jednoduše ten, který nevyhověl požadavkům školy a alespoň z jednoho předmětu je hodnocen nedostatečnou známkou, běžně řečeno „propadá.“

„Z pedagogicko-psychologického hlediska můžeme považovat za neprospívajícího i toho žáka, který nedosahuje výsledky přiměřené jeho schopnostním předpokladům (a to dlouhodobě nebo epizodicky)“ (Kašpárková, 2009, s. 65).

Pokud jsou u žáka zpozorovány vážnější nedostatky v prospěchu a výrazné neúspěchy ve škole, je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde. Může se jednat o absolutní školní neúspěšnost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Tato neúspěšnost má trvalejší ráz a je pravděpodobné, že žák není schopen úspěšně docházet a prospívat v běžné škole. Druhým typem je relativní neúspěšnost, která je dočasná a způsobuje špatný prospěch pro tzv. mimointelektové příčiny. Příčiny lze většinou odstranit, neboť se jedná o tzv. podvýkonový syndrom, kdy žákovy výkony jsou nižší než jeho rozumové schopnosti z nejrůznějších důvodů (stres, krizové situace, unavitelnost, snížená motivace apod.). (Kohoutek, 2002, s. 269)

Jsou to právě romské děti, které jsou ve škole častěji považovány za neúspěšné. Romští žáci přicházejí do školy s vyšším rizikem znevýhodnění, častějšího selhávání a zaostávání v učení. Ačkoliv víme, že romské děti nejsou od přírody méně schopny učit se než ostatní jedinci majoritní společnosti, z mnoha výzkumů vyplývá, že jejich úspěšnost ve vzdělávání je nižší než u ostatních. Současně i celková dosažená úroveň vzdělání této nejrozšířenější minority v Evropě je výrazně nižší než u majoritní společnosti. Ve většině případů nemají Romové patřičný zájem o vzdělávání, neboť jejich hodnotový systém se od majoritního značně liší. (Dobšíková, 2005, s. 255; Levínská, 2011, s. 216)

Špatný prospěch a neprospěch nejsou většinou způsobeny jednou příčinou. Každý případ špatného prospěchu má svou individuální souhrnu příčin a podmínek, vlastní vývoj i dynamiku. Někdy se jedná o zdravotní příčiny, psychologické, sociálně-ekonomické, pedagogické apod. (Kohoutek, 1996, s. 34) My se dále budeme zabývat několika vybranými typy příčin školní neúspěšnosti.

2.3 Příčiny školní neúspěšnosti

V naší práci se zabýváme především konceptem locus of control, který se zaměřuje na zjištění, zda žáci připisují své úspěchy a neúspěchy ve škole vnějším nebo vnitřním příčinám. Mezi vnější příčiny v tomto konceptu řadíme osud, štěstí, náhodu, mezi vnitřní pak vlastnosti a schopnosti žáka. V této souvislosti si můžeme všimnout, že i samotné definování příčin školního úspěchu a neúspěchu se pohybuje buď na straně vnějších, nebo

vnitřních činitelů. Ačkoliv se příčinami školního neúspěchu zabývali mnozí autoři, pro pochopení možných faktorů ovlivňující školní úspěšnost vybíráme pouze některé.

Klasifikace Kašpárkové (2009, s. 65 – 69) příčiny rozděluje do těchto pěti kategorií.

1. Do příčin podmíněných žakovou osobností můžeme zařadit *tělesné nedostatky* (poruchy tělesného vývoje, zvýšená nemocnost zvyšující absenci ve škole, tělesné defekty, zdravotní stav) a *nedostatky v intelektuální oblasti* (všeobecná inteligence, školní učební schopnost, nedostatky v myšlení, v paměti, pozornosti, nedostatečný rozvoj zájmu o učení, poruchy v učení, nízká aspirační úroveň, pomalé tempo, citové poruchy, narušená sociabilita apod.).

Žák přispívá ke své neúspěšnosti svou nepozorností, nedbalostí, nesoustředěností, tím, že se není schopen přinutit ke každodenní práci do školy. Vliv žakovy osobnosti spatřujeme v intrapsychických příčinách, tzn. v záporném vztahu k učení či k učiteli, v nedostatečné školní motivaci, celkovém postoji ke škole, intelektuální pasivitě (žáci se spokojí s nižšími výsledky, i když je jejich mentální kapacita vyšší) a na straně druhé v biologicko-psychologických faktorech zahrnujících pohybový neklid, smyslové a řečové vady, poruchy učení, choroby a různá onemocnění. (Kohoutek, 2002, s. 271-272)

2. Příčiny podmíněné učitelovou osobností upozorňují na skutečnost, že odpovědnost za učební výsledky žáků spočívá i na učiteli, který řídí vyučovací proces ve třídě. Nedostatky ze strany učitele v jeho *postoji k žákům* patří mezi významné příčiny žakova neprospěchu. Jedná se o záporný vztah k žákovi, nevhodný postoj k neprospívajícímu žákovi a autoritativní nebo příliš uvolněný postoj. Dalším faktorem ze strany učitele, který ovlivňuje školní neúspěšnost je *nízká didaktická úroveň učitele*. Učitelův výklad může být pro žáky nesrozumitelný, nejasný či dokonce nepochopitelný, a pokud tuto situaci řeší navýšením domácí přípravy či memorováním, je velmi pravděpodobné, že se prospěch žáků bude zhoršovat. Učitel by měl vysvětlovat a opakovat učivo tak dlouho, než jej žáci zvládnou. Učitel by měl dokázat žáky i správně motivovat. Nerespektování psychologických zákonitostí je častou příčinou školní neúspěšnosti žáků. Chyby pedagogů se objevují i v oblasti netaktního chování, pokud žáky znechucuje, podceňuje jejich schopnosti apod. (Kašpárková, 2009, s. 67)

Některé z okolností v žakově učení nemůže sám učitel dost dobře ovlivnit, proto Kašpárková (2009, s. 68) rozlišuje další příčiny školního neprospěchu, které jsou podmíněné školou, rodinou a širším sociálním prostředím.

3. Příčiny podmíněné školou zahrnují nedostatečné vybavení školy po stránce materiální i didaktické, přeplněnost tříd a skladba žáků v nich a soustavné stupňování nároků školy na žáka. Nepříznivě působí hluk ve škole, ve třídě, nedostatky v osvětlení (Kohoutek, 2002, s. 270).

4. Příčiny podmíněné rodinou se vztahují nejen k přípravě dítěte na vstup do školy, ale také k vytvoření podmínek pro učení žáka doma. V těsných a nevyhovujících bytových podmínkách, zejména v rodinách s více dětmi, nemá žák dostatek klidu, často někomu z rodiny překáží, což má významný vliv na jeho školní přípravu a prospěch (Kohoutek, 1996, s. 34). Vypěstování pracovních návyků a postojů ke škole je hlavně úkolem rodiny. Žáka v jeho úspěšnosti ovlivňují špatné materiálně-ekonomické podmínky, nízká kulturní úroveň rodiny, rodina narušená, nízká kvalita výchovy i špatná spolupráce rodiny se školou.

Rodiče s nedostatkem času a nezájmem o prospěch dítěte zapříčiňují školní neúspěšnost svých dětí stejně tak jako rodiče, kteří na své děti naopak kladou vysoké a pro dítě nesplnitelné nároky. Ať už rodiče zastávají názor, že vzdělání nemá praktický a ekonomický význam nebo požadují po dítěti takové školní úspěchy, které jsou v rozporu s jeho mentálními možnostmi, vždy to nepříznivě ovlivní výsledky v učení. (Kohoutek, 2002, s. 270)

Dalším faktorem ovlivňující úspěšnost dítěte ze strany rodičů je jejich socioprofesionální zařazení, kulturní a vzdělanostní úroveň rodiny, především matky, protože se většinou více věnuje dítěti než otec (Kohoutek, 1996, s. 35).

5. Příčiny ovlivněné širším sociálním prostředím představují vlivy patologické povahy, mezi které patří agresivita, vydírání, šikana, extremismus atd.

Je zřejmé, že příčiny školního neprospěchu a školní neúspěšnosti jsou u každého žáka individuální a specifické. Ovlivňovat je mohou různé podmínky, různé události v životě, v rodině, ve škole, mezi kamarády, ale třeba i momentální nepřipravenost či nezralost k pochopení probíraného učiva. Důvody neúspěchu nemusejí být zapříčiněny pouze žákem či učitelem. Obecně můžeme říci, že školní prospěch a zároveň i neprospěch ovlivňuje nejen žákova osobnost, ale i osobnost učitele, rodina, škola a širší sociální prostředí. Tyto proměnné se navzájem prolínají a nelze je od sebe striktně oddělovat.

V praktické části práce se zaměřujeme i na otázku výkonové motivace, která může jednak ovlivňovat zkoumaný locus of control, ale také školní úspěšnost žáků. Níže tedy

vyzdvihujeme význam výkonové motivace jako dalšího faktoru ovlivňujícího školní úspěšnost/neúspěšnost žáků.

2.3.1 Výkonová motivace

Dle Fontany (2003, s. 153): „není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojujivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne.“

U žáka, který není vhodně motivován, se buduje záporný vztah k učení a náležitě se nerozvíjejí jeho schopnosti. Žáci jsou např. motivováni k dalšímu učení tím, že zvládnou dostatečně náročné úkoly, které jsou zároveň přiměřené úrovni žáka. V opačném případě, při častých neúspěších, zájem o učení většinou zaniká. (Linhart, 1967, s. 336)

Motivaci k učení lze definovat jako komplex dispozic, které podstatně a individuálně odlišně ovlivňují školní úspěšnost žáka. Motivace koření ze sociálních, kognitivních a výkonových potřeb osobnosti. (Hrabal st. a Hrabal ml. 2002, s. 191)

Motivaci můžeme rozdělit na *intrinsickou*, která vychází z jedince samotného a *extrinsickou*, která je poskytována okolím. I když se učitel v mnohých případech snaží podněcovat přirozenou zvědavost a zájem dětí, mnohdy se setkává se situacemi, kdy intrinsická motivace nebude dostatečná a je nutné se obrátit k motivaci extrinsické povahy. Takové motivace dosáhne prostřednictvím známkování, testů, zkoušení, vysvědčení, ale také pochvalou. Pokud žák v této oblasti prožívá pocity úspěchu, zvyšuje se i jeho prestiž ve vlastních očích, v očích učitelů, spolužáků i rodičů, a tím napomáhá rozvoji tzv. výkonové motivace. (Fontana, 2003, s. 153)

Termín výkonové motivace se velmi často používá v pedagogické psychologii k motivování žáků k lepším studijním výsledkům. Je definována jako snaha jedince obstát ve výkonových situacích. Spočívá v tom, aby jedinec vytrval v činnosti, dosáhl cíle a zároveň zahrnuje snahu jedince stát se úspěšným. Jedná se o charakteristickou, relativně stálou tendenci osobnosti k dosažení co nejlepšího výkonu v činnostech, ve kterých lze dosáhnout úspěchu. (Pavlas, 2011, s. 38)

„Výkonová motivace je očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle, konkrétně jde o motivační vliv naděje na úspěch a strach z neúspěchu, závislý na zkušenostech“ (McClelland 1953 cit. podle Nakonečný, 1997, s. 225-226).

Základ výkonové motivace tvoří tzv. výkonové potřeby, které můžeme rozlišit na potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu aktivizující se v každé situaci,

vyžadující výkon a následné hodnocení. *Žáci s převahou potřeby úspěšného výkonu* mají přiměřenou aspirační úroveň a adekvátní výkony. Ve škole jsou cílevědomí, vytrvalí, s tendencí nevzdávat se i přes značné překážky k dosažení požadovaného cíle. Příliš snadné úkoly jsou pro ně bezvýznamné a nezajímavé, ale nevybírají si ani přehnaně náročné úkoly, které by vedly k neúspěchu. Uvědomují si, že úspěch či neúspěch je v jejich rukou a závislý na jejich schopnostech, proto preferují úkoly méně ovlivnitelné vnějšími, náhodnými vlivy. Volí střední obtížnost a srovnávají se s rovnocennými partnery.

Naproti tomu *žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu*, jsou charakterističtí obavou z neúspěchu, čímž se snižuje jejich aspirační úroveň a zvyšuje se úzkost ze zkoušení. Každá situace, která by mohla odhalit jejich nedostatky ve schopnostech, vyvolává strach před selháním. Takovým situacím se raději vyhýbají, zvláště ve škole, kde je vysoká pravděpodobnost srovnávání s ostatními žáky, se cítí být ohroženi. Unikání ze situace představuje např. podvádění nebo absence při písemných pracích. Aspirační úroveň žáků je v tomto případě na nižší úrovni. Mají tendenci být aktivní v situacích, kdy je úspěch jistý (při velmi snadných otázkách, při soutěžích, kdy cítí, že ostatní jsou značně slabší apod.). (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 96; Hrabal, Man a Pavelková, 1984 cit podle Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 102)

Příčiny školní neúspěšnosti jsou opravdu rozsáhlé. Školní neúspěšnost je způsobena mnohými faktory jak ze strany žáků, tak i učitelů, rodiny či sociálního prostředí, ve kterém žáci vyrůstají. Důvody neúspěchů se však většinou zjišťují až v okamžiku, kdy se neúspěchy u žáka ve škole objevují opakovaně a začnou ovlivňovat samotného žáka. Neúspěchy ve škole mají značný negativní dopad na psychiku žáků, což následně ovlivňuje jejich postoj ke škole, k učení nebo např. zájem o vzdělání apod. Při řešení školních neúspěchů je podmínkou pravidelná spolupráce učitelů, rodičů a samotných žáků. Při diagnostikování složitějších či vážnějších příčin školních neúspěchů je zapotřebí spolupracovat s odbornými psychology.

2.4 Důsledky školní neúspěšnosti

Školní neúspěchy mají nejen své příčiny, ale také důsledky, a to aktuální, krátkodobé nebo i dlouhodobé. Školní neúspěch může být žákem vnímán jako zatěžující, protože ohrožuje žákovo vnímání sebe sama. Opakované neúspěchy ve škole, často vyjádřené a utvrzované negativním hodnocením a známkováním, vytvářejí u žáků v mnoha případech *syndrom naučené bezmocnosti*. Jedná se o postoj a pocit vlastní neschopnosti vytvořený na základě

předchozí negativní zkušenosti, která se opakuje. Častým opakováním neúspěchů se vtiskává pocit neschopnosti do podvědomí žáka a ten své neúspěchy začíná brát jako samozřejmost. Navíc je přesvědčen, že tuto skutečnost nedokáže ovlivnit a změnit, což nepříznivě ovlivňuje jeho chování i výkony ve škole. Žák se stává pasivnějším nebo úplně rezignuje, protože si z dřívější zkušenosti zafixoval, že jeho úsilí a snaha je naprosto zbytečná, protože stejně úspěchy nepřinese a vždy bude považován za neúspěšného. Syndrom naučené bezmocnosti popř. neúspěšného žáka blokuje využití potenciálu pro školní úspěšnost. Pokud tento syndrom u žáka vznikne, bude nadále faktorem napomáhajícím neúspěchům, kdy neúspěchy jsou častější a pravděpodobnější. Není jednoduché tento začarovaný kruh prolomit. Je zapotřebí dlouhodobé a intenzivní práce, při níž dáváme dítěti šanci zažít zkušenosti s úspěchem. (Helus, 2009, s. 165; Vágnerová, 1997, s. 122)

Neúspěchy žáků se můžou projevit i v nepřijatelném chování, skrze které se snaží zvládnout své obtíže. Poruchy chování jsou projevem náhradní formy uspokojení při frustrované potřebě dosáhnout školního úspěchu. Dítě tím vyjadřuje potřebu pozornosti a uznání, která se mu nedostává a jiným způsobem ji nedokáže získat. Jedná se o projevy násilí vůči okolí, krádeže nebo lhaní, čímž vzbudí zájem a na chvíli skryje školní neúspěchy, které by mohly být potrestány. (Říčan, Krejčířová a kol, 2006, s. 241)

„Některé děti místo úspěchů zakoušejí pouze selhání, a to vede buď ke sníženému sebevědomí, nebo k odmítnutí školy. V boji se škodlivými účinky stálého selhávání je poskytovat příležitost k úspěchu na jakkoli nízké úrovni výkonu. Takovým zážitkem úspěchu si dítě postupně buduje novou představu o sobě a může být povzbuzováno, aby si volilo postupně vyšší cíle“ (Fontana, 2003, s. 154).

Neúspěchy ve škole často vyvolávají odpor dítěte ke škole a vzdělání vůbec, úzkost, strach ze školy, pocit méněcennosti nebo deprese. Dlouhodobě neprospívající žáci se ale stávají i výrazným sociálním problémem. A to nejen v souvislosti s možností výběru dalšího studia, ale i z hlediska dalšího uplatnění v životě. (Kolář a Šikulová, 2009, s. 119) Neúspěchy ve škole ale nemusí nutně znamenat, že jsme neúspěšní lidé. Musíme si uvědomit, že každý z nás má specifické dispozice k různým činnostem. „Proto neúspěchy v učení je třeba hodnotit jako přiblížení se k vytýčenému cíli, jako nevyhnutelné zdržení vyvolané nutností zdokonalovat vědomosti a zkušenosti, způsoby činností a určité dovednosti.“ (Amonašvili, 1987 cit. podle Kolář a Šikulová, 2009, s. 119). Je tedy důležité, aby žáci i učitelé pochopili, že neúspěch je východiskem pro kvalitní zvládnutí požadavků.

3 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání je považováno za významnou cestu, která by mohla vést ke zlepšení životní situace Romů a následně ke vzájemnému porozumění obou kultur. Neúspěšnost romských žáků v českém školském systému, která ovlivňuje následné neuplatnění se na trhu práce, však přispívá k neustálému prohlubování sociálního vyloučení a nesnášenlivosti mezi Romy a majoritou. Bohužel vzdělávání nikdy nepatřilo na přední příčky hodnotového systému romského etnika, proto se tato situace, provázena mnoha dalšími překážkami, zdá být téměř neřešitelná. Úroveň vzdělání Romů je v České republice i přes mírné zlepšení stále velmi nízká. Romové čelí vysoké nezaměstnanosti a řadě dalších potíží, kterým by bylo možné předcházet jejich efektivním vzděláváním. Dříve než se však budeme věnovat Romům a jejich vzdělávání, úspěšností romských žáků a příčinám častého školního neúspěchu, zaměříme se na nelehkou otázku: „Kdo je Rom?“

Charakteristikou Romů se zabývá mnoho autorů, všichni však naráží na stejný problém. Tím je otázka, kdo je Rom a koho můžeme za Roma považovat. Problematikou určení kategorie Romové se zabírají hlavně odborníci. Pokud bychom oslovili běžného obyvatele České republiky, určitě by neměl problém popsat a definovat na příkladu, kdo Romové jsou. Každý si myslí, že ví, jak vypadají, jak a z čeho žijí apod. Jenže ve skutečnosti je to mnohem složitější. Je obtížné stanovit kritéria, na základě kterých by určitá osoba mohla být určena jako Rom/ka. Nemůžeme označit za Roma jedince s tmavší barvou pleti a černými vlasy. Dnes existuje mnoho smíšených párů (Romů/Romek žijících a majících děti s neromy/neromkami) a jejich děti nemusí mít vždy tmavší pleť nebo černé vlasy. Někteří Romové jsou úplně „bílí“ a blond. Navíc Romové často mluví češtinou a romštinu nemusí vůbec ovládat. Není ani pravidlem, že Romové mají typická romská příjmení a bydlí v typických lokalitách. Takže ani jazyk, ani barva pleti, ani příbuzenství, ani jiná kritéria při určení, kdo je Rom, nejdou stoprocentně použít jako rozhodující měřítko. (Doubek, 2013, s. 21; Doubek, 2011, s. 23)

Můžeme se dlouho přít s ostatními o správném a objektivním definování kategorie Romové. Nesporným faktem zůstává samotná existence kategorie Romové, protože říci, že Romové vlastně neexistují, by bylo nepřijatelné. „Kategorie Romové je reálná a objektivní ve smyslu překážky, se kterou se každý, koho se může týkat, musí vyrovnat“ (Doubek, 2013, s. 22).

Zpravidla prvním místem, kde se romské děti setkávají se svou odlišností od ostatních, je škola. Vstup do školy přináší dětem první zkušenosti s různými odlišnostmi. Romské děti se doví o tom, že jsou Romové, že jsou „jiní“ či „cizí“ od svých spolužáků, kteří jim nekompromisně nastavují zrcadlo a dávají jim najevo, že patří jinam. Škola představuje jednu z řady praktických zkušeností, v rámci kterých se kategorie Romové buduje. Je potom otázkou, jak se s touto zkušeností romské dítě dokáže vyrovnat, jaký zaujme postoj k sobě samému a k případnému Romství či neromství. (Doubek, 2013, s. 22)

V souvislosti se všemi úskalími při určení kdo je Romem a kdo ne si myslíme, že je správné považovat za Romy či Romky ty jedince, kteří se za Romy sami považují.

Jak jsme zmiňovali, vzdělání nezaujímá v hodnotové orientaci Romů významné postavení, což se odráží na školní úspěšnosti romských žáků. V následujících kapitolách se zaměříme na příčiny školní neúspěšnosti u romských žáků. S nástupem romského dítěte do první třídy se začínají objevovat problémy spojené s odlišnou výchovou v romské rodině a absencí předškolní přípravy, které romští rodiče nepřikládají větší význam. Příčiny neúspěšnosti však netkví pouze na straně Romů, ale také na straně školských institucí a samotných učitelů.

3.1 Příprava romských dětí na vstup do školy

Problém se vzděláváním romských žáků vychází již z předškolní přípravy, odlišné socializace a výchovy. Romské děti jsou znevýhodněné v oblasti školního úspěchu již před vstupem do první třídy. Prostřednictvím socializace si dítě osvojuje základní hodnoty, normy, návyky, kulturu, vzorce chování, postoje a přebírá společenské role. Prvním činitelem primární socializace je rodina. Romská rodina je ale v mnohých směrech odlišná od rodiny neromské, proto dítě vstupuje do školy se značným znevýhodněním. (Matulay a Matulayová, 2000, s. 78) Výchova v romské rodině zpravidla není dobrou přípravou na školní práci. Dítě zde zřídka získává zkušenost s knížkou, tužkou a papírem, chybí omalovánky, hádanky či stavebnice apod. (Říčan, 1998, s. 111) Navíc velké procento romských dětí vůbec nenavštěvuje předškolní zařízení, čímž nastává problém při vstupu dítěte do školy, kde platí odlišné až protichůdné normy a hodnoty než v rodině (Šotolová, 2000, s. 40).

Romské děti přicházejí k zápisu do první třídy často nepřipravené na budoucí školní práci. Zralost na školní docházku by měla být zajištěna mimo jiné i působením rodiny, popřípadě

práci mateřské školy nebo přípravných tříd. Jak bylo zmíněno, děti mateřskou školu většinou nenavštěvují a pokud ano, často v nich chybí dvojjazyčné obrázkové pomůcky nebo knihy pohádek pro romské děti, které by mohly pomoci překlenout jazykovou bariéru. I přesto lze v mateřské škole zlepšit schopnost komunikace, děti si osvojí lepší hygienické návyky, naučí se pracovat s knížkou, kreslit a často naváží přátelské vztahy i s neromskými dětmi. (Říčan, 1998, s. 114)

Od roku 1993 se začaly při školách zřizovat přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Jsou určeny pro děti pocházející z nepodnětného prostředí a mají děti připravit na vstup do první třídy. (Člověk v tísní, 2002, s. 204) Zřizováním přípravných tříd se děti lépe adaptují na nové školní prostředí a školní režim. Přípravné třídy pomáhají k odstranění jazykových bariér, které jsou jednou z hlavních příčin nedostatečných výsledků ve vzdělávání, ale rovněž odstraňují i další příčiny pozdějších neúspěchů. Cílem přípravných tříd je, aby si děti osvojily český jazyk a získaly základní dovednosti a návyky potřebné pro vstup do školy. (Šotolová, 2000, s. 40-41)

Zkušenosti ukázaly, že cílů přípravných tříd nebývá vždy dosaženo, ale i tak je učitelé považují za velmi přínosné. Příčiny nesplnění cílů přípravných tříd můžeme spatřovat jednak na straně romských rodičů, kteří vzhledem k nepovinné docházce nedbají na to, aby jejich děti do těchto zařízení docházely, jednak také na straně některých základních škol, které třídy nezřizují z obav, že by o ně nebyl dostatečný zájem ze strany Romů a do tříd by chodili hlavně děti neromské. (Balvín a kol. 1997, s. 160)

V důsledku nedostatečné připravenosti romských dětí na vstup do první třídy se během několika dní ve škole objevují první problémy. Dále se budeme zaměřovat na to, s čím se potýká romské dítě při vstupu na základní školu a na co upozorňují sami učitelé.

3.2 Romský žák na základní škole

Školský systém počítá s dětmi vybavenými takovými osobnostními a rodinnými dispozicemi, které zajišťují bezproblémovou existenci ve škole, ale adaptace romských dětí na podmínky majoritních základních škol je velmi obtížná. Tradiční výchova v romských rodinách nedává dítěti takový základ, který učitel od průměrného žáka první třídy očekává. Z těchto důvodů vzniká od počátku školní práce nedorozumění a krátce po vstupu romského žáka na základní školu se většinou začínají objevovat první problémy. (Člověk v tísní, 2002, s. 200)

Mezi nejvýraznější rozdílnosti, které učitelé spatřují u romských žáků, patří ovládní českého jazyka, hygienické návyky a chování.

Hlavním problémem pro zařazení dítěte do školy a jeho následné dobré výsledky je ovládní českého jazyka. Jazyk komplikuje práci učitelů a zhoršuje žákovo hodnocení. Žáci mají velmi malou slovní zásobu jak v českém, tak i romském jazyce, která se omezuje jen na základní biologické potřeby a snižuje smysl pro abstraktní myšlení. Školu z tohoto důvodu můžou romští žáci vnímat jako cizí a nepřátelské prostředí, kde jim nikdo nerozumí, neplatí zde pro ně známá pravidla a lidé mluví nesrozumitelným jazykem. (Matulay a Matulayová, 2000, s. 79) Většina romských dětí nezná žádný jazyk na takové úrovni, aby v nich mohly být vyučovány. Jejich slovní zásoba je malá a slova jsou obecná, pojmy jsou nepřesné a mnohoznačné. U romských žáků se často setkáváme s šišlavostí, ráčkováním, patlavostí nebo dalšími vadami řeči, které ještě více komplikují vzájemné porozumění. (Sekyt, 2004, s. 152)

V řeči romských žáků se objevují nápadné odlišnosti od českého jazyka, např. v délce samohlásek, přízvuku, intonaci a výslovnosti. Celková melodie romštiny je tedy úplně jiná než melodie češtiny. Gramatické rozdíly se projevují v chybném užívání pádů, předložek i chybném psaní slov. U některých romských nářečí se nevyskytují dvojhlásky ou a au, proto v psaném textu romských žáků můžeme vidět chyby jako s maminké, avtobus apod. Romština nezná písmeno ř a některé děti jej neumí rozeznat od písmena ž. Místo slova říká, vyslovují i píšou slovo žíká, místo pozítří pozítží atd. (Šotolová, 2000, s. 28-31)

Učitelé se shodují i na negativních zkušenostech v oblasti hygienických návyků. Uvádí, že většina romských žáků přichází do školy neumytá, otrhaná a zapáchající. Problém se opět skrývá ve vnímání základních hygienických návyků. Tyto děti mají návyky vypěstované, ale podle podmínek platících v romském prostředí. Očekávat tak zlepšení situace může být beznadějně, děti za to nemůžou a jejich rodiče byli vychováni stejným způsobem. Často za to můžou také nevyhovující podmínky bydlení, které dostatečnou hygienu dětí neumožňují. Pokud však Romové mají podmínky pro dostatečnou hygienu, mají pro čistotu i pořádek smysl podobně jako členové majoritní společnosti. (Matulay a Matulayová, 2000, s. 78)

Co se týká chování romských žáků, je popisováno jako nepřizpůsobivé. Děti řeší problémy agresivním chováním nebo jsou zamlknuté a drží se stranou. Ačkoliv český jazyk moc neovládají, slovník neslušných slov je v nízkém věku rozvinutý nadprůměrně. Romské děti

mají v nízkém věku zkušenosti s alkoholem, kouřením i sexuálním životem. Častou lžou a přisvojují si věci spolužáků. (Matulay a Matulayová, 2000, s. 79-80) Dalším problémem se stává odlišný režim dne, týdne, který přináší škola a který se odlišuje od režimu romské rodiny. Ve škole se musí dodržovat určitý řád, pravidelná aktivita, pravidla apod. V romských rodinách pravidelný řád víceméně chybí a dítě má obtíže taková pravidla a režim přijímat nebo se jim přizpůsobovat. (Kolář, 2000, s. 33) Romské děti většinou nejsou schopny správně sedět a poslouchat, neznají pravidla majoritní společnosti, která jsou považována za samozřejmá. Učitelé toto chování romských žáků často kritizují a nechápou. V rámci spravedlivého a rovného přístupu ke všem dětem se tyto odlišnosti ve výchově stávají zdrojem zvláštních úkolů, potrestání, zhoršených stupňů hodnocení za chování i výkony. Učitelé vyžadují po romských dětech výsledky a disciplínu tak jako po všech ostatních, ale často si neuvědomují, že romské děti pocházejí ze zcela odlišného rodinného i kulturního prostředí.

Základní škola počítá s tím, že se rodiče s dítětem učí a připravují. Když české dítě nepochopí výklad ve škole, najde vysvětlení doma. Kvůli nízké vzdělanosti romských rodičů má v tomto ohledu romské dítě ztíženou cestu ke vzdělání, protože jeho rodiče mu vysvětlení nepochopeného učiva většinou neposkytnou. (Sekyt, 2004, s. 150) Žáci se tak nemůžou dostatečně připravit na vyučování, splnit všechny domácí úkoly, což má negativní dopad na jejich hodnocení.

Podporu rodičů nemůžou učitelé vždy předpokládat. U romských žáků se můžeme setkat s neochotou rodičů zajistit školní pomůcky, nedostatkem času a prostoru na domácí přípravu, nezvykem dětí i rodičů na stanovený režim, řád a aktivity, které vyžadují delší soustředění, nerozvinutou jemnou motorikou, neznalostí kreslení a psaní, neznalostí pojmů, které užívá majorita a s tím související celkovou jazykovou bariérou i u dětí, které již nemluví romsky, ale používají etnolekt češtiny (převážně směs nespisovné češtiny s romštinou a dalších jazyků). (Člověk v tísní, 2002, s. 200) Školní neúspěšnost ovlivňuje i nedocení významu vzdělání, nižší informovanost dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých romských rodin či nedostatečná připravenost učitelů pro práci s touto minoritou (Šotolová, 2000, s. 39).

Příčiny školní neúspěšnosti romských žáků jsou proto nejen na straně samotných Romů, ale také zde působí vliv sociálního prostředí a vzdělávacích institucí. Dále blíže popisujeme školní úspěšnost/neúspěšnost romských žáků a příčiny, které tuto skutečnost ovlivňují.

3.3 Školní ne/úspěšnost romských žáků

Romské děti v porovnání s ostatními dětmi majoritní společnosti ve škole často neprospívají. Většina romských žáků propadá, jsou klasifikováni druhým nebo třetím stupněm z chování, ukončují školní docházku v nižším než devátém ročníku základní školy nebo jsou přeřazováni do speciálních škol. (Šotolová, 2000, s. 38-39)

Z výsledků zprávy *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* (GAC a MŠMT, 2009, s. 21) vyplývá, že romské děti jsou vzdělanostně méně úspěšné než ostatní děti. Odráží se to na skutečnosti, že asi jen polovina romských žáků ukončí základní školu se svými vrstevníky, se kterými nastoupili do první třídy. Často buď přestupují na speciální či praktické základní školy nebo propadají. K největší intenzitě takových odchodů z původní třídy dochází zejména v první třídě (z důvodu horší připravenosti dětí na vstup do školy) a poté na celém druhém stupni.

U romských žáků se častěji setkáváme s různými problémy při vzdělávání. Často mají horší prospěch a některé děti musí opakovat ročník. Výrazně horší známky si romští žáci udržují po celou základní školu s tím, že ke konci základní školy se jejich průměry pohybují kolem nedostatečného hodnocení nejen z vyučovacích předmětů, ale i z chování. (GAC a MŠMT, 2009, s. 23)

Častým řešením neúspěšnosti romských žáků v běžných školách je jejich přeřazení do škol speciálních či praktických, což standardně probíhá na základě psychologického vyšetření. Někteří rodiče romských žáků se sami dožadují přeřazení dítěte do těchto škol, aby děti měly snadnější cestu ke splnění povinné školní docházky. (Balvín, 1997, s. 24) Už v první třídě opustí svou třídu přibližně tři romské děti. Ve speciálních školách je vzdělávána téměř třetina romských dětí a tyto děti tvoří ve speciálních školách polovinu všech žáků. Romští žáci jsou v průběhu vzdělávání méně úspěšní a nezískávají tak vysoké vzdělání jako ostatní děti a právě speciální školy tyto nesnáze mají zmírnit. (GAC a MŠMT, 2009, s. 41) Romské děti jsou obvykle ve speciálních či praktických školách spokojené, vyhovuje jim pomalejší tempo, individuální přístup i dosahování lepších výsledků než v běžné základní škole. (Levínská, 2011, s. 229) Vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud ale snižuje jejich šance na vyšší vzdělávání. 95 % absolventů speciálních škol dále pokračuje na středních školách, které nejsou ukončeny maturitou, což znesnadňuje získání vyššího vzdělání. Mnoho z nich se na střední školu nehlásí vůbec. (GAC a MŠMT, 2009, s. 39)

Podíl žáků, kteří ukončují docházku před devátou třídou je znepokojující. Asi 15 % romských žáků ukončuje docházku před devátou třídou a asi 13 % zkoumaných romských žáků se nehlásilo na žádnou střední školu. (GAC a MŠMT, 2009, s. 40). Jejich šance na vstup na trh práce s nedokončeným základním nebo jen základním vzděláním je velmi nízká. Tito lidé se pak stávají i problémem celé společnosti, neboť jsou často dlouhodobě nezaměstnaní a zůstávají odkázáni na pomoc státu ve formě různých sociálních dávek.

3.4 Vliv rodiny a kultury na školní neúspěšnost

Pro Romy obvykle úspěšnost ve škole neznamena úspěšnost v životě. Škola je mnohými Romy vnímána jako nutné zlo, tedy instituce majority, která nemá v podstatě žádný smysl. Platí zde normy a hodnoty, které jsou často s těmi romskými v rozporu. Nejen, že si někteří romští rodiče myslí, že se jejich děti ve škole nemohou naučit nic užitečného pro reálný život, ale také se bojí, že jejich děti pochytní od ostatních nevhodné chování, které je v rozporu s romskou kulturou. (Sekyt, 2004, s. 150) Jen málokdy se setkáme s romskou rodinou, která podněcuje své děti k touze po vzdělání jako k prostředku, který jim může zajistit důstojný život (Rádl, 2013, s. 136). Nedostatečná motivace rodičů ke škole se pak odráží i na přístupu romských dětí ke vzdělání.

Hodnotová orientace obecně souvisí s výchovou a vzděláváním a není tomu jinak ani u Romů. Na základě hodnot, na které mají největší vliv rodiče a ve škole učitelé, se utváří chování. Usilujeme o to, co považujeme za cenné, pro nás důležité a potřebné. Hodnoty člověka formují postoje, které rovněž výrazně ovlivňují postoje rodičů. (Kaleja, 2011, s. 29-30) Vztah rodičů ke škole je velmi důležitý. Děti vnímají, jak se jejich rodiče o škole vyjadřují, nakolik je pro ně důležitá, což formuje jejich vlastní vztah a postoj ke vzdělávání. Pokud rodiče i celá širší rodina nevnímá vzdělání jako důležité a významné do života, jestliže se rodiče nezajímají o školní práci dítěte, nezajímají se o jeho výsledky apod., dítě nemá vhodnou zpětnou vazbu od rodičů a většinou vnímá školu jako bezvýznamnou pro jeho budoucí život. (Portik, 2003 cit. podle Kaleja, 2011 s. 30)

Přístup romských rodičů k výchově a komunikaci s dětmi odkrývá mnoho odlišností od výchovy v majoritních rodinách. Při vstupu romského dítěte na základní školu se setkává s řadou pro něj nepochopitelných situací. Je nuceno k samostatné práci, k soustředěnosti, k používání jiného jazyka, nemůže si vzít, co chce, dělat, co chce, mluvit, kdy chce atd. Na základě odlišností romské a neromské kultury tkví následné neúspěchy ve škole, kvůli

kterým se děti i rodiče uzavírají vůči vzdělání i majoritní společnosti, která toto vzdělání poskytuje.

Romská výchova je charakteristická v postavení dítěte v rodině. Obecně romské děti spí, kdy chtějí, jí, kdy chtějí a vše je jim dovoleno. Romské děti mají obecně více volnosti, nejsou zde prosazovány zákazy ani příkazy. Nejsou vystavovány tlakům, které by měly měnit jejich chování i postoje. Děti se nemusí dovolovat, když si chtějí vzít jídlo, když chtějí jít na záchod, stejně tak jako nemusí děkovat za samozřejmé věci. Většinou se jim ve všem vyjde vstříc. Jsou považovány za partnery, jejichž slovo má stejnou váhu jako slovo dospělého. Děti jsou vychovávány nebát se říci svou myšlenku a nečekat na udělení slova. Všechny tyto projevy jsou ale ve škole vnímány jako nevychovanost nebo drzost. (Sekyt, 2004, s. 151)

Volnost ve výchově i vzdělávání se odráží mimo jiné i na častých absencích romských žáků ve škole. Absence romských žáků jsou až trojnásobně vyšší než u ostatních žáků a narůstají s přibývajícím ročníkem. Míra absencí významně souvisí s prospěchem. (GAC a MŠMT, 2009, s. 29)

Rodiče velmi brzy jednají s dětmi jako s dospělými, zasvěcují je do svých problémů a ony se podílí na řešení. Z pohledu romské výchovy není důvod, aby se děti neúčastnily něčeho, čeho se účastní dospělí. Děti tak nejsou vylučovány z aktivit dospělých, zejména když se jedná o důležité události. Na druhou stranu je po nich vyžadována úcta k rodičům a starším členům rodiny i komunit. (Bittnerová, 2011, s. 145-147)

Ze vztahu rodičů ke vzdělávání a rodinné výchovy ústí i nepřipravenost romských dětí na školní docházku, o které jsme se již zmiňovali. Ta je způsobena nejen odlišnou výchovou, absencí navštěvování mateřské školy, přípravných tříd či jazykovou bariérou, ale také nepodnětným prostředím, které ovlivňuje školní úspěšnost po celou dobu vzdělávání. Školní výsledky ovlivňuje nízký socioekonomický status rodičů (obvykle dosažení jen základního vzdělání a dlouhodobá nezaměstnanost), větší počet dětí v rodině, o které se často stará starší sourozenec na úkor přípravy do školy a také prostředí a bytové podmínky. Málokteré romské dítě má své vlastní školní pomůcky, zřídka má vlastní doma svůj psací stůl, protože domácnost je často přeplněna a velikost bytu neposkytuje místo na psací stůl. Dítě nemá čas ani prostor k přípravě na vyučování, což má negativní následky na jeho školní úspěšnost. (Kaleja, 2011 s. 42)

Specifika výchovy v romské rodině mají na děti v oblasti školní úspěšnosti často negativní dopad: nepravidelná docházka dětí do škol, nízká úspěšnost již na základních školách, vysoký podíl dětí setrvávajících v nižších ročnících apod. (Vanková, 2004, s. 326) Na základě výzkumné studie realizované ve školním roce 2004/2005 bylo zjištěno, že učitelé romských žáků se nejvíce potýkají s vysokou absencí romských žáků ve vyučování, nedostatečnou domácí přípravou a nedostatečným materiálním vybavením těchto dětí. (Flešková, 2004 cit. podle Kaleja, 2011 s. 28)

Nedostatečná motivace ke vzdělávání je vnímána jako jedna z klíčových příčin celkové nízké vzdělanosti Romů. Ta je prohlubována jak ze strany Romů samotných, kteří podceňují úlohu vzdělání, tak ze strany majoritní společnosti.

3.5 Vliv učitelů a vzdělávacích institucí na školní neúspěšnost

Práce s romskými dětmi ve škole není jednoduchá. Děti často pocházejí z velmi odlišného prostředí, rodinného i kulturního, pro které jsou důležité jiné hodnoty a jiný styl výchovy než v rodinách a kultuře neromské. Česká škola stále není připravena na romské děti takové, jaké jsou. Romské děti přichází do školy často nepřipravené a musí překonat spoustu bariér, které jsme popsali v předešlých kapitolách, aby mohly ve škole pracovat se stejným či podobným úspěchem jako děti neromské. Nepružný školský systém ale spoléhá na to, že romské děti, stejně jako neromské, přicházejí do školy vybaveny takovými osobnostními a rodinnými dispozicemi, které jim zajišťují bezproblémové fungování ve škole (Šotolová, 2000, s. 40). Nelze předpokládat, že romské dítě je stejné jako dítě neromské pouze o trochu pomalejší. Učitelé se často domnívají, že doplnění znalostí vyučovacího jazyka u romských dětí překoná veškeré bariéry a vše selepší. Obvykle tento pokus vyústí v neúspěch a hledání dalších cest, jak pomoci romským žákům zlepšit školní výsledky. (Sekyt, 2004, s. 151)

Jako jedna z příčin školní neúspěšnosti romských žáků se považuje nedostatečná připravenost učitelů pro práci s těmito dětmi. Pokud chceme efektivně a úspěšně vzdělávat romské žáky, měli bychom počítat se zvýšenými nároky a specifickou přípravou učitelů.

Učitel romských žáků by měl znát jejich specifické vlastnosti a pozitiva a umět je využít. Zároveň by si měli učitelé uvědomit, že romské dítě potřebuje více než zkušeného pedagoga. Pro svůj rozvoj potřebuje přítele, poradce i kvalifikovaného profesionála, který

mu pomůže úspěšně a rychle řešit konfliktní situace, se kterými se romský žák v české škole často setkává. (Jurčišinová, 2004, s. 262-263)

Romský žák se nemusí cítit v majoritní škole vítaný, většina situací je pro něj v takové škole cizích a nejasných. Pro učitele by zpočátku mělo být prvořadě vytvořit u dětí citový vztah ke školnímu prostředí. Toho lze dosáhnout snadno, pokud si dítě oblíbí svého učitele. (Dědič, 2005, s. 30) Vztah učitelů k žákům je velmi důležitý a je zjevně ovlivněn úrovní vědomostí, které učitel o romském etniku má. Učitel by se měl dobře seznámit se specifikou Romů, aby nalézal optimální vztah ke svým žákům. Předpokladem je schopnost dokázat se vcítit do situace žáka, i když k naprostému pochopení kvůli kulturním rozdílům dochází jen zřídka. Neměla by chybět ani tolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem. (Balvín, 2008, s. 90-91)

Škola, která chce úspěšně vzdělávat romské děti, musí též najít cestu k jejich rodičům. Škola a její učitelé jsou iniciátory spolupráce s rodiči, která může překonat nedůvěru, nepřátelství a negativní postoj romských rodičů ke škole. Předpokládá se, že hlavním tvůrcem tohoto vztahu bude učitel, protože rodiče mají obvykle špatnou zkušenost se školou a neočekávají, že to bude u jejich dětí jiné nebo lepší. (Sekyt, 2007, s. 122) Učitelé se musí snažit rodiče přesvědčit, že vzdělání je pro jejich děti opravdu důležité a spolupráce rodičů se školou pomáhá k uspokojivým výsledkům žáků. Učitelé by měli jednat s rodiči jako s partnery a řešit s nimi nejen školní problémy, ale zajímat se o celou rodinu a pochopit rodinné prostředí žáků. Úsilí věnované bezkonfliktní komunikaci a spolupráce s romskými rodinami se v dlouhodobém horizontu téměř vždy vyplatí i přes svou náročnost, potřebnou míru tolerance a pochopení. (Člověk v tísní, 2002, s. 201)

Kaleja (2011, s. 64) uvádí tyto potřebné specifické kompetence pro učitele romských žáků, které pomáhají k odbourávání bariér ve školní úspěšnosti:

1. Znalost etnika a pochopení existenčních problémů – učitel je blíže romské komunitě, což pomáhá k utvoření vhodných postojů a chování se zřetelem na specifika komunity.
2. Znalost základů romského jazyka – pro pochopení lingvistických obtíží romských žáků, pro vyjádření úcty k romské kultuře a budování interkulturních vztahů.
3. Ochota poskytnout primární poznatky o romské kultuře – romský žák se ve škole setkává pouze s historií a kulturou majoritní společnosti, učitelé dnes mohou modifikovat vzdělávací program dle specifických potřeb školy a žáků a poskytnout tak romským žákům informace o jejich historii a kultuře.

4. Přísná spravedlnost vůči všem – při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů má učitel přistupovat ke všem stejně, aby nedocházelo k pocitu diskriminace. Vyučující musí interpretovat své hodnocení a postoje tak, aby mu všichni plně porozuměli a akceptovali je, čímž se vyvaruje nedorozumění a nepříjemným situacím.

5. Citlivá komunikace s rodiči – rodiče pro zápornou zkušenost se školou či učitelem komunikaci přeruší a negativně hodnotí celou většinovou společnost. Je důležité navázat a vybudovat kladný partnerský vztah mezi učitelem a rodiči na základě vyzdvihování žákových předností, motivovat a povzbuzovat rodiče při výchově a rodičovské roli. Když rodiče ví, že učitel je na jejich straně a usiluje o blaho dítěte, lze s ním řešit i nepříjemné situace.

Pro zlepšení školní úspěšnosti romských žáků je žádoucí nejen předškolní příprava, ale také připravenost školního systému a učitelů, kteří budou znát specifika romské kultury a výchovy. Nebudou ovlivněni nevědomostí, předsudky či stereotypy a budou k romským dětem přistupovat individuálně a s trpělivostí vyhledávat optimální formy výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelům při práci s romskými žáky mohou pomoci asistenti pedagoga působící především ve školách se zvýšeným počtem romských žáků.

3.5.1 Asistent pedagoga

Od roku 1998 na základě metodického pokynu MŠMT zavádí funkci romských pedagogických asistentů, dnes asistentů pedagoga. Zároveň ho doporučuje základním, speciálním a praktickým školám vzdělávajících větší počet romských žáků, který má pomoci předcházet výchovně-vzdělávacím problémům. K činnostem asistenta pedagoga, jako pomocného pedagogického pracovníka, patří pomáhat dětem při překonávání jazykových a jiných vzdělávacích bariér, pomáhat při aklimatizaci na školní prostředí, zprostředkovávat spolupráci mezi romskou komunitou a školou, zejména rodičů a žáků. (Šotolová, 2000, s. 44-45)

Významnou roli ve školách s romskými žáky mají především pedagogičtí asistenti z romské komunity. Ti mohou působit jako značný pozitivní vzor pro romské i neromské žáky. Jsou důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má smysl. Je však na učitelích, jak dokážou asistenty pedagoga využít ve vyučování. Pokud asistent pedagoga a učitel spolupracují při organizování výuky jako partneři, může to mít pozitivní vliv na školní úspěšnost a motivaci romských žáků. O pozitivním vlivu asistentů pedagoga na zlepšení školní docházky a školních výsledků svědčí i data, která ukazují, že ve třídách bez

asistenta pedagoga zůstane v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy pouze 6,5 žáků z 10, kdežto ve třídách s asistentem v průměru 7,5. (GAC a MŠMT, 2009, s. 34) Někteří učitelé však asistenty pedagoga efektivně do pedagogického procesu nezapojí. Asistenti se stávají pouze pozorovateli činnosti dětí a v případě potíží jim pomáhají, což však ztrácí celkový smysl, možný přínos a vliv na pozitivní výsledky romských žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se zabýváme výzkumem zjišťující úroveň locus of control u romských žáků základních škol v Moravskoslezském kraji, a to ve vztahu k jejich školní úspěšnosti.

Koncept locus of control se zaměřuje na to, jak jedinec vnímá svou kontrolu nad situacemi v jeho životě a na to, zda si jedinec myslí, že dokáže různé situace ovlivňovat nebo nikoliv. Úroveň locus of control následně ovlivňuje interpretaci příčin svých úspěchů či neúspěchů. Pokud jedinec připisuje příčiny úspěchu či neúspěchu svým schopnostem a je přesvědčen, že situace v jeho životě může ovlivnit, jedná se o tzv. internalitu. V případě, že připisuje příčiny vnějším vlivům, jako je osud, štěstí, náhoda, hovoříme o tzv. externalitě. Koncept locus of control se dává do souvislosti s mnoha proměnnými, v našem výzkumu se však zabýváme tím, zda locus of control souvisí se školní úspěšností romských žáků. Ti totiž dosahují obecně nižší školní úspěšnosti než děti z majoritní společnosti a ve škole často selhávají. Jak ukazují mnohé zahraniční výzkumy, locus of control může být významným prediktorem školní úspěšnosti, proto nás zajímá, zda tato skutečnost platí i v českém prostředí, konkrétně u romských žáků.

Tento kvantitativní výzkum realizovaný pomocí dotazníkového šetření je tedy zaměřen na zjištění, zda jsou žáci romského etnika spíše na straně internality či externality a jak tato skutečnost souvisí s jejich školní úspěšností.

4.1 Výzkumný problém

„Jaká je úroveň locus of control u romských žáků základních škol ve vztahu k jejich školní úspěšnosti?“

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká je úroveň locus of control u romských žáků základních škol a jak tato skutečnost souvisí s jejich školní úspěšností.

Díličními cíli je zjišťování rozdílů v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví a věku, zjištění skutečného prospěchu, vnímané školní úspěšnosti a rozdílů u těchto proměnných vzhledem k pohlaví, třídě i věku. Rovněž zjištění souvislosti mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem či výkonovou motivací a úrovní locus of control.

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro výzkum jsme zvolili následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Jaká je úroveň locus of control u romských žáků základních škol?

1.1 Existuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví?

H₁: V úrovni locus of control vzhledem k pohlaví existuje významný rozdíl.

1.2 Existuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k věku?

H₂: V úrovni locus of control vzhledem k věku existuje významný rozdíl.

2. Jaký je skutečný prospěch romských žáků základních škol za uplynulé pololetí?

2.1 Existuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami?

H₃: Ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami existuje významný rozdíl.

2.2 Existuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami?

H₄: Ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami existuje významný rozdíl.

3. Jaká je vnímaná školní úspěšnost romských žáků základních škol?

3.1 Existuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami?

H₅: Ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami existuje významný rozdíl.

3.2. Existuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku?

H₆: Ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku existuje významný rozdíl.

4. Existuje souvislost mezi úrovní locus of control a školní úspěšností romských žáků základních škol?

H₇: Mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem existuje souvislost.

H₈: Mezi úrovní locus of control a vnímanou školní úspěšností existuje souvislost.

5. Existuje u romských žáků základních škol souvislost mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem?

H₉: Mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem existuje souvislost.

6. Jaká je výkonová motivace romských žáků základních škol?

7. Existuje souvislost mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací romských žáků základních škol?

H₁₀: Mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací existuje souvislost.

4.4 Proměnné

- 1) Základní proměnnou našeho výzkumu je tzv. locus of control. Locus of control se zaměřuje na interpretaci příčin úspěchu daného jedince, které jsou buď závislé na vnějších činitelích (náhoda, zásah druhých) nebo na vlastním jednání (Nakonečný, 2009, s. 44). Počet bodů v dotazníku INTEX D určí, zda jsou žáci na úrovni externality (0-16 bodů) či internality (17-33 bodů). Jedná se o metrickou proměnnou - intervalovou.
- 2) Další proměnnou bude pohlaví žáků. Budeme se zabývat romskými dívkami a chlapci, což je definováno jako proměnná nominální.
- 3) Další proměnnou bude věk žáků. Výzkum bude prováděn u žáků základních škol, a to ve věku od 9 do 16 let. Po vyplnění dotazníku budeme tvořit věkové kategorie, proto tuto proměnnou považujeme za ordinální.
- 4) Další proměnnou bude školní třída. Výzkum budeme realizovat ve 4. až 9. třídách základních škol. Třídy vnímáme jako jednotlivé kategorie, jedná se tedy o proměnnou ordinální.
- 5) Další proměnnou je skutečný prospěch žáků. Ten bude vyjádřen průměrnou známkou za první pololetí školního roku 2014/2015. Průměrnou známkou z pololetního vysvědčení každého žáka získáme ze školní evidence, ke které nám školy umožní přístup. Tato proměnná je definována jako proměnná metrická - poměrová.
- 6) Proměnná nazvaná vnímaná školní úspěšnost bude vyjádřena tím, jak se respondenti cítí být úspěšní bez ohledu na školní známky. Svůj názor respondenti vyjádří na škále čísel 1 - 5. Nejvyšší možná hodnota, kterou lze na škále získat je 5. Tuto proměnnou považujeme proměnnou ordinální.
- 7) Poslední proměnnou je výkonová motivace. Bude se jednat o průměr odpovědí na tři škálové otázky. Jedná se o pětibodové škály, kde nejvyšší možná hodnota, kterou lze získat, je 5. Proto definujeme tuto proměnnou jako metrickou - poměrovou.

4.5 Pojetí výzkumu

Pro zpracování empirické části diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkum, který nám umožňuje pracovat s větším počtem respondentů a získaných dat. Toto pojetí výzkumu bylo zvoleno v souladu s výzkumným problémem a cíli, které se zaměřují na zjištění úrovně locus of control, a to v souvislosti se školní úspěšností romských žáků. Pro získání dat z těchto oblastí bylo zvoleno dotazníkové šetření, které bude níže popsáno.

4.6 Výzkumná technika

Vzhledem k povaze výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Cílem naší práce je zjistit úroveň locus of control ve vztahu ke školní úspěšnosti, proto jsme jako hlavní nástroj pro získání dat zvolili test na měření externality a internality slovenských autorů Senky a Učně INTEX D.

Jako ukazatel skutečného prospěchu romských žáků využijeme průměr známek z pololetního vysvědčení.

Dotazník INTEX D dále doplníme o položky zaměřené na vnímanou školní úspěšnost žáků, o položky týkající se výkonové motivace a položku zjišťující, zda se respondent cítí být Romem nebo ne.

4.6.1 Popis dotazníku

Dotazník INTEX D slovenských autorů Jána Senky a Ivana Učně zjišťuje internalitu a externalitu u dětí od 9 let věku.

Autoři vycházeli ze zahraniční metodiky Locus of control, především se inspirovali dotazníky *Nowicky-Strickland Children's Locus of Control* z r. 1971 a *Bialer Locus of Control Questionnaire* z r. 1961. Z původních 78 položek má nynější dotazník konečných 33 položek v podobě výroků, ke kterým se respondenti vyjadřují formou odpovědi, *souhlasím – nesouhlasím*. Jedná se o takové výroky, které mají vystihovat pocity, představy a zážitky dětí ve školních, ale i mimoškolních situacích. Dotazník vydala v r. 1991 Psychodiagnostika Bratislava, původní verze však není dostupná, proto využíváme již přeloženého testu do českého jazyka z práce Bc. Melovské (2011).

Dotazník INTEX D v úvodu obsahuje demografické položky jako pohlaví, věk, školu a třídu. Zjištění pohlaví respondentů se váže na výzkumné otázky č. 1.1, 2.1, 3.1 a hypotézy H_1 , H_3 a H_5 zjišťující rozdíly v úrovni locus of control, skutečném prospěchu a vnímané

školní úspěšnosti vzhledem k pohlaví. Položky věk a třída se vztahují k výzkumným otázkám č. 1.2, 2.2, 3.2 a hypotézám H_2 , H_4 a H_6 , které zjišťují rozdíly v úrovni locus of control, skutečném prospěchu a vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku nebo třídě.

Další část dotazníku tvoří souhrn 33 položek dotazníku INTEX D, které se zaměřují na zjištění internality a externality u respondentů. Data získaná z těchto položek jsou nezbytná pro celý náš výzkum a souvisí s výzkumnými otázkami č. 1, 1.1, 1.2, 4 a 7 a hypotézami H_1 , H_2 , H_7 , H_8 a H_{10} .

Dotazník jsme doplnili o škálové položky č. 34-37. Položka dotazníku č. 34 zjišťuje vnímanou školní úspěšnost respondentů a souvisí tak s výzkumnou otázkou č. 3, 3.1, 3.2, 4 a 5 a s hypotézami H_5 , H_6 , H_8 a H_9 . Dotazníkové položky č. 35-37 určují výkonovou motivaci respondentů a vztahují se k výzkumné otázce č. 6 a 7 a k hypotéze H_{10} .

Dále jsme přidali položku č. 38, která se ptá na skutečný prospěch respondentů a váže se tak k výzkumným otázkám č. 2, 2.1, 2.2, 4 a 5 a hypotézám H_3 , H_4 , H_7 a H_9 .

Poslední přidaná položka č. 39 zjišťuje, zda se žáci cítí být Romem nebo Neromem. Odpověď na tuto položku je pro nás zásadní, neboť žáci, kteří se necítí být Romy, nemohou být zapojeni do našeho výzkumu a musí být tedy vyřazeni.

Administrace dotazníku

Respondentům nejprve rozdáme vytištěné dotazníky INTEX D a následně jim vysvětlíme jednoduché instrukce pro práci s dotazníkem, které jsou i jeho součástí. Průměrný čas na vyplnění dotazníku INTEX D je 10 minut, ve kterých respondenti na titulní straně dotazníku vyplní demografické údaje a poté postupují k samotnému testu. Každý z 33 uvedených výroků si respondenti pečlivě přečtou a odpoví na něj tak, že zakroužkují S – pokud s výrokem souhlasí, nebo N – pokud s výrokem nesouhlasí. Nad odpověďmi by neměli příliš dlouho přemýšlet, protože se ve stanoveném čase vyžaduje odpověď na všechny položky. Dotazník jsme však doplnili o další položky, proto bude čas vyplňování dotazníku navýšen na 10 – 15 minut.

U romských žáků se často vyskytuje problém se čtením a porozuměním českému jazyku, proto se vždy před uskutečněním výzkumu na dané škole poradíme s vyučujícími, zda bude pro žáky vhodnější pro pochopení a správné vyplnění předčítání dotazníků.

4.7 Výzkumný soubor

Jako základní výzkumný soubor jsme zvolili žáky 4. až 9. tříd základních škol v Moravskoslezském kraji, konkrétně v okrese Karviná a Ostrava.

Moravskoslezský kraj jsme zvolili z toho důvodu, že podle *Zprávy o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2012* (2013, s. 15) je Moravskoslezský kraj druhým krajem v České republice s největším počtem Romů. Cíleně jsme pak vybrali oblast Karvinska a Ostravska, protože je zde největší počet spádových škol, které vzdělávají až 80% žáky romského etnika. Zvolením škol s vyšším zastoupením romských žáků zmírníme, podle nás, neetické rozlišování Romů a neromů mezi žáky. Žáci 4. – 9. tříd jsou vybráni na základě zvolené výzkumné techniky, která lze použít u žáků od 9 let.

Základním souborem jsou žáci těchto spádových škol s vyšším procentuálním zastoupením romských žáků v kraji (*Strategie*, 2006, s. 23):

Okres Karviná	Počty žáků v jednotlivých třídách						
	4.	5.	6.	7.	8.	9.	celkem
ZŠ Bohumín - Dr. E. Beneše	18	28	40	36	25	21	168
ZŠ TGM Bohumín - Pudlov	12		12	12	12	1	49
ZŠ Karviná - Družby	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ - Komenského	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Orlová - Poruba	22	20	25	26	18	9	120
ZŠ Orlová-Lutyně	-	-	-	-	-	-	-
Okres Ostrava							
ZŠ Ostrava - Gebauerova	27	31	42	19	21	7	147
ZŠ Ostrava - Škrobálkova	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Ostrava- Trnkovecká	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Ostrava - Šalounova	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Ostrava - Karasova	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Ostrava - Na Vizině	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Ostrava- Halasova	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ Ostrava - Ibsenova	12	12	12	7	8	6	57

Církevní ZŠ P. Pittra	-	-	-	-	-	-	-
Celkový počet žáků	85	97	131	100	84	44	541

Tab. č. 1: Základní soubor

Jedná se o záměrný druh výběru, protože jsme potřebovali pro realizaci výzkumu navštívit školy s vyšším procentuálním zastoupením romských žáků. Z tabulky je patrné, že celkový rozsah výběru tj. 541 žáků se rovná počtu žáků 4. až 9. tříd pěti základních škol, které souhlasili s realizací výzkumu na jejich škole. Ostatních deset základních škol odmítlo spolupracovat na našem výzkumu nebo se nám je nepodařilo ani kontaktovat ani telefonicky.

Výběrový soubor

Jelikož se náš výzkum zaměřuje na romské žáky základních škol, jako výběrový soubor jsme zvolili pouze ty žáky 4. až 9. tříd, kteří se cítí být Romy či Romkami. Tuto informaci jsme získali z dotazníkového šetření z poslední položky dotazníku.

4.8 Způsob zpracování dat

Dotazník INTEX D se vyhodnocuje pomocí šablony, která je v příloze této práce. Čtverečky na šabloně se kryjí s odpověďmi internality, což znamená, že respondent může získat za každou odpověď kryjící se s internalitou 1 bod. Součet zakroužkovaných odpovědí ve čtverečcích dává výsledné hrubé skóre, kdy maximální počet bodů je 33. Dosažení nízkého skóre značí u respondenta externalitu (0-16) a vysoké skóre (17-33) značí internalitu.

Škálové položky týkající se výkonové motivace vyhodnotíme tak, že tři uvedené výsledky škál zprůměrujeme.

Všechna získaná data následně zaneseme do programu Microsoft Office Excel 2007 a STATISTICA Cz verze 12. Pro další zpracování dat využijeme popisnou statistiku, grafické znázornění a statisticko-matematické metody, tzn. parametrické testy jako Pearsonův koeficient korelace, Studentův T-test, analýzu rozptylu (ANOVA). Užíváme tyto parametrické testy, neboť na základě zkoumání normality dat bylo prokázáno, že všechna data pochází z normálního rozdělení. V analýze dat dále používáme Chí-kvadrát, a to na základě typu proměnných.

Pokud budou u hypotéz zjišťujících rozdíly mezi proměnnými tyto rozdíly prokázány, použijeme POST-HOC testy, konkrétně Scheffeho test, který ukáže, mezi kterými kategoriemi tyto rozdíly existují.

Tyto výzkumné otázky:

č.1: Jaká je úroveň locus of control u romských žáků základních škol?

č.2: Jaký je skutečný prospěch romských žáků základních škol za uplynulé pololetí?

č.3: Jaká je vnímaná školní úspěšnost romských žáků základních škol?

č.6: Jaká je výkonová motivace romských žáků základních škol?

budou vyhodnoceny popisnou statistikou, která nám poskytne odpovědi pomocí tabulek a grafů.

Následující hypotézy budeme testovat pomocí statisticko-matematických metod.

V H_1 : *V úrovni locus of control vzhledem k pohlaví existuje významný rozdíl*, se vyskytují dvě proměnné. Jednou je úroveň locus of control, která je vyjádřena počtem získaných bodů (0-33) v dotazníku Intex D. Tuto proměnnou definujeme jako metrickou. Druhou proměnnou je pohlaví respondentů rozděleno do dvou kategorií (chlapci, dívky). Tato proměnná je nominální. Na základě proměnných volíme pro ověření hypotéz T-test.

V H_2 : *V úrovni locus of control vzhledem k věku existuje významný rozdíl*, máme opět jako proměnnou úroveň locus of control – proměnná metrická. Druhou proměnnou je věk respondentů, který jsme po realizaci výzkumu rozdělili do 4 kategorií (9-10 let; 11-12 let; 13-14 let a 15-16 let). Jedná se o proměnnou ordinální. Na základě proměnných a počtu kategorií u ordinálních dat využijeme pro testování hypotéz test ANOVA.

V H_3 : *Ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami existuje významný rozdíl*, se vyskytuje proměnná skutečný prospěch, která je vyjádřena průměrnou známkou z pololetního vysvědčení a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je pohlaví respondentů, které definujeme jako proměnnou nominální. Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz T-test.

H_4 : *Ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami existuje významný rozdíl*, obsahuje opět proměnnou skutečný prospěch, která je metrická a dále proměnnou školních tříd. Tato proměnná je ordinální se 6 kategoriemi, protože výzkum probíhal ve 4. až 9. třídách

základních škol. Na základě proměnných a počtu kategorií u ordinální proměnné volíme pro testování hypotéz test ANOVA.

H₅: *Ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami existuje významný rozdíl*, obsahuje proměnnou vnímaná školní úspěšnost, která je dána hodnotou na pětibodové škále, kdy 1 znamená nejméně a 5 nejvíce. Tuto proměnnou definujeme jako proměnnou ordinální. Další proměnnou je pohlaví žáků (chlapci nebo dívky), která je proměnnou nominální. Na základě proměnných použijeme pro testování hypotéz Chí-kvadrát.

V H₆: *Ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku existuje významný rozdíl*, máme opět proměnnou vnímaná školní úspěšnost, tedy proměnnou ordinální. Další proměnnou je věk respondentů (kategorie 9-10, 11-12, 13-14, 15-16.), která je rovněž ordinální. Na základě proměnných budeme hypotézy ověřovat pomocí Chí-kvadrátu.

V H₇: *Mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem existuje souvislost*, máme proměnnou úroveň locus of control a proměnnou skutečný prospěch. Obě proměnné jsou metrické, proto pro testování hypotéz použijeme test korelace.

V H₈: *Mezi úrovní locus of control a vnímanou školní úspěšností existuje souvislost*, máme znovu proměnnou locus of control – metrickou, dále proměnnou vnímaná školní úspěšnost – proměnná ordinální, která má 5 kategorií (škála 1-5). Na základě proměnných volíme pro testování hypotéz test korelace.

Pro hypotézu H₉: *Mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem existuje souvislost*, byl na základě proměnných (ordinální, metrická) zvolen pro testování hypotéz test korelace.

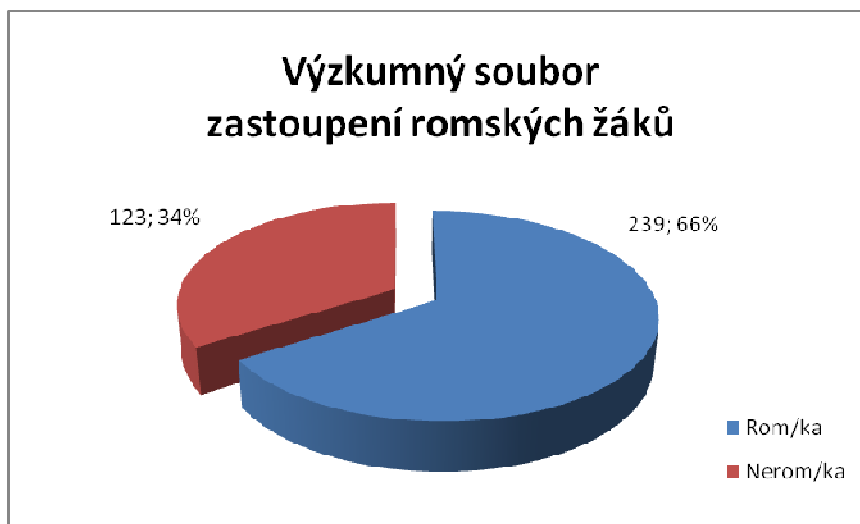
V H₁₀: *Mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací existuje souvislost*, se znovu objevuje proměnná locus of control – metrická. Druhou proměnnou je výkonová motivace, která představuje průměr odpovědí ze tří škálových otázek (škály 1 – 5, kdy 5 je nejvíce). Proto tuto proměnnou definujeme jako metrickou. Na základě proměnných (metrická, metrická) volíme pro testování hypotéz a zjištění souvislosti test korelace.

5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Analýzu výzkumných dat jsme rozdělili do tří částí podle oblasti zaměření výzkumných otázek. V první části se zabýváme úrovní zjištěného locus of control, kterou následně sledujeme z hlediska pohlaví a věku respondentů. Druhá část je zaměřena na otázku školní úspěšnosti romských žáků základních škol. Zajímáme se nejen o skutečný prospěch žáků vyjádřený průměrnou známkou z pololetního vysvědčení, ale rovněž o to, jak vnímají svou školní úspěšnost sami žáci. Následně u těchto proměnných hledáme rozdíly mezi dívkami a chlapci, mezi jednotlivými třídami a věkovými kategoriemi. Zjišťujeme, zda existuje souvislost mezi skutečným prospěchem a vnímanou školní úspěšností a hledáme souvislosti s úrovní locus of control. Ve třetí části se věnujeme otázce výkonové motivace a její souvislosti s úrovní locus of control.

5.1 Souhrnné statistiky o charakteru zkoumaného vzorku

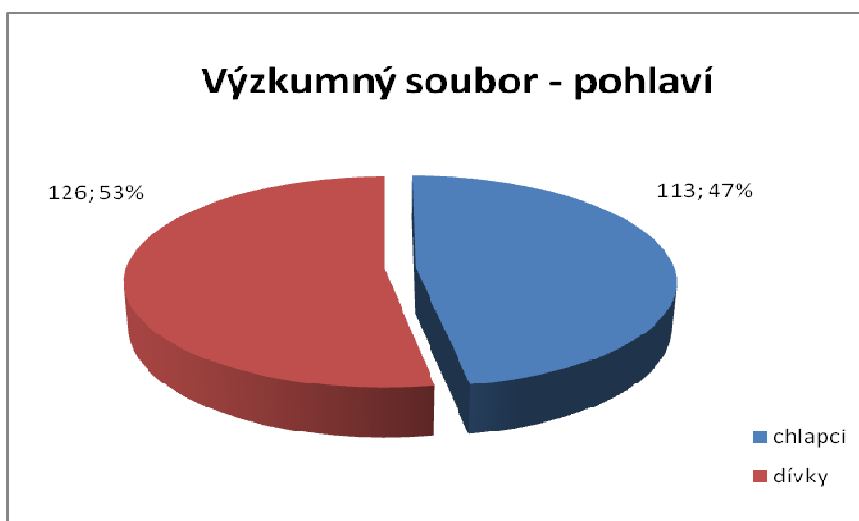
Našeho výzkumného šetření se zúčastnili žáci pěti základních škol z Karvinska a Ostravska. Jedná se o základní školy s vyšším procentuálním zastoupením romských žáků, které souhlasily s realizací našeho výzkumu na jejich škole. Celkový počet žáků od 4. do 9. třídy na těchto školách činí 541. Pro analýzu výzkumných dat jsme použili pouze ty žáky, kteří se cítí být Romy nebo Romkami a označili se takto v dotazníkovém šetření.



Graf č. 1: Zastoupení romských žáků

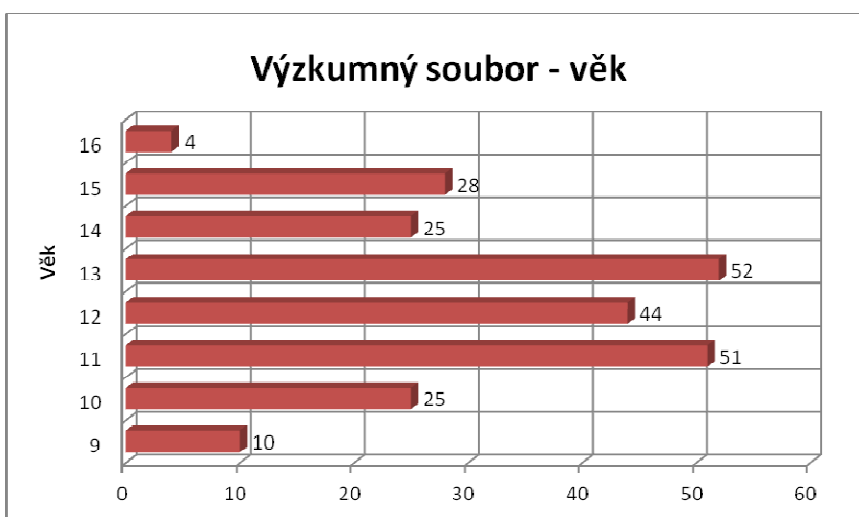
Z grafu č. 1 je zřejmé, že výzkumného šetření se z celkového počtu 541 žáků zúčastnilo 362 respondentů, tj. 67 %. V celkovém vzorku zúčastněných respondentů bylo zastoupeno 239 romských žáků, tj. 66 %. 123, tzn., že 34 % respondentů v dotazníkovém šetření

označilo, že se cítí být neromy/neromkami, a proto byli pro analýzu výzkumných dat z výzkumu vyřazeni.



Graf č. 2: Výzkumný soubor - pohlaví

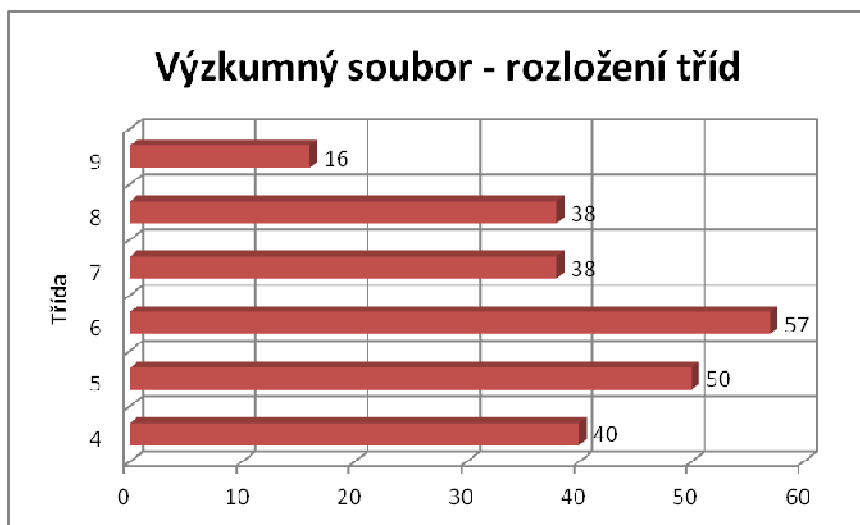
Graf č. 2 vyjadřuje zastoupení romských chlapců a dívek ve výzkumném souboru. Vidíme, že se výzkumného šetření zúčastnilo 126 dívek (53 %) a 113 chlapců (47 %) z celkového počtu 239 respondentů. Sledujeme, že chlapců bylo o 13 (tj. o 6 %) méně než dívek a zastoupení obou pohlaví bylo takřka rovnoměrné.



Graf č. 3: Výzkumný soubor - věk

Graf č. 3 ukazuje věkové rozložení respondentů. Pozorujeme, že největší zastoupení měli žáci ve věku 13 let, tj. 52 respondentů a ve věku 11 let, tj. 51 respondentů. V počtu 44 respondentů se dotazníkového šetření zúčastnili žáci ve věku 12 let. Větší rozestup v zastoupení sledujeme u věkové kategorie 15 let, kdy se výzkumu zúčastnilo 28 žáků a u

kategorie 14 a 10 let po 25 respondentech. Žáků ve věku 9 let se zúčastnilo 10 a nejmenší zastoupení pozorujeme u respondentů majících 16 let.



Graf č. 4: Výzkumný soubor - rozložení tříd

Grafické zobrazení rozložení tříd (graf č. 4) ukazuje, že největší zastoupení ve výzkumu měli žáci 6. tříd v počtu 57 respondentů. Žáků 5. tříd se dotazníkového šetření zúčastnilo 50, žáků 4. tříd 40 a 7. a 8. třídu zastupovalo ve výzkumu vždy 38 respondentů. Nejnižší zastoupení žáků sledujeme u 9. tříd, kdy se výzkumného šetření zúčastnilo pouze 16 žáků.

5.2 Úroveň locus of control u romských žáků základních škol

Pro zjištění úrovně locus of control u romských žáků 4. až 9. tříd základních škol jsme využili dotazníku Intex D slovenských autorů Senky a Učně. Dotazník obsahuje 33 uzavřených položek, přičemž se respondent rozhoduje, zda s výroky souhlasí nebo nesouhlasí. Podle počtu získaných bodů zjišťujeme, jestli se jedinec přibližuje spíše k internalitě, kdy připisuje úspěchy a neúspěchy svým vlastním schopnostem a dovednostem, či externalitě připisující události vnějším činitelům, jako je např. štěstí, osud nebo náhoda.

VO1: Jaká je úroveň locus of control u romských žáků základních škol?

Proměnná	Popisné statistiky (Úroveň locus of control)							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Sm.odch.
LoC: Intex D: 1-33	239	16,67	17,00	Vícenás.	24	7	28	4,10

Tab. č. 2: Úroveň locus of control

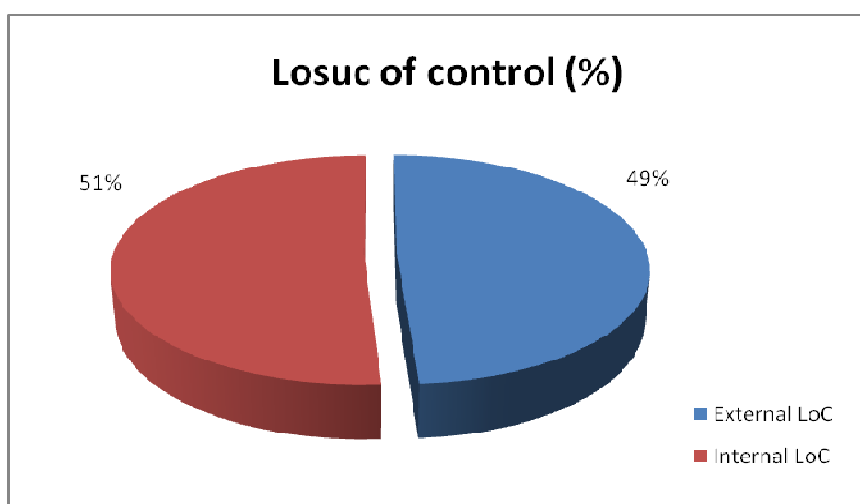
V dotazníku Intex D bylo možné získat maximální počet 33 bodů značící naprostou internalitu jedince. Z tabulky č. 2 je patrné, že žádný respondent z celkového počtu 239

nedosahuje krajních hodnot kontinua. Nejnižší dosažené skóre v dotazníku Intex D je u romských žáků 7 bodů a nejvyšší 28 bodů. Průměrná hodnota získaných bodů u romských žáků základních škol je 16,67 z možného rozpětí 0 až 33 bodů. Vidíme, že modus je vícenásobný, což znamená, že modem je hodnota 15 i 17. Těchto bodů v dotazníku Intex D dosáhlo 24 respondentů. Mediánem je hodnota 17 bodů.

LoC	Tabulka četností: Locus of control			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel.četnost	Kumulativní rel.četnost
External	117	117	48,95	48,95
Internal	122	239	51,05	100,00
ChD	0	239	0,00	100,00

Tab. č. 3: Interní a Externí Locus of control

Z tabulky č. 3 vyplývá, že 117 respondentů z celkového počtu 239 získalo v dotazníku od 7 do 16 bodů. Jedinci, kteří získají v dotazníku méně než 17 bodů, se pohybují na straně externality. Což znamená, že věří, že události v jejich životě jsou ovlivňovány hlavně vnějšími činiteli a jejich úspěchy a neúspěchy zapřičiňuje většinou štěstí, osud nebo náhoda. Z 239 respondentů dosahuje 122 vyššího počtu bodů, a to v rozmezí 17 až 28. Tito respondenti se pohybují na straně internality a jsou přesvědčeni, že jejich vlastní schopnosti a dovednosti ovlivňují události, situace i úspěchy a neúspěchy v jejich životě.



Graf č. 5: Locus of control (%)

V grafu č. 5 sledujeme procentuální vyjádření úrovně locus of control u romských žáků základních škol. Vidíme, že 49 % respondentů se pohybuje na straně externího LoC a 51 % se více přibližuje internímu LoC. Je patrné, že rozložení interního i externího locus of

control je takřka rovnoměrné a nemůžeme tedy říci, že romští žáci základních škol jsou spíše na straně internality nebo externality.

Dle našeho názoru je pro učitele velmi dobré, že se romští žáci pohybují z 51 % na straně internality. Žáci si totiž uvědomují, že svou snahou, pílí a přípravou do školy docílí požadovaného úspěchu a jejich příprava a snaha se vyplatí. Na straně druhé 49 % žáků věří, že své úspěchy i neúspěchy nemohou ovlivnit, že jsou způsobeny vnějšími vlivy. Nelze však říci, že externí locus of control je špatný. Může fungovat jako ochrana jedince před zklamáním z neúspěchu. Ačkoliv bude práce s takto zaměřenými dětmi složitější, protože jsou přesvědčeni, že i kdyby se snažili, dobré výsledky se nedostaví, měli by se o to učitelé pokusit. Pro budoucí život je důležité, aby si už ve školním věku jedinci uvědomili, že mohou ovlivňovat situace ve svém životě. Podle našeho názoru by se měli učitelé na tyto žáky více zaměřit a zvyšovat jejich sebevědomí i aspirace např. tím, že jim umožní zažít ve škole pocity úspěchu.

VO1.1: Existuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví?

H_{01} : Předpokládáme, že neexistuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví.

H_{A1} : Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví.

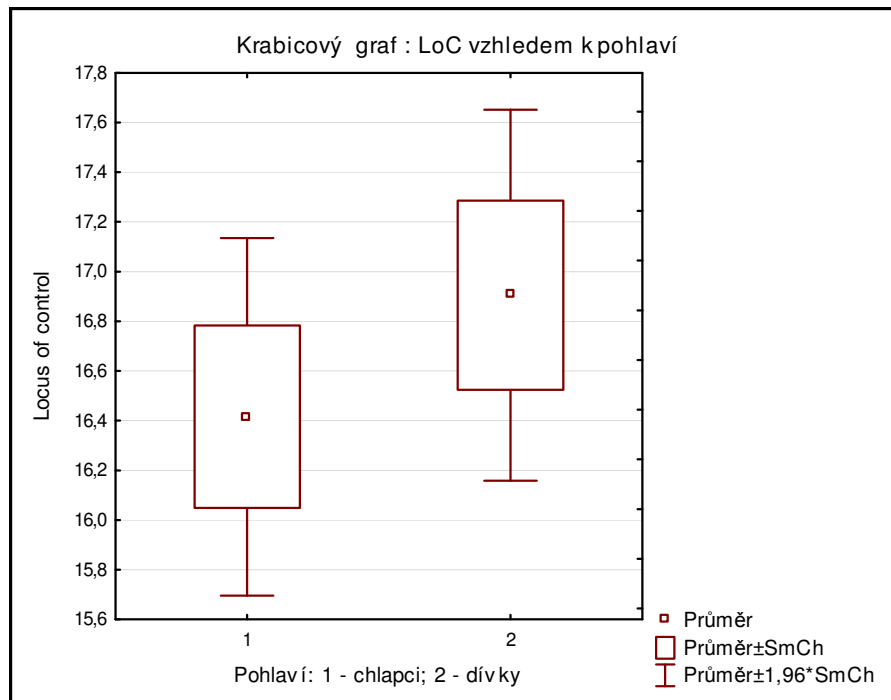
T-test; grupováno: Pohlaví											
	Průměr chlapci	Průměr dívky	t	sv	p	Poč.plat chlapci	Poč.plat. dívky	Sm.odch. chlapci	Sm.odch. dívky	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
LoC	16,416	16,905	-0,920	237	0,359	113	126	3,902	4,275	1,200	0,325

Tab. č. 4: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k pohlaví

Z výsledků T-testu, uvedených v tabulce č. 4, vyplývá, že mezi dosaženou úrovní locus of control mezi chlapci a dívkami neexistuje významný rozdíl ($p = 0,359$, $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Tzn., že neexistuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví.

Je zřejmé, že pohlaví nemá vliv na dosaženou úroveň locus of control, chlapci i dívky dosahují přibližně podobných hodnot v dotazníku Intex D, a to v průměru 16,416 chlapci a 16,905 dívky.



Graf č. 6: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k pohlaví

Krabicový graf č. 6 ukazuje, že dívky (označené v grafu číslem 2) dosahovaly vyšších hodnot v úrovni locus of control a blížily se více k internalitě než chlapani (označení v grafu číslem 1). Dívky dosahovaly v průměru hodnot 16,9 a chlapani 16,4. Nejedná se však o významné rozdíly a vyvozujeme závěr, že mezi chlapani a dívkami neexistuje významný rozdíl v úrovni locus of control.

Skutečnost, že mezi chlapani a dívkami není v úrovni locus of control významný rozdíl, může být pro učitele velmi dobrá. Učitelé mohou pracovat s oběma skupinami podobně a nemusí svou práci na pohybu locus of control směrem k internímu u chlapanů a dívek rozlišovat.

VO1.2: Existuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k věku?

H_{02} : Předpokládáme, že neexistuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k věku.

H_{A2} : Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k věku.

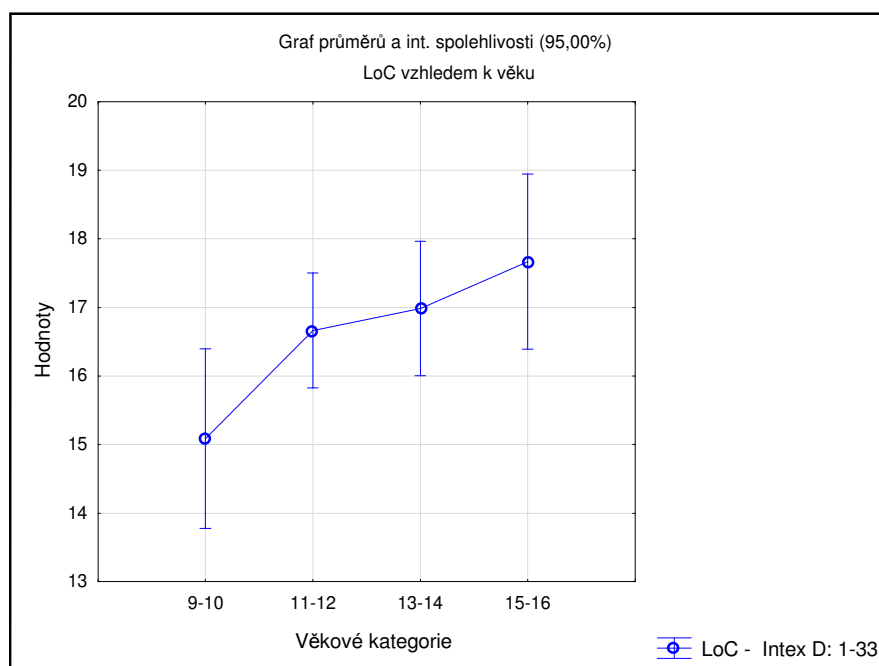
Proměnná	Analýza rozptylu (LoC - věk) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
LoC	128,260	3	42,753	3876,284	235	16,495	2,592	0,053

Tab. č. 5: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k věku

Na základě výsledků analýzy rozptylu, uvedených v tabulce č. 5, je zřejmé, že neexistují významné rozdíly v dosažené úrovni locus of control mezi věkovými kategoriemi ($p = 0,053$, $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Tzn., že neexistuje významný rozdíl v úrovni locus of control vzhledem k věku.

Pozorujeme, že ani věk nemá vliv na dosaženou úroveň locus of control, neboť nejsou zjištěny významné rozdíly v LoC mezi jednotlivými věkovými kategoriemi jako 9-10, 11-12, 13-14 a 15-16 let. Objevují se však tendence, které naznačují, že s rostoucím věkem žáci směřují více k internalitě, což ukazuje následující graf.



Graf č. 7: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k věku

Z grafu č. 7 vidíme, že ačkoliv rozdíly v úrovni locus of control vzhledem k věku nejsou významné, úroveň locus of control spolu s věkem mírně stoupá směrem k internalitě. Respondenti ve věku 9 až 10 let dosahují průměrné hodnoty LoC 15,09 a pohybují se ještě na straně externality. Žáci ve věku 11-12 let dosahují průměrné hodnoty 16,66 a ve třetí věkové kategorii, tj. 13-14 let, je průměrná hodnota LoC 16,99. Respondenti 2. a 3. věkové kategorie mírně překračují hranici externality, která je od 0-16 a jsou tedy na hranici externího a interního LoC. Nejvyšších hodnot dosahují respondenti ve věku 15-16 let, tj. 17,67, kteří se již pohybují na straně internality.

Na základě těchto výsledků nemůžeme říci, že v úrovni locus of control existují vzhledem k věku významné rozdíly, i když sledujeme tendenci žáků, která naznačuje, že s rostoucím věkem žáci dosahují vyšší úrovně LoC, která směřuje více k internalitě. Úroveň locus of control se v průběhu života mění díky zážitkům a zkušenostem. Proto by učitelé už u nejmladších žáků měli usilovat o to, aby si žáci uvědomovali svůj vliv na školní úspěchy i neúspěchy. Pokud se žáci v útlém věku setkávají se zkušeností, že se jejich snaha, píle a práce do školy vyplatí, budou k internalitě směřovat mnohem dříve než ti, kteří mají opačnou zkušenost, což může zlepšit jejich školní úspěšnost.

5.3 LoC, školní prospěch a úspěšnost u romských žáků základních škol

V této části se zabýváme vyhodnocením dat a testováním hypotéz zaměřujících se na souvislost mezi úrovní locus of control a dalších proměnných, jako je skutečný prospěch či vnímaná školní úspěšnost.

VO2: Jaký je skutečný prospěch romských žáků základních škol za uplynulé pololetí?

Skutečným prospěchem míníme průměrnou známku z prvního pololetního vysvědčení ve školním roce 2014/2015. Průměry z pololetních vysvědčení u jednotlivých žáků jsme získali ze školní evidence, ke které nám sice nebyl povolen osobní přístup, ale ředitelé škol nám průměrné známky svých žáků vždy ochotně nadiktovali nebo sami vyplnili do dotazníků.

Proměnná	Popisné statistiky (Skutečný prospěch)							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Sm.odch.
Prospěch	239	2,35	2,44	2,00	11	1,10	3,62	0,64

Tab. č. 6: Skutečný prospěch

Z tabulky č. 6 je zřejmé, že průměrně romští žáci základních škol dosahují průměrné známky 2,35 na pololetní vysvědčení. Nejlepší průměrnou známkou z pololetního vysvědčení je u respondentů známka 1,10 a nejhorší 3,62. Nejvyšší četnost, tj. 11 byla naměřena u známky 2,00, která vyjadřuje modus průměrných známek z pololetního vysvědčení. Mediánem se stala známka 2,44.

VO2.1: Existuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami?

H_{03} : Předpokládáme, že neexistuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami.

H_{A3} : Předpokládáme, že existuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami.

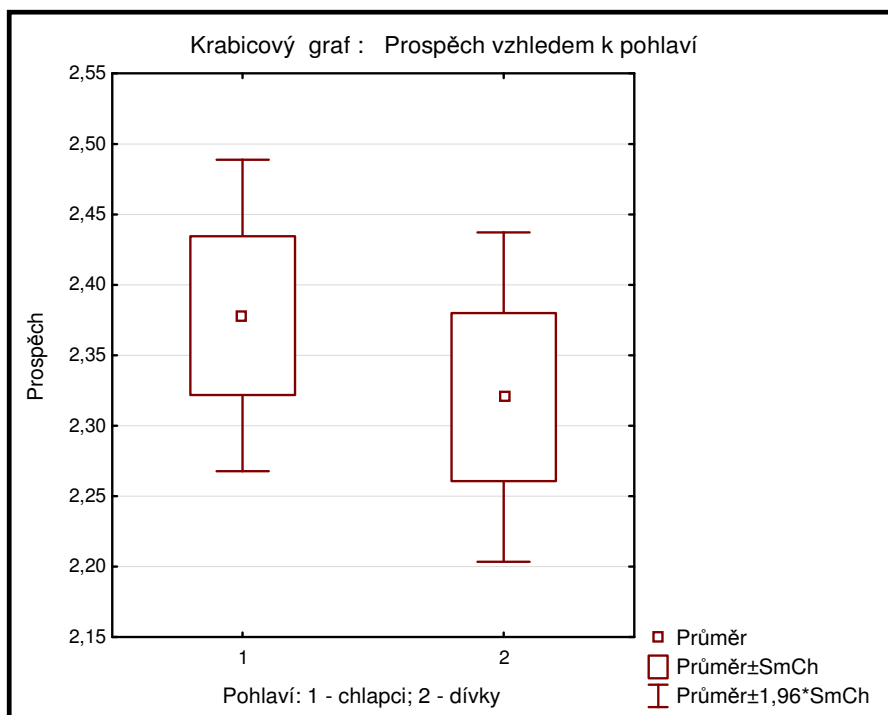
Proměnná	T-test; grupováno: Pohlaví										
	Průměr chlapci	Průměr dívky	t	sv	p	Poč.plat chlapci	Poč.plat. dívky	Sm.odch. chlapci	Sm.odch. dívky	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Prospěch	2,378	2,320	0,702	237	0,483	113	126	0,599	0,670	1,250	0,229

Tab. č. 7: Rozdíl v prospěchu vzhledem k pohlaví

Z výsledků T-testu, uvedených v tabulce č. 7, vyplývá, že se nevyskytují významné rozdíly ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami ($p = 0,483$, $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Tzn., že neexistuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi chlapci a dívkami.

Je zřejmé, že pohlaví není faktorem, který by měl vliv na skutečný prospěch respondentů. Chlapci i dívky dosahují v průměru podobných výsledků na pololetní vysvědčení, i když u chlapců se objevuje tendence k mírně horšímu prospěchu, než mají dívky. Tuto skutečnost znázorňujeme v grafu níže.



Graf č. 8: Rozdíl v prospěchu vzhledem k pohlaví

Z grafu č. 8 vyplývá, že chlapci dosahovali vyššího průměru, tj. 2,38, v průměrných známkách na pololetní vysvědčení. Obecně tedy měli nepatrně horší prospěch než dívky, které dosahovaly průměru 2,30. Nemůže však říci, že tyto rozdíly jsou významné.

VO2.2. Existuje významný rozdíl ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami?

H_{04} : Předpokládáme, že ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami neexistuje významný rozdíl.

H_{A4} : Předpokládáme, že ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami existuje významný rozdíl.

Proměnná	Analýza rozptylu (Skutečný prospěch - třídy) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							F	p
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba			
Prospěch	8,593	5	1,719	87,850	233	0,377	4,558	0,001	

Tab. č. 8: Rozdíl v prospěchu mezi třídami

Na základě výsledků analýzy rozptylu, uvedených v tabulce č. 8, zjišťujeme, že existují významné rozdíly ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami ($p = 0,001$, $p < 0,05$), proto zamítáme nulovou hypotézu.

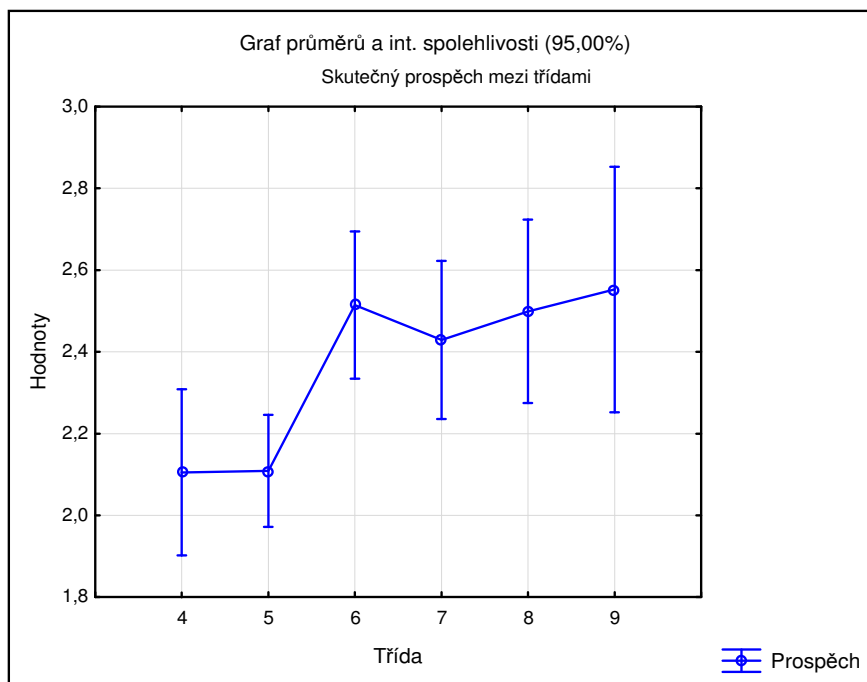
Tzn., že ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami existuje významný rozdíl.

		Scheffeho test; proměn.:Prospěch Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$					
Třída		{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
		M=2,1050	M=2,1088	M=2,5146	M=2,4292	M=2,4992	M=2,5525
4	{1}		1,000	0,067	0,369	0,159	0,303
5	{2}	1,000		0,044	0,322	0,125	0,279
6	{3}	0,067	0,044		0,994	1,000	1,000
7	{4}	0,369	0,322	0,994		0,999	0,994
8	{5}	0,159	0,125	1,000	0,999		1,000
9	{6}	0,303	0,279	1,000	0,994	1,000	

Tab. č. 9: Konkretizace rozdílů v prospěchu mezi třídami

Z tabulky č. 9 vyplývá, že významné rozdíly se objevují mezi 5. a 6. třídou. Jedná se o období, kdy žáci přestupují z 5. třídy na druhý stupeň základní školy. To s sebou nese řadu změn, se kterými se žáci musí vyrovnat a které mohou negativně ovlivnit prospěch žáků. Např. na druhém stupni žáky vyučuje více učitelů, než byli zvyklí. Ti se specializují na konkrétní předměty, mají odlišné a často vyšší požadavky a nároky na žáky. Jak rychle se žáci dokážou s přestupem na druhý stupeň vyrovnat, se následně odráží také na jejich prospěchu.

V následujícím grafickém zobrazení výsledků jsou zřejmé rozdíly v prospěchu mezi jednotlivými třídami, které jsou výrazné právě v období přestupu na druhý stupeň základní školy.



Graf č. 9: Rozdíl v prospěchu mezi třídami

Z grafu č. 9 je patrné, že žáci 4. i 5. tříd mají téměř stejný skutečný prospěch, tedy dosahují podobných průměrných známek z pololetního vysvědčení, tj. 2,11. Výrazný rozdíl sledujeme při přestupu na druhý stupeň základních škol. Mezi žáky 5. a 6. tříd je statisticky výrazný rozdíl ve skutečném prospěchu. Žáci 5. tříd dosahují průměrné známky 2,11 v pololetí a žáci 6. tříd známky 2,51. Žáci 7. tříd dosahují o 0,08 lepšího prospěchového průměru, tj. 2,43 než žáci 6. tříd. Od 7. třídy vidíme, že se prospěchové průměry z pololetních vysvědčení zhoršují. V 8. třídě se jedná o průměrnou známku 2,50 a v 9. třídě 2,55.

Nejhoršího skutečného prospěchu dosahují žáci 9. tříd (2,55) a hned za nimi jsou žáci tříd 6. (2,51). Nejlepší prospěch mají žáci 4. a 5. tříd (2,11).

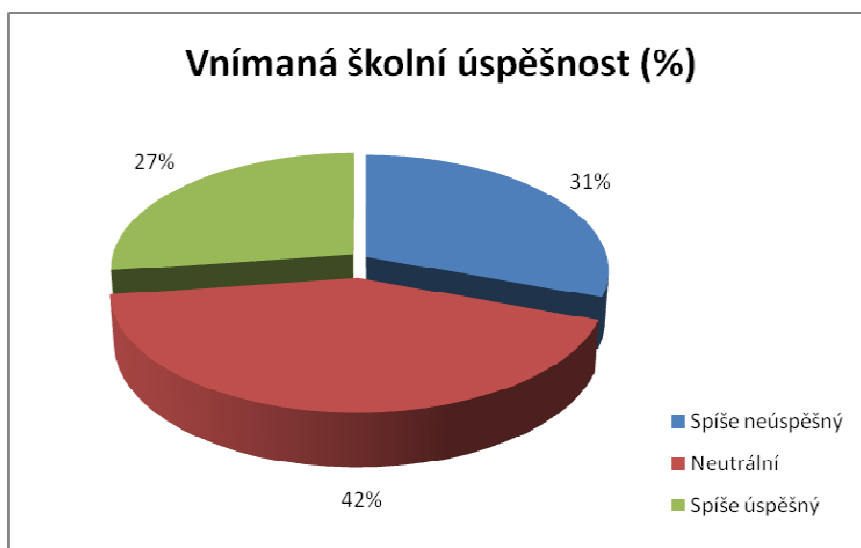
VO3: Jaká je vnímaná školní úspěšnost romských žáků základních škol?

Vnímanou školní úspěšností myslíme, jak se žáci cítí být ve škole úspěšní, a to na škále od 1 do 5, kdy 1 znamená nejméně a 5 nejvíce. Pro přehlednost jsme z pětibodové škály vytvořili tři kategorie. Žáky, kteří označili na škále 1 nebo 2, jsme zařadili do kategorie Spíše neúspěšný. Označení 3 na škále vnímáme jako kategorii Neutrální a respondenty s označením 4 a 5 jsme zařadili do kategorie Spíše úspěšný.

Kategorie	Tabulka četností: Vnímaná školní úspěšnost			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel.četnost	Kumulativní rel.četnost
Spíše neúspěšný	73	73	30,54	30,54
Neutrální	101	174	42,26	72,80
Spíše úspěšný	65	239	27,20	100,00
ChD	0	239	0,00	100,00

Tab. č. 10: Vnímaná školní úspěšnost

Z tabulky č. 10 je zřejmé, že respondenti nejčastěji volili střední neutrální hodnotu na škále, a to s četností 101 žáků z celkového počtu 239. 73 žáků z celkového počtu 239 volilo na škále hodnotu 1 nebo 2 značící, že se vnímají spíše za neúspěšné žáky. Hodnotu 1 volilo 32 respondentů a hodnotu 2 označilo 41 respondentů. Za spíše úspěšné se vnímá 65 žáků z celkového počtu 239 respondentů, kteří označili hodnoty 4 nebo 5. Hodnotu 4 označilo 23 žáků a hodnotu 5 zvolilo 42 žáků.



Graf č. 10: Vnímaná školní úspěšnost (%)

Graf č. 10 znázorňuje procentuální hodnoty vnímané školní úspěšnosti romských žáků základních škol. Vidíme, že nejvíce byla respondenty volena střední neutrální hodnota, která zastupuje 42 % respondentů. 31 % žáků se cítí být spíše neúspěšných a volili na škále hodnoty 1 nebo 2. 27 % respondentů zvolilo na škále hodnoty 4 nebo 5 a považují se být spíše úspěšní.

VO3.1: Existuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami?

H_{05} : Předpokládáme, že neexistuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami.

H_{A5} : Předpokládáme, že existuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami.

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Vním.šk.úsp. - pohlaví)			
Četnost označených buněk > 10			
Pearsonův chí-kv. : 5,21467, sv=4, p=,265971			
Vnímaná školní úspěšnost	Chlapci	Dívky	Řádk. součty
1	15,130	16,870	32
2	19,385	21,615	41
3	47,753	53,247	101
4	10,874	12,126	23
5	19,858	22,142	42
Vš.skup.	113,000	126,000	239

Tab. č. 11: Rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k pohlaví

Z tabulky č. 11 pozorujeme, že neexistují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vnímané školní úspěšnosti ($p = 0,266$, $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Tzn., že neexistuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti mezi chlapci a dívkami.

Je zřejmé, že pohlaví není určující v tom, jestli se žáci ve škole vnímají za úspěšné či neúspěšné. Četnosti odpovědí u jednotlivých hodnot na pětibodové škále vnímané školní úspěšnosti jsou podobné u chlapců i dívek.

VO3.2: Existuje významný rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku?

H_{06} : Předpokládáme, že ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku neexistuje významný rozdíl.

H_{A6} : Předpokládáme, že ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku existuje významný rozdíl.

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Vním.sk.úsp. - věk) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 10,0486, sv=12, p=,611696					
Vnímaná školní úspěšnost	Věkové kategorie 9-10	Věkové kategorie 11-12	Věkové kategorie 13-14	Věkové kategorie 15-16	Řádk. součty
1	4,686	12,720	10,176	4,418	32
2	6,004	16,297	13,038	5,661	41
3	14,791	40,146	32,117	13,946	101
4	3,368	9,142	7,314	3,176	23
5	6,151	16,695	13,356	5,799	42
Vš.skup.	35,000	95,000	76,000	33,000	239

Tab. č. 12: Rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku

Z tabulky č. 12 je zřejmé, že neexistují významné rozdíly ve vnímané školní úspěšnosti mezi jednotlivými věkovými kategoriemi ($p = 0,612$, $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Tzn., že ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku neexistuje významný rozdíl.

Sledujeme, že ani v rámci stanovených věkových kategorií (9-10, 11-12, 13-14, 15-16) se neobjevují rozdíly ve vnímání své školní úspěšnosti. Myslíme si, že spíše než pohlaví či věk ovlivňují vnímanou školní úspěšnost známky, prostřednictvím kterých si žáci uvědomují, zda jsou nebo nejsou ve škole úspěšní.

VO4: Existuje souvislost mezi úrovní locus of control a školní úspěšností romských žáků základních škol?

V této části se budeme zabývat tím, zda existuje souvislost mezi úrovní locus of control a proměnnými, jako je skutečný prospěch a vnímaná školní úspěšnost.

H0₇: Předpokládáme, že mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem neexistuje souvislost.

HA₇: Předpokládáme, že mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem existuje souvislost.

Proměnná	Korelace (LoC-Skutečný prospěch) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=239			
	Průměry	Sm.odch.	LoC	Prospěch
LoC	16,674	4,102	1,000	-0,192
Prospěch	2,348	0,637	-0,192	1,000

Tab. č. 13: Souvislost mezi úrovní LoC a prospěchem

Z tabulky č. 13 vyplývá, že existuje negativní souvislost mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem u romských žáků základních škol, která vyjadřuje, že čím lepší průměrná známka z pololetního vysvědčení, tím vyšší úroveň locus of control. To znamená, že žáci, kteří mají lepší skutečný prospěch, se více přibližují internalitě než žáci dosahující horších školních výsledků na pololetní vysvědčení. Zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

Tzn., že mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem existuje souvislost.

S žáky, kteří dosahují horšího průměru z pololetního vysvědčení, to budou mít učitelé složitější. Výsledky ukazují, že tito žáci jsou přesvědčení, že jejich úspěchy i neúspěchy jsou způsobeny vnějšími vlivy. Nevěří, že by se jejich školní úspěšnost zlepšila jejich větší snahou či lepší přípravou do školy. Externalisté mívají menší sebedůvěru a sebevědomí, kterou by učitelé měli prostřednictvím školní práce zvyšovat. Tito žáci potřebují uvěřit tomu, že jejich příprava do školy, snaha a píle povedou k úspěchu, čímž se změní jejich přesvědčení a dojde k pohybu locus of control směrem k internalitě.

H0₈: Předpokládáme, že mezi úrovní locus of control a vnímanou školní úspěšností neexistuje souvislost.

HA₈: Předpokládáme, že mezi úrovní locus of control a vnímanou školní úspěšností existuje souvislost.

Proměnná	Korelace (LoC - Vním.šk.úsp.) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=239			
	Průměry	Sm.odch.	LoC	Vnímaná školní úspěšnost
LoC	16,674	4,102	1,000	0,066
Vnímaná školní úspěšnost	3,008	1,230	0,066	1,000

Tab. č. 14: Souvislost mezi úrovní LoC a vnímanou školní úspěšností

Z tabulky č. 14 je zřejmé, že neexistuje souvislost mezi úrovní locus of control a vnímanou školní úspěšností, proto nezamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

Tzn., že mezi úrovní locus of control a vnímanou školní úspěšností neexistuje souvislost.

Ačkoliv by, podle mnohých autorů, měli mít žáci s interním locus of control vyšší sebevědomí i sebedůvěru, je zřejmé, že úroveň locus of control nemá souvislost s tím, jak se žáci vnímají být ve škole úspěšní. Znamená to, že i žáci s externím locus of control, kteří věří, že výsledky své práce nemohou ovlivnit, se cítí být ve škole podobně úspěšní jako ti, kteří si uvědomují, že školní úspěchy i neúspěchy jsou výsledkem jejich vlastních dovedností a schopností.

VO5: Existuje u romských žáků základních škol souvislost mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem?

H0₉: Předpokládáme, že mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem neexistuje souvislost.

HA₉: Předpokládáme, že mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem existuje souvislost.

Proměnná	Korelace (Prospěch-vním.šk.úsp.) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=239 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměry	Sm.odch.	Prospěch	Vnímaná školní úspěšnost
Prospěch	2,348	0,637	1,000	-0,408
Vnímaná školní úspěšnost	3,008	1,230	-0,408	1,000

Tab. č. 15: Souvislost mezi vnímanou školní úspěšností a prospěchem

Z tabulky č. 15 vyplývá, že existuje negativní souvislost mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem u romských žáků základních škol. Výsledky korelace vyjadřují, že čím horší skutečný prospěch vyjádřený průměrnou známkou z pololetního vysvědčení, tím více se žáci vnímají ve škole za spíše neúspěšné. To znamená, že žáci, kteří dosahují horšího skutečného prospěchu, se vnímají ve škole za méně úspěšné a ti, kteří dosahují lepších výsledků, se vnímají ve škole spíše za úspěšné. Zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

Tzn., že mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem existuje souvislost.

Rozkladová tabulka popisných statistik N=239			
Vnímaná školní úspěšnost	Prospěch průměr	Prospěch N	Prospěch Sm.odch.
1	2,596	32	0,540
2	2,731	41	0,446
3	2,380	101	0,618
4	1,936	23	0,561
5	1,933	42	0,607
Vš.skup.	2,348	239	0,637

Tab. č. 16: Vnímaná školní úspěšnost a prospěch

Z tabulky č. 16 je patrné, že žáci, kteří dosahují prospěchového průměru 2,6 a 2,7 (tj. 73 žáků z celkového počtu 239) se vnímají ve škole za spíše neúspěšné, protože na pětibodové škále vnímané školní úspěšnosti volili hodnoty 1 nebo 2, které označují spíše neúspěšnost. Nejvíce respondentů, tj. 101 respondentů z celkového počtu 239, dosahujících prospěchového průměru 2,4 volilo neutrální hodnotu (3) na pětibodové škále, čímž vyjadřují, že se necítí být ve škole ani úspěšní, ani neúspěšní nebo se cítí být někdy úspěšní a někdy ne. Žáci dosahující lepšího prospěchového průměru, což je 1,9 označili na

pětibodové škále hodnoty 4 nebo 5, které značí, že se tito žáci (tj. 65 žáků ze 239) vnímají ve škole za spíše úspěšné.

Myslíme si, že skutečnost, že žáci s horším prospěchem se vnímají spíše za neúspěšné a naopak, je velmi dobrá. Značí, že žáci mají zdravé sebevědomí, a když dosahují horšího prospěchu, nepovažují se ve škole za příliš úspěšné. Je však otázkou, zda je to motivuje k vyšší snaze a přípravě do školy tak, aby dosáhli úspěchů a lepších školních výsledků. Rovněž vidíme, že žáci dosahující lepšího průměru z pololetního vysvědčení se nepodceňují a uvědomují si, že patří ve škole spíše mezi úspěšné žáky.

Z těchto výsledků také vyplývá, že žáci posuzují svou úspěšnost ve škole na základě získaných známek. Myslíme si, že pro žáky je známka důležitá a směrodatná k vnímání jejich školní úspěšnosti. Učitelé by proto měli být při hodnocení žáků opravdu co neobjektivnější a žákům vysvětlit i slovně, proč byli danou známkou ohodnoceni. Školní neúspěch může ohrozit vnímání sebe sama. Opakované neúspěchy utvrzované negativním hodnocením a známkováním mohou vytvářet u žáka syndrom naučené bezmocnosti.

5.4 LoC a výkonová motivace u romských žáků základních škol

V této části analýzy dat věnujeme pozornost problematice výkonové motivace. Pro zjištění výkonové motivace jsme v dotazníku uvedli tři pětibodové škály, kde se respondenti rozhodovali, jak moc je dané tvrzení vystihuje, jak moc je o nich pravdivé. Odpovědi ze tří škál jsme následně pro zjištění souvislostí s LoC zprůměrovali, kdy nejvyšší možná získaná hodnota je 5 a nejnižší 1.

VO6: Jaká je výkonová motivace romských žáků základních škol?

Proměnná	Popisné statistiky (Výkonová motivace)					
	Průměr	Sm.odch.	Minimum	Maximum	N	Počet ChD
Chci být ve škole úspěšný/á	4,272	1,205	1	5	239	0
Škola mě baví	3,339	1,514	1	5	239	0
Škola je pro mě důležitá	4,008	1,452	1	5	239	0
Celkem výkonová motivace	3,873	1,146	1	5	239	0

Tab. č. 17: Výkonová motivace

Tabulka č. 17 vyjadřuje, jaká je výkonová motivace romských žáků základních škol. Na otázku, zda žáci chtějí být ve škole úspěšní, je průměrná hodnota odpovědí 4,3. To

znamená, že žáci spíše chtějí být úspěšní než neúspěšní a úspěch ve škole je pro ně důležitý, což ovlivňuje jejich motivaci k lepším výkonům. Na tvrzení „škola mě baví“ odpovídali respondenti spíše neutrálně s průměrnou hodnotou 3,3. Zda je pro respondenty škola důležitá, odpovídali romští žáci v průměru hodnotou 4, což značí, že si tito žáci uvědomují důležitost školy pro budoucí život.

Celková výkonová motivace romských žáků základních škol je v průměru 3,9 z celkové hodnoty 5, kterou bylo zprůměrováním tří škál možno získat.

Ačkoliv mnoho autorů uvádí, že vzdělávání nikdy nepatřilo na přední příčky hodnotového systému romského etnika, výsledky našeho výzkumu toto tvrzení nepotvrzují. Romští žáci chtějí být ve škole úspěšní, a jak uvedli, škola je pro ně důležitá. Nevíme, zda je tato skutečnost zásluhou rodin těchto žáků či přístupu a práce učitelů, ale výkonová motivace romských žáků zkoumaných základních škol je uspokojivá. Myslíme si, že tito žáci mají zájem o vzdělání a projevují snahu stát se úspěšnými nejen ve škole, ale i v budoucím životě.

VO7: Existuje souvislost mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací romských žáků základních škol?

VO₁₀: *Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací.*

VA₁₀: *Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací.*

Proměnná	Korelace (LoC - výkonová motivace) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=239			
	Průměry	Sm.odch.	LoC	Výkonová motivace
LoC	16,674	4,102	1,000	0,156
Výkonová motivace	3,873	1,146	0,156	1,000

Tab. č. 18: Souvislost mezi úrovní LoC a výkonovou motivací

Z tabulky vyplývá, že existuje pozitivní souvislost mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací, která vyjadřuje, že čím vyšší úroveň locus of control, tím vyšší úroveň výkonové motivace. Zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

Tzn., že existuje souvislost mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací.

Z výsledků je zřejmé, že žáci, kteří dosahují vyšší úrovně locus of control rovněž dosahují i vyšší úrovně výkonové motivace. Což znamená, že žáci (internalisté), kteří jsou přesvědčení o tom, že jejich úspěchy i neúspěchy mohou sami ovlivnit, jsou více motivováni k učení a dosahování lepších školních výsledků. Naopak žáci, kteří věří, že výsledky své práce nemohou ovlivnit, nejsou příliš motivováni a uspokojujivé učení u nich neprobíhá. Učitelé by takovým žákům měli věnovat pozornost a motivovat je k dalšímu učení např. tím, že jim dají možnost zvládnout dostatečně náročné úkoly, které jsou přiměřené úrovni žáka. Pokud žáci budou zažívat pocity úspěchu, může to vést k rozvoji výkonové motivace.

6 SHRNU TÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ve výzkumném šetření jsme se soustředili na romské žáky 4. až 9. tříd základních škol, tedy na žáky od 9 do 16 let. Jelikož jsme pro výzkum potřebovali pouze ty žáky, kteří se považují za Romy či Romky, kontaktovali jsme základní školy s vyšším procentuálním zastoupením romských žáků. Jednalo se o 15 základních škol Moravskoslezského kraje, konkrétně z oblasti Karvinska a Ostravska. S realizací výzkumu na své škole souhlasilo 5 základních škol, a to Základní škola Dr. E. Beneše v Bohumíně se 168 žáky ve 4. až 9. třídách, ZŠ T. G. Masaryka Bohumín – Pudlov se 49 žáky, ZŠ Slezská v Orlové – Porubě se 120 žáky, ZŠ Gebauerova v Ostravě se 147 žáky a ZŠ Ibsenova v Ostravě s 57 žáky ve 4 až 9. třídách. Výzkumného šetření se z celkového počtu 541 žáků zúčastnilo pouze 362 respondentů, a to kvůli zvýšené nemocnosti a také časté absenci. U romských žáků je typická zvýšená absence ve škole. Jejich absence jsou až trojnásobně vyšší než u ostatních žáků a narůstají s přibývajícím ročníky (GAC a MŠMT, 2009, s. 29). Ze zúčastněných respondentů jsme následně vyřadili ty, kteří se necítí být Romy, a nakonec jsme analyzovali data 239 respondentů. Zastoupení chlapců a dívek bylo však rovnoměrné. V rámci tříd měli nejvyšší zastoupení žáci 6. a 5 ročníků, nejmenší zastoupení jsme sledovali u žáků 9. tříd. U romských žáků se často setkáváme s tím, že nedokončí základní školu ve třídě s vrstevníky, se kterými nastoupili do první třídy. Romové ve škole často propadají a setrvávají ve třídách s mladšími žáky (GAC a MŠMT, 2009, s. 21). Tento jev jsme pozorovali i v našem výzkumu, neboť počet žáků ve třídách neodpovídá počtu žáků jednotlivých věkových kategorií. Dále bylo zřejmé, že romští žáci často ukončují docházku před devátou třídou. Jak uvádí GAC a MŠMT (2009, s. 40) podíl žáků, kteří ukončují docházku před 9. třídou, je znepokojující, jedná se asi o 15 % romských žáků. Při realizaci výzkumu nás vždy překvapil velmi nízký počet žáků v deváté třídě, což bylo zapříčiněno hlavně nižší úspěšností romských žáků, kteří často nezvládají požadavky školy a opakují ročník. Většinou jsme na každé škole potkali kolem 4 až 6 žáků 9. tříd. Na ZŠ T. G. Masaryka v Bohumíně byl např. pouze 1 žák deváté třídy, který byl vyučován spolu s 8. třídou.

V první části jsme zjišťovali úroveň locus of control u romských žáků základních škol. Následně jsme zkoumali rozdíly vzhledem k pohlaví i věku.

Pomocí dotazníku Intex D docházíme k závěru, že zastoupení internalistů i externalistů u romských žáků je podobné. 49 % respondentů se pohybuje na straně externího locus of

control. Jedná se o jedince, kteří jsou přesvědčení, že nemůžeme situace ve svém životě ovlivnit ani nedokážeme kontrolovat a ovládat výsledky své činnosti. Tito jedinci věří, že jejich úspěchy i neúspěchy jsou ovlivněny a určovány vnějšími činiteli, jako je osud, štěstí či náhoda. Naopak 51 % respondentů se pohybuje na straně interního locus of control. Jedná se o opak externího locus of control, kdy jsou jedinci přesvědčeni, že můžeme ovlivnit situace ve svém životě a dokážeme kontrolovat a ovládat výsledky své činnosti. Tito jedinci si uvědomují, že jejich úspěchy i neúspěchy jsou ovlivněny jejich vlastními schopnostmi a dovednostmi. Věří, že výsledky jejich činnosti jsou závislé na jejich přičinění.

Následně docházíme také k závěru, že neexistují rozdíly v úrovni locus of control vzhledem k pohlaví, k věku, čímž se nepotvrdili naše hypotézy H_1 a H_2 . Sledujeme však tendence, které naznačují, že s přibývajícím věkem žáci dosahují vyšší úrovně LoC, která směřuje k internalitě. Souhlasíme proto s tvrzením Rottera (1966 cit. podle Šimková, 2014, s. 14), že se LoC v průběhu života jedince vyvíjí na základě přibývajících množství zážitků a zkušeností. Pokud se budou žáci v útlém věku setkávat se zkušeností, že se jejich snaha, píle a práce do školy vyplatí, budou k internalitě směřovat mnohem dříve než ti, kteří budou mít opačnou zkušenost, což může zlepšit jejich školní úspěšnost. Myslíme si, že ačkoliv jsme nezjistili významné rozdíly v úrovni LoC vzhledem k věku, bylo by zajímavé sledovat konkrétní respondenty v průběhu několika let a zjišťovat, zda se opravdu úroveň LoC s věkem významně vyvíjí.

Myslíme si, že učitelé by se měli zaměřit především na žáky s externím locus of control. Tito žáci jsou přesvědčeni, že tvrdě pracovat na svém vzdělání je zbytečné, protože je tu vždy někdo, kdo se k nim zachová nečestně nebo něco, co jejich úsilí zničí. Věří, že i kdyby se snažili a lépe připravovali do školy, stejně by se lepší výsledky nedostavily, protože je to ovlivněno vnějšími vlivy, jako je štěstí, osud, náhoda, okolnosti, nespravedlnost, předsudky nebo zaujatost učitelů. Externí LoC však může fungovat jako ochrana před zklamáním z neúspěchu (Cakirpaloglu, 2012, s. 154). Učitelé by se proto měli snažit zvýšit sebevědomí a sebedůvěru jedinců např. tím, že jim umožní zažít při školní práci pocity úspěchu. Zkušenost, že tvrdá práce, příprava do školy a snaha přináší úspěchy, může zvýšit úroveň LoC a posunout jej směrem k internalitě, což zvyšuje žákům šance na školní úspěšnost. Na základě výsledků výzkumu víme, že učitelé mohou přistupovat při ovlivňování úrovně LoC k chlapcům i dívkám obdobně, stejně tak jako k různým věkovým kategoriím.

V druhé části jsme se zaměřili na zkoumání školní úspěšnosti romských žáků základních škol. Zjišťovali jsme nejen skutečný prospěch žáků vyjádřený průměrnou známkou z pololetního vysvědčení, ale rovněž jsme se zajímali o to, jak sami žáci vnímají svou školní úspěšnost. Následně jsme u těchto proměnných zjišťovali rozdíly vzhledem k pohlaví, věku i jednotlivých tříd. Také jsme zkoumali, zda existuje souvislost mezi skutečným prospěchem a vnímanou školní úspěšností a zda tyto proměnné souvisí s úrovní locus of control.

Uvádí se, že romští žáci mají výrazně horší známky, které si udržují po celou základní školu a ke konci studia se jejich průměry pohybují kolem nedostatečného hodnocení (GAC a MŠMT, 2009, s. 23). Zjistili jsme, že romští žáci základních škol průměrně dosahují skutečného prospěchu 2,35 a neexistují rozdíly vzhledem k věku, čímž se nepotvrdila naše hypotéza H_3 . Chlapci i dívky dosahují průměrně podobného průměru z pololetního vysvědčení a pohlaví tedy nemá vliv na skutečný prospěch. Významné rozdíly ve skutečném prospěchu jsme zjistili při přestupu z prvního na druhý stupeň základní školy, tj. mezi 5. a 6. třídou. Tím jsme potvrdili hypotézu H_4 , že *ve skutečném prospěchu mezi jednotlivými třídami existuje významný rozdíl*. Myslíme si, že přestup na druhý stupeň s sebou přináší pro žáky mnoho změn. Především jsou na ně kladeny vyšší požadavky a nároky, což může prospěch žáků ovlivnit. Nepotvrzuje však výsledky studie GAC a MŠMT (2009, s. 23), že průměry romských žáků se pohybují kolem nedostatečného hodnocení.

Při zkoumání vnímané školní úspěšnosti jsme dospěli k závěru, že nepřevažují ani žáci, kteří se cítí být úspěšní, ani ti, kteří se označili za neúspěšné. Žáci většinou volili neutrální hodnotu, která značí, že se necítí být ani úspěšní, ani neúspěšní nebo se cítí někdy úspěšně a někdy neúspěšně. Z výzkumu je také zřejmé, že ani pohlaví, ani věk není určující pro vnímání školní úspěšnosti. Proto nepotvrzujeme hypotézy H_5 a H_6 , které tvrdily, že tyto rozdíly existují. Hodnoty jsou podobné u chlapců i dívek a rovněž u jednotlivých věkových kategorií.

Potvrdila se však hypotéza H_7 : *Mezi úrovní locus of control a skutečným prospěchem existuje souvislost*. Došli jsme k závěru, že žáci, kteří dosahují lepšího skutečného prospěchu vyjádřeného průměrnou známkou z pololetního vysvědčení, dosahují vyšší úrovně locus of control a přibližují se více internalitě. Tyto výsledky výzkumu potvrzují tvrzení, že internalisté podávají lepší školní výkony než externalisté, kteří navíc potřebují podporu silnějších osob (Cakirpaloglu, 2012, s. 153). Právě učitelé by mohli být v případě

romských žáků onou potřebnou podporou. Externalisté spoléhají na to, že se jejich situace s neúspěchy ve škole vyřeší sama nebo pod vlivem vnějších faktorů (Slezáčková, 2012, s. 85). Je potřeba, aby si tito žáci uvědomili, že oni sami mohou situaci ovlivnit a prostřednictvím snahy, péle a přípravy do školy mohou dosáhnout lepších školních výsledků. Externalisté mají také nižší sebedůvěru a sebevědomí, s čímž by jim učitelé mohli pomoci, pokud bude ve škole i mimo ni oceněna snaha žáků o zlepšení si prospěchu. Může se jednat o pochvaly, známky, slovní ohodnocení apod. tak, aby si žáci uvědomili, že mají vliv na výsledky své práce. Myslíme si, že pokud budou žáci zažívat úspěch a uvěřit tomu, že jejich příprava či snaha se vyplatila, může docházet k pohybu locus of control směrem k internalitě a tím se zvýší šance žáků na lepší školní úspěšnost. K přiblížení se internímu LoC může docházet i mimo školu. Především rodiče by mohli změnit přesvědčení svých dětí. Romské etnikum často upřednostňuje jiné hodnoty než majoritní společnost, proto nemůžeme očekávat, že by rodiče na děti působili v oblasti vzdělávání. Romové ale často inklinují k tanci či zpěvu. Pokud budou děti i prostřednictvím svých zájmů pociťovat, že díky úsilí, snaze a tvrdé práci dosahují lepších tanečních či pěveckých výkonů, můžeme očekávat, že to změní jejich přesvědčení o ovlivňování situací.

Dále jsme došli k závěru, že úroveň locus of control nesouvisí s vnímanou školní úspěšností. Tím jsme nepotvrdili hypotézu H_8 . Ačkoliv by, např., podle Buchtové (2001 cit. podle Šimková, 2014, s. 14) měli mít žáci s interním LoC vyšší sebevědomí a sebedůvěru, je zřejmé, že úroveň LoC nemá souvislost s tím, jak se žáci vnímají být ve škole úspěšní.

Poslední hypotézou v této části byla hypotéza H_9 : *Mezi vnímanou školní úspěšností a skutečným prospěchem existuje souvislost*, kterou jsme v našem výzkumném šetření potvrdili. Výsledky ukazují, že žáci, kteří dosahují horšího skutečného prospěchu, se vnímají ve škole za méně úspěšné než ti, kteří dosahují lepšího skutečného prospěchu vyjádřeného průměrnou známkou z pololetního vysvědčení. Tato skutečnost může značit zdravé sebevědomí i dobrou schopnost reálně posuzovat výsledky své práce. Z těchto výsledků také vyplývá, že žáci posuzují svou úspěšnost ve škole na základě získaných známek. Myslíme si, že pro žáky je známka důležitá a směrodatná k vnímání jejich školní úspěšnosti. Učitelé by proto měli být při hodnocení žáků opravdu co neobjektivnější a žákům vysvětlit i slovně, proč byli danou známkou ohodnoceni. Školní neúspěch může ohrozit vnímání sebe sama. Opakované neúspěchy utvrzované negativním hodnocením a známkováním mohou vytvářet u žáka syndrom naučené bezmocnosti.

V poslední části výzkumného šetření jsme chtěli zjistit, jaká je výkonová motivace romských žáků základních škol a zda existuje souvislost mezi touto proměnnou a úrovní locus of control.

Nedostatečná motivace romských žáků ke vzdělání je vnímána jako jedna z klíčových příčin celkové nízké vzdělanosti Romů. Škola je mnohými Romy vnímána jako nutné zlo, které nemá žádný smysl, a jen málokdy se setkáme s romskými rodiči, kteří podněcují své děti k touze po vzdělání. Nemyslí si, že by vzdělání bylo prostředkem zajišťující důstojný život. Školu vnímají spíše jako bezvýznamnou. (Sekyt, 2004, s. 150) Ačkoliv mnoho autorů uvádí, že vzdělávání nikdy nepatřilo na přední příčky hodnotového systému romského etnika, výsledky našeho výzkumu toto tvrzení nepotvrzují. Vyvozujeme závěr, že je pro romské žáky úspěch ve škole důležitý, což ovlivňuje jejich motivaci k lepším výkonům. Žáci si také uvědomují důležitost školy pro svůj budoucí život. Dále je z výzkumu zřejmé, že jsou výkonově motivováni. Nevíme, zda je tato skutečnost zásluhou rodin těchto žáků či přístupu a práce učitelů, ale výkonová motivace romských žáků zkoumaných základních škol je uspokojivá. Myslíme si, že tito žáci mají zájem o vzdělání a projevují snahu stát se úspěšnými nejen ve škole, ale i v budoucím životě.

Z výsledků je zřejmé, že žáci, kteří dosahují vyšší úrovně locus of control rovněž dosahují i vyšší úrovně výkonové motivace. Potvrzujeme hypotézu H_{10} : *Mezi úrovní locus of control a výkonovou motivací existuje souvislost*. Což znamená, že žáci (internalisté) přesvědčení o tom, že jejich úspěchy i neúspěchy mohou sami ovlivnit, jsou více motivováni k učení a dosahování lepších školních výsledků. Jsou vytrvalí v dosahování cíle a snaží se být ve škole úspěšní. Naopak žáci, kteří věří, že výsledky své práce nemohou ovlivnit, nejsou příliš motivováni a uspokojivé učení u nich neprobíhá. Je pravděpodobné, že v důsledku nízké motivace se v nich buduje záporný vztah k učení a náležitě se nerozvíjejí jejich schopnosti (Fontana, 2003, s. 153). Učitelé by takovým žákům měli věnovat pozornost a motivovat je k dalšímu učení např. tím, že jim dají možnost zvládnout dostatečně náročné úkoly, které jsou přiměřené úrovni žáka. Pokud žáci při testech, zkoušení či různých školních úkolech a pracích prožívají pocity úspěchu, zvyšuje se jejich prestiž ve vlastních očích, v očích učitelů, spolužáků i rodičů, a tím dochází k rozvoji výkonové motivace.

ZÁVĚR

Ačkoliv žijí Romové v České republice již několik generací, stále se potýkáme s problémy mezi Romy a majoritní společností. Najít skutečně smysluplnou a efektivní cestu, jak zajistit bezproblémové soužití majority s minoritou, není jednoduché. Odborníci se už řadu let shodují v názoru, že jednou z možných cest, jak pomoci s integrací romské menšiny do majoritní společnosti, je podpora vzdělanosti Romů. Je známo, že úroveň vzdělání Romů je v České republice, i přes mírné zlepšení stále velmi nízká. Neúspěšnost romských žáků v českém školském systému, která ovlivňuje následné neuplatnění se na trhu práce, přispívá k neustálému prohlubování sociálních problémů a nesnášenlivosti mezi Romy a majoritou. Vzdělání by mohlo otevřít cestu k získání zaměstnání a vybudování rovnocenného a spokojeného bytí. Snaha o zvyšování vzdělanosti Romů se však potýká s řadou nesnází, které jsou způsobené nejen nastavením školských systémů v ČR, ale také specifiky, které vzdělávání Romů doprovázejí. Romští žáci jsou např. socializováni v odlišném prostředí než žáci majoritní společnosti. Žijí v rodinách, jejichž kultura upřednostňuje jiné hodnoty než majorita, což v mnohých případech ovlivňuje motivaci ke vzdělávání a tím i školní úspěšnost.

Vzdělávání Romů je velmi poutavým tématem, kterému věnují pozornost mnozí odborníci. Především se snaží objasnit specifika romského etnika, poskytnout výčet faktorů, které by vzdělávání Romů mohly ovlivňovat a nabízí strategie pro vzdělávání romských žáků. Cílem naší práce bylo zjistit, zda úroveň locus of control může být dalším činitelem související se školní úspěšností romských žáků základních škol. Ústředními tématy naší práce se proto staly koncept locus of control, školní úspěšnost a neúspěšnost žáků a v neposlední řadě otázka Romů a jejich vzdělávání.

Zahraniční studie poukazují na skutečnost, že úroveň locus of control má vliv na různé oblasti života jedinců. Navázali jsme proto na výzkumy, které uvádí, že úroveň locus of control může predikovat školní úspěšnost žáků. Z výsledků našeho výzkumného šetření je zřejmé, že žáci, kteří dosahují vyšší úrovně locus of control a přibližují se více internalitě, dosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se pohybují na straně externího locus of control. Došli jsme k závěru, že locus of control souvisí se školní úspěšností romských žáků základních škol a můžeme jej považovat za další činitel, který ovlivňuje vzdělanost Romů. Zajímavé bylo také zjištění, že s úrovní locus of control souvisí úroveň výkonové motivace romských žáků základních škol. Žáci pohybující se na straně interního locus of

control, jsou více výkonově motivováni k dosahování lepších školních výsledků než žáci s externí úrovní locus of control.

Na základě našich zjištění jsme přesvědčeni, že učitelé by se měli zaměřit především na romské žáky s externí úrovní locus of control. Externalitu sice nemůžeme považovat za zcela negativní, ale zjišťujeme, že žáci s interním locus of control jsou více motivováni a rovněž dosahují lepších školních výsledků. Vysoká výkonová motivace a dobrý školní prospěch jsou dvě důležité proměnné pro školní úspěšnost a vyšší vzdělanost Romů.

Práce s externálně zaměřenými žáky nebude pro učitele jednoduchá, protože jsou přesvědčeni, že i kdyby se snažili, dobré výsledky se nedostaví. Učitelé by se o to ale měli pokusit. Externí locus of control může také působit jako ochrana před zklamáním z neúspěchu a značí i nižší sebevědomí a sebedůvěru. Předpokládáme, že k posunu úrovně locus of control směrem k internalitě by mohlo dojít tím, že učitelé umožní těmto žákům zažívat pocity úspěchu. Např. by jim učitelé měli dát možnost zvládnout dostatečně náročné úkoly, které jsou přiměřené jejich úrovni. Pokud žáci při testech, zkoušení či různých školních úkolech a pracích prožívají pocity úspěchu, zvyšuje se jejich prestiž ve vlastních očích, v očích učitelů, spolužáků i rodičů. Tím může dojít nejen ke zvýšení výkonové motivace, ale také k přesvědčení, že příprava do školy, snaha a píle se vyplácí a přináší úspěchy, což může posunout locus of control směrem k internalitě, čímž se zvyšují šance žáků na lepší školní úspěšnost. K přiblížení se internímu locus of control může docházet i mimo školu. Především rodiče by mohli změnit přesvědčení svých dětí. Romské etnikum často upřednostňuje jiné hodnoty než majoritní společnost, proto nemůžeme očekávat, že by rodiče na děti působili v oblasti vzdělávání. Romové ale často inklinují k tanci či zpěvu. Pokud budou děti i prostřednictvím svých zájmů pociťovat, že díky úsilí, snaze a tvrdé práci dosahují lepších tanečních či pěveckých výkonů, můžeme očekávat, že to změní jejich přesvědčení o ovlivňování situací.

Věříme, že tato práce bude prospěšná především základním školám s vyšším zastoupením romských žáků a učitelům, kteří romské žáky vzdělávají. Myslíme si, že učitelé ocení další informace o tom, co může ovlivnit školní úspěšnost jejich žáků. Doufáme, že se pokusí zaměřit na to, aby jejich žáci směřovali spíše k internímu locus of control, který souvisí s lepšími školními výsledky. K vyšší vzdělanosti a odpovědnosti Romů za svůj budoucí život je potřeba, aby už v brzkém věku uvěřili, že jejich příprava do školy, celková snaha a píle povedou nejen k úspěšnosti ve škole ale i v budoucím životě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. Romský žák a zvláštní školy - křižovatka na cestě k humanizaci školství. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 1997. *Romové a zvláštní školy: sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R, s. 22-27. ISBN 80-902149-6-7.
- [3] BARÓN, Juan D. a Deborah COBB-CLARK, 2010. Are young people's educational outcomes linked to their sense of control?. *How Your 'Locus Of Control' Drives Your Success (And Stress)* [online]. č. 4907 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://ftp.iza.org/dp4907.pdf>
- [4] BITTNEROVÁ, Dana. Oblast vztahu rodiče a dítěte - dítě. BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ, 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 145-147. ISBN 978-80-87398-18-0.
- [5] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4740-331.
- [6] ČLOVĚK V TÍSNI, 2002. *Vzdělávání Romů v ČR*. [online]. [cit. 2015-02-26]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>
- [7] DĚDIČ, Miroslav. Problémy s adaptací na školní prostředí. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2005. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference : 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R 11.-12. listopadu 2004*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 30-32. ISBN 80-902972-8-9.
- [8] DOBŠÍKOVÁ, Eva. Ke vzdělávání a integraci Romů. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2005. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference : 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R 11.-12. listopadu 2004*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 254-258. ISBN 80-902972-8-9.
- [9] DOUBEK, David. Záhada distanciacie. In: BITTNEROVÁ, Dana, eds., 2013. *Etnické komunity: Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií UK, s. 19-31. ISBN 978-80-87398-45-6.
- [10] DOUBEK, David. Romové jako kategorie. BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ, 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 23. ISBN 978-80-87398-18-0.
- [11] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-717-8626-8.

- [12] GAC, 2007. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online]. Praha [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <http://www.gac.cz/cz/nase-prace/zakazky-2005-2009>
- [13] GAC A MŠMT, 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit: sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.* [online]. Praha [cit. 2015-02-26]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1627_1_1/
- [14] GIFFORD, Denise, Juanita BRICENO-PERRIOTT a Frank MIANZO, 2006. Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Nacac: National association for college admission counseling* [online]. Spring [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ741521.pdf>
- [15] HALPERT, Rita a Russ HILL, 2011. *28 measures of locus of control* [online]. [cit. 2015-01-23]. ISBN 978-0-9833464-3-2. Dostupné z: http://teachinternalcontrol.com/uploads/LOC_Measures__1_.pdf
- [16] HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-285.
- [17] HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, 1979. Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků.* Praha: SPN.
- [18] HRABAL, Vladimír, 1989. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka.* Praha: Státní pedagogické nakl. ISBN 80-042-2149-1.
- [19] HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL, 2002. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd.* Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- [20] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [21] JURČIŠINOVÁ, Erika. Učitel romských žiaků a jeho příprava. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2004. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference : 3. setkání národnostních menšin a 22. setkání Hnutí R : 13.-14. listopadu 2003.* Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 260-266. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-6-9.
- [22] KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [23] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [24] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: CERM. ISBN 80-858-6794-X.

- [25] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-214-2203-3.
- [26] KOLÁŘ, Zdeněk. Učitel romských žáků – objekt subjektové vztahy. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2000. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, s. 31-36. ISBN 80-902461-3-3.
- [27] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4728-346.
- [28] KRAJSKÝ ÚŘAD MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE. Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006-2009. In: *Moravskoslezský kraj* [online]. 2006 [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: https://verejna-sprava.kr-moravsko-slezsky.cz/assets/mensiny/nme_strategie_romske_komunity.pdf
- [29] LEVENSON, Hanna, 1981. Differentiating among internality, powerful others and chance. In: LEFCOURT, Herbert M. (ed.), 1981-1984. *Research with the locus of control construct (Vol.1)*. 3. vydání. New York: Academic Press. s. 15-63. Dostupné z: <http://www.hannalevenson.com/locus.pdf>
- [30] LEVÍNSKÁ, Markéta. Projít základní nebo praktickou školou? BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ, 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 227-230. ISBN 978-80-87398-18-0.
- [31] LEVÍNSKÁ, Markéta. Situace romské minority v rámci vzdělávací politiky. BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ, 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 216-218. ISBN 978-80-87398-18-0.
- [32] LINHART, Josef, 1967. *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- [33] MATULAY, Stanislav a Eva MATULAYOVÁ. Hlavné problémy výchovy a vzdelávania rómskych detí očami ich učitelov v regióne Spiš. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2000. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, s. 77-82. ISBN 80-902461-3-3.
- [34] MELOVSKÁ, Magda, 2011. *Školní úspěšnost žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia ve vztahu k sociální opoře*. Olomouc. Dostupné z: http://theses.cz/id/dw3ofc/DP_Melovsk_Magda.pdf. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [35] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- [36] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

- [37] OBROVSKÁ, Lucie, Olga KUSÁ a Monika TANNENBERGEROVÁ. Představa učitelů o kvalitách ideálního žáka jako předpoklad ovlivňující učitelovo očekávání a hodnocení. In: GULOVÁ, Lenka, 2010. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, s. 110-122. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5342-7.
- [38] PAVLAS, Ivan, 2011. *Výkonová motivace a interpersonální potřeby*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-807-4640-216.
- [39] PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-802-0014-993.
- [40] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [41] RÁDL, Michael. Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In: BITTNEROVÁ, Dana, eds., 2013. *Etnické komunity: Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií UK, s. 133-153. ISBN 978-80-87398-45-6.
- [42] ŘÍČAN, Pavel. 1998. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.
- [43] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
- [44] SEKYT, Viktor. Romské děti v české škole. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2004. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference : 3. setkání národnostních menšin a 22. setkání Hnutí R : 13.-14. listopadu 2003*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 148-156. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-6-9.
- [45] SEKYT, Viktor. Romský žák, rodiče a učitel. In: ASSENZA, Dora, 2007. *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit*. Olomouc: A & M Publishing, s. 115-125. ISBN 978-80-903654-3-8.
- [46] SHAFFER, David R., 2009. *Social and personality development* [online]. 6th ed. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning. [cit. 2015-01-29]. ISBN 04-956-0038-5. Dostupné z: <https://books.google.cz/books>
- [47] SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4735-078.
- [48] ŠIMKOVÁ, Tereza, 2014. *Lokalizace kontroly a výkonová motivace*. Brno. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/321993/ff_m/. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita.
- [49] ŠOTOLOVÁ, Eva, 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-528-9.
- [50] TELLA, Adeyinka, Adedeji TELLA a Sam Olufemi ADENIYI, 2011. Locus of Control, Interest in Schooling and Self-Efficacy as Predictors of Academic. *New Horizons in Education*. Č. 59. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ955458.pdf>

- [51] VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4488-8.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0181-8.
- [53] VANKOVÁ, Katarína. Problematika výchovy a vzdelávania – špecifikum výchovy uplatňujúcej sa v romských rodinách. In: BALVÍN, Jaroslav a kol., 2004. *Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference : 3. setkání národnostních menšin a 22. setkání Hnutí R : 13.-14. listopadu 2003*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 326-331. Praha a národnosti. ISBN 80-902972-6-9.
- [54] VLACH, Václav, 2012. *Locus of control (J. Rotter) a zvládání stresu v nezaměstnanosti*. Praha. Dostupné z: <https://dspace.k.utb.cz/handle/10563/18733>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Institut mezioborových studií Brno.
- [55] VÝROST, Jozef, 1989. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0054-8.
- [56] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4714-288.
- [57] Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2012. In: <http://www.vlada.cz/>. 2013. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/aktuality/zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-v-ceske-republice-za-rok-2012-111522/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
I – E škála	Internal-external locus of control scale
IPC škála	Internality, powerful others and chance scales
LoC	locus of control
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
tab.	tabulka
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Zastoupení romských žáků

Graf č. 2: Výzkumný soubor - pohlaví

Graf č. 3: Výzkumný soubor - věk

Graf č. 4: Výzkumný soubor - rozložení tříd

Graf č. 5: Locus of control (%)

Graf č. 6: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k pohlaví

Graf č. 7: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k věku

Graf č. 8: Rozdíl v prospěchu vzhledem k pohlaví

Graf č. 9: Rozdíl v prospěchu mezi třídami

Graf č. 10: Vnímaná školní úspěšnost (%)

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Základní soubor

Tab. č. 2: Úroveň locus of control

Tab. č. 3: Interní a Externí Locus of control

Tab. č. 4: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k pohlaví

Tab. č. 5: Rozdíl v úrovni LoC vzhledem k věku

Tab. č. 6: Skutečný prospěch

Tab. č. 7: Rozdíl v prospěchu vzhledem k pohlaví

Tab. č. 8: Rozdíl v prospěchu mezi třídami

Tab. č. 9: Konkretizace rozdílů v prospěchu mezi třídami

Tab. č. 10: Vnímaná školní úspěšnost

Tab. č. 11: Rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k pohlaví

Tab. č. 12: Rozdíl ve vnímané školní úspěšnosti vzhledem k věku

Tab. č. 13: Souvislost mezi úrovní LoC a prospěchem

Tab. č. 14: Souvislost mezi úrovní LoC a vnímanou školní úspěšností

Tab. č. 15: Souvislost mezi vnímanou školní úspěšností a prospěchem

Tab. č. 16: Vnímaná školní úspěšnost a prospěch

Tab. č. 17: Výkonová motivace

Tab. č. 18: Souvislost mezi úrovní LoC a výkonovou motivací

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník Intex D

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK INTEX D

INTEX D

Věk: Chlapec/dívka: Datum:

Škola:Třída:

Návod:

Tímto dotazníkem se snažíme zjistit, co si myslíš o svém úspěchu nebo neúspěchu ve škole. Níže jsou proto uvedené věty, které si pozorně přečti. Za každou větou jsou písmena S a N. Pokud s danou větou **souhlasíš, zakroužkuj S**, když **nesouhlasíš zakroužkuj N**. Nad jednotlivými výroky příliš dlouho nepřemýšlej a nezapomeň, že nemáš žádný z nich vynechat. Dotazník je anonymní (nepodepisuj se) a informace budou použity pouze pro mou závěrečnou práci do školy.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Myslím si, že mohu zabránit tomu, abych dostal/a rýmu. | S | N |
| 2. Některé děti mají štěstí od narození. | S | N |
| 3. Často je mi vytýkáno něco, za co ve skutečnosti může někdo jiný. | S | N |
| 4. Myslím si, že se nevyplácí být pilný, protože většina věcí je stejně předem určena. | S | N |
| 5. Myslím si, že když se den dobře začne, bude se mi dařit bez ohledu na to, co sám (sama) udělám. | S | N |
| 6. Rodiče si obvykle všimnou, co jim děti chtějí říci. | S | N |
| 7. Zdá se mi, že je téměř nemožné změnit názory rodičů. | S | N |
| 8. Většina mých vrstevníků je silnější než já. | S | N |
| 9. Věřím, že když najdu čtyřlístek, přinese mi štěstí. | S | N |
| 10. Lidé na mě bývají bez příčiny zlí. | S | N |
| 11. Když se něco špatného má stát, tak se to stane, i kdybych se to pokusil/a zachránit. | S | N |
| 12. Chová-li se některý spolužák ke mně nepřátelsky, nedá se proti tomu nic dělat. | S | N |
| 13. Nejlepší by bylo, kdyby mi vždycky někdo poradil, co mám udělat. | S | N |

14. Někteří lidé mají štěstí ve všem.	S	N
15. Děti mohou svůj názor prosadit, pokusí-li se o to.	S	N
16. Často mám pocit, že je zbytečné pokoušet se dělat doma věci podle svého.	S	N
17. Když mě někdo nemá rád, nedá se proti tomu nic udělat.	S	N
18. Ve škole se mi neoplatí snažit se, protože většina dětí je stejně chytřejší než já.	S	N
19. Když se mi podařilo ve škole dobře odpovědět, bylo to hlavně proto, že jsem dostal lehkou otázku.	S	N
20. Myslím si, že je lepší být šikovný a chytrý, než mít štěstí.	S	N
21. Když mi písemná práce nedopadne dobře, je to hlavně proto, že byla velmi těžká.	S	N
22. Když se mi v něčem nedaří, mívám často pocit, že jsem prostě neměl štěstí.	S	N
23. Když mě učitel ve škole za něco pochválí, je to obvykle proto, že někteří učitelé mají ve zvyku chválit žáky, aby je povzbudili.	S	N
24. O tom, je-li člověk zdravý nebo onemocní, rozhoduje náhoda.	S	N
25. Když vysvětluji nějakému příteli pravidla nové hry a on jim příliš nerozumí, bývá to hlavně proto, že přítel hůř chápe.	S	N
26. Kdybych se náhodou ocitl (ocitla) na pustém ostrově, dokázal (a) bych se o sebe postarat.	S	N
27. Zdá se mi, že nemám vliv na to, co se se mnou stane.	S	N
28. Někteří lidé jsou od narození smolaři, a proto se jim nic nedaří.	S	N
29. Myslím si, že učitelé jsou většinou spravedliví.	S	N
30. Pro můj budoucí úspěch v životě je důležitá vlastní tvrdá práce, a ne štěstí.	S	N

31. Když se mi něco nepodaří, mohou za to většinou moje vlastní chyby. S N
32. Myslím si, že nejvíc vědeckých objevů vzniklo náhodou. S N
33. Ve škole mívám úspěchy hlavně u těch učitelů, kteří od žáků méně vyžadují. S N
-

Na následující škále čísel 1-5 uveď, jak moc s uvedenou větou souhlasíš, jak moc tě vystihuje (1 – nejméně, 5 - nejvíce).

34. Považuji se ve škole za úspěšného/úspěšnou.	1	2	3	4	5
35. Chci být ve škole úspěšný/á.	1	2	3	4	5
36. Škola mě baví.	1	2	3	4	5
37. Škola je pro mě důležitá.	1	2	3	4	5

38. Moje průměrná známka na pololetní vysvědčení byla:

39. Cítím se být:

- a) Romem/Romkou
- b) Neromem/Neromkou

INTEX D - šablona

Věk: Chlapec/dívka: Datum:

Škola: Třída:

Návod:

Tímto dotazníkem se snažíme zjistit, co si myslíš o svém úspěchu nebo neúspěchu ve škole. Níže jsou proto uvedené věty, které si pozorně přečti. Za každou větou jsou písmena S a N. Pokud s danou větou **souhlasíš, zakroužkuj S**, když **nesouhlasíš zakroužkuj N**. Nad jednotlivými výroky příliš dlouho nepřemýšlej a nezapomeň, že nemáš žádný z nich vynechat. Dotazník je anonymní (nepodepisuj se) a informace budou použity pouze pro mou závěrečnou práci do školy.

-
1. Myslím si, že mohu zabránit tomu, abych dostal/a rýmu.
 2. Některé děti mají štěstí od narození.
 3. Často je mi vytýkáno něco, za co ve skutečnosti může někdo jiný.
 4. Myslím si, že se nevyplácí být pilný, protože většina věcí je stejně předem určena.
 5. Myslím si, že když se den dobře začne, bude se mi dařit bez ohledu na to, co sám (sama) udělám.
 6. Rodiče si obvykle všimnou, co jim děti chtějí říci.
 7. Zdá se mi, že je téměř nemožné změnit názory rodičů.
 8. Většina mých vrstevníků je silnější než já.
 9. Věřím, že když najdu čtyřlístek, přinese mi štěstí.
 10. Lidé na mě bývají bez příčiny zlí.
 11. Když se něco špatného má stát, tak se to stane, i kdybych se to pokusil zachránit.
 12. Chová-li se některý spolužák ke mně nepřátelsky, nedá se proti tomu nic dělat.
 13. Nejlepší by bylo, kdyby mi vždycky někdo poradil, co mám udělat.

14. Někteří lidé mají štěstí ve všem.
15. Děti mohou svůj názor prosadit, pokusí-li se o to.
16. Často mám pocit, že je zbytečné pokoušet se dělat doma věci podle svého.
17. Když mě někdo nemá rád, nedá se proti tomu nic udělat.
18. Ve škole se mi neoplatí snažit se, protože většina dětí je stejně chytřejší než já.
19. Když se mi podařilo ve škole dobře odpovědět, bylo to hlavně proto, že jsem dostal lehkou otázku.
20. Myslím si, že je lepší být šikovný a chytrý, než mít štěstí.
21. Když mi písemná práce nedopadne dobře, je to hlavně proto, že byla velmi těžká.
22. Když se mi v něčem nedaří, mívám často pocit, že jsem prostě neměl štěstí.
23. Když mě učitel ve škole za něco pochválí, je to obvykle proto, že někteří učitelé mají ve zvyku chválit žáky, aby je povzbudili.
24. O tom, je-li člověk zdravý nebo onemocní, rozhoduje náhoda.
25. Když vysvětluji nějakému příteli pravidla nové hry a on jim příliš nerozumí, bývá to hlavně proto, že přítel hůř chápe.
26. Kdybych se náhodou ocitl (ocitla) na pustém ostrově, dokázal (a) bych se o sebe postarat.
27. Zdá se mi, že nemám vliv na to, co se se mnou stane.
28. Někteří lidé jsou od narození smolaři, a proto se jim nic nedaří.
29. Myslím si, že učitelé jsou většinou spravedliví.
30. Pro můj budoucí úspěch v životě je důležitá vlastní tvrdá práce, a ne štěstí.
31. Když se mi něco nepodaří, mohou za to většinou moje

vlastní chyby.

32. Myslím si, že nejvíc vědeckých objevů vzniklo náhodou.

33. Ve škole mívám úspěchy hlavně u těch učitelů, kteří od

žáků méně vyžadují.