

STUDIE

UČITELSKÝ POHLED NA ŠKOLNÍ NE/ÚSPĚŠNOST NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY: POTŘEBA NOVÉ DEFINICE

TEACHERS' PERSPECTIVES ON SCHOOL FAILURE AND SUCCESS IN PRIMARY EDUCATION: THE NEED FOR A NEW DEFINITION

Irena Smetáčková^a, Jana Stará^a, Vlastimil Chytrý^b

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

^b Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

ABSTRAKT

Výzkumy ukazují vysokou souvislost školní úspěšnosti a celkového pozitivního vývoje jedince. Na úspěšnost žáků a žákyň mají klíčový vliv vyučující, a to svými požadavky, pedagogickými postupy a hodnotícími kritérii. Tento článek představuje výsledky výzkumu učitelského pojetí školní neúspěšnosti ve 2. ročníku ZŠ. Prostřednictvím 29 učitelských rozhovorů jsme zjistili, že vyučující jsou k pojmu „školní neúspěšnost“ kritičtí. Identifikovali jsme tři pojetí školní neúspěšnosti. Ta byla porovnána s tím, jak vyučující hodnotili děti ve svých třídách (n = 652). Navzdory deklarované nefunkčnosti pojmu „školně ne/úspěšný žák“ jej vyučující používají, a to diferencovaně, a vnímají skupiny žáků jako odlišné zejména v subškále kognitivní schopnosti a školní výkony. V závěru proto argumentujeme pro redefinici pojmu školní ne/úspěšnost tak, aby byl vyučujícími akceptován a zohlednil opomíjené dimenze.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní úspěšnost; školní neúspěšnost; 1. stupeň ZŠ; vyučující; žáci

ABSTRACT

Research has shown a high correlation between school success and the overall positive development of an individual. Teachers (through their requirements, pedagogical procedures, and evaluation criteria that are based on their concept of school success and failure) are a key influence on whether students are successful. The article presents the results of research

on teachers' ideas of unsuccessful pupils in the second year of primary (ISCED 1) school. Through 29 teacher interviews, it was found that teachers are critical of the concept of school failure and are reluctant to use it. However, three concepts of school failure were identified. Those were compared with how teachers assessed the children in their classes ($n = 652$). Despite the declared non-functionality of the terms "school failure" and "unsuccessful pupil", teachers use the terms differently and perceive those groups of pupils as different, especially in cognitive abilities and school performance. Therefore, we argue for the redefinition of the concepts of school failure and success so that they are accepted by teachers and take into account the neglected dimensions in the old conceptions.

KEYWORDS

school success; school failure; primary education; teachers; pupils

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Irena Smetáčková, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha

e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Úvod

Škola má klíčový vliv na utváření osobnosti, rozvíjení schopností a formování představ o vlastní budoucnosti. Pokud děti zažívají ve škole výrazný a dlouhodobý neúspěch, mívá to na ně devastující vliv. Nezískávají potřebné znalosti a dovednosti pro budoucí uplatnění, mají oslabené sebevědomí, ztrácí motivaci, dostávají se do konfliktů a ze školy unikají (Alexander et al., 2003). Podle řady studií je školní neúspěch prediktorem slabé sociální adaptace, sociálního vyloučení, rizikového chování, závislosti a psychických problémů (Singer, 2008).

Snahou vzdělávací politiky proto je, aby žáci ohrožení školním neúspěchem dostali pomoc při překonávání překážek v učení, aby se mohli rozvíjet v rámci svých předpokladů a potřeb a byli v přirozeném kontaktu se svými vrstevníky (Blându, 2019; Parsons & Platt, 2017). Pokud není žákům ohroženým školním neúspěchem věnována včasná a dostatečná péče, dochází ke zhoršení jejich aktuálních výkonů a snižuje se i jejich šance na zdárné pokračování vzdělávací dráhy (Vlah et al., 2020). Včasné a dobře navržené výchovně-vzdělávací intervence pro posilování školní zdatnosti a překonávání dílčích neúspěchů v určitých oblastech školních výkonů jsou efektivním prvkem prevence (Nation et al., 2003)¹.

¹ Intervence mohou být zaměřené na kompenzaci konkrétních oslabení anebo na rozvoj obecnějších schopností a pracovních návyků, např. na rozvoj soustředění, artikulace či jemné motoriky (Galindo et al., 2018). Účinnost intervencí je prokázána zejména v předškolním vzdělávání a v nižších ročnících základní školy (Felcmanová, 2015; Parsons & Platt, 2017).

Ovšem podmínkou intervence je prvotní označení jednotlivců za školně úspěšné či neúspěšné, což je problematické, neboť to může vést k jejich stigmatizaci a na ni navazující internalizaci vnějších představ. Jak ukazuje teorie labelingu (nálepkování), některá vnější třídění mají silný potenciál sebesplňujícího proroctví anebo diskriminace (Rist, 2017). Označení dítěte za školně neúspěšné představuje nálepkou, která může negativně ovlivnit jeho sebepojetí, jeho motivaci ke školním aktivitám, nasazení rodinného zázemí v přípravě na školu a učitelská očekávání vůči tomuto dítěti. Na druhou stranu lze praxi označování žáků za školně neúspěšné ospravedlnit potřebou posílit učitelské kompetence pro práci s touto skupinou a soustředit do ní prostředky. Norwich (2008) upozorňuje, že jedině při identifikaci potřebných je možné zajistit přidělení dodatečných finančních prostředků, především na nákup pomůcek a služeb, které pak žákům pomohou zdroje jejich neúspěchů překonat.

Identifikovat ohrožené žáky vyžaduje pracovat s definicí školního neúspěchu a neúspěšnosti.² Nalézt a získat shodu na jednoznačném vymezení školního neúspěchu a neúspěšnosti není snadné, a to z několika důvodů: 1) pojetí se liší v závislosti na aktérské pozici (žák, učitel, rodič, zřizovatel atd.), 2) pojetí je závislé na kulturních hodnotách a potřebách společnosti, a proto se historicky proměňuje, 3) třídění žáků dle míry školního ne/úspěchu má ambivalentní důsledky, které varíují od podpory a pomoci po stigmatizaci a segregaci.

Považujeme za důležité, aby se diskuze o pojetí školního neúspěchu a neúspěšnosti rozvíjela navzdory těmto limitům. Vzhledem k tomu, že školní ne/úspěšnost bývá vymezena jako výrazně podprůměrné hodnocení v klíčových (nebo všech) školních předmětech, a je tedy v podstatě produktem evaluačních mechanismů každé konkrétní školy a vyučujících (Cavaco et al., 2021), je nutné více zvažovat individuální a institucionální rovinu. Jako příspěvek do diskuze nabízíme tento článek, který se soustřeďuje zejména na to, kdo jsou školně neúspěšní žáci v učitelské perspektivě.

1 Diagnostika školní neúspěšnosti

K zavádění potřebných intervencí je nutné správně identifikovat žáky ohrožené školním neúspěchem. Ke stanovení míry školní ne/úspěšnosti lze dojít prostřednictvím testování žáků anebo na základě subjektivního posouzení. Oba postupy vykazují určité slabiny.

² Ačkoliv se pojmy ne/úspěch a ne/úspěšnost liší svým rozsahem, budeme je v dalším textu používat záměnně. Zatímco neúspěch je dílčí událostí, neúspěšnost již představuje dlouhodobý trend, který má svoji společenskou, pedagogickou a psychologickou rovinu (Košíková, 2011).

Relativně objektivní informace o míře školní neúspěšnosti mohou přinést standardizované testy. Metodologickou otázkou testování je, na základě jakých dat by měla být školní neúspěšnost identifikována (Alexander et al., 2003). S oporou o odborné zdroje (Alban-Metcalf, 1998; Chvál et al., 2015; Starý et al., 2016) rozlišujeme následující tři přístupy k měření školní neúspěšnosti prostřednictvím testů: 1) stanovení aktuálních individuálních výkonů na základě měření výsledků v testech bez vztahu k výsledkům ostatních, 2) měření aktuálních individuálních výkonů v porovnání s výkony referenční skupiny, 3) měření přidané hodnoty nebo pokroku, které vycházejí ze sledování dlouhodobých individuálních výkonů a jejich průběžného srovnávání dle určených kritérií (případně v porovnání s výkony referenční skupiny). Popsané přístupy se liší dvěma kritérii: časem (vývoje) a rolí vrstevníků.

Z hlediska zjišťování školního neúspěchu je spíše než zjišťování aktuálních individuálních výkonů vhodnější, a dokonce i více využívané měření aktuálních individuálních výkonů v porovnání s výkony referenční skupiny a měření přidané hodnoty, protože jimi lze predikovat výsledky žáků a zaznamenávat odchylky od očekávaného výsledku, ať už směrem nahoru, nebo dolů (Chvál et al., 2015). Takto lze sledovat a podporovat pokrok jednotlivých žáků v průběhu jejich školní docházky i měřit efektivitu různých škol, včetně efektivitu výukových přístupů a používaných metod výuky (Alban-Metcalf, 1998; Sammons et al., 1995).

Případem subjektivního posuzování konkrétním hodnotitelem může být školní prospěch. Prospěch je ukazatelem plnění školních nároků (např. Hrabal & Pavelková, 2010). Vyučující však při něm používají různé hodnoticí normy (věcné, sociální a individuální), které často nejsou jednoznačné a transparentní (Starý et al., 2016). Učitelské hodnoticí normy často nebývají odvozené od kritérií platných na úrovni školského systému ani konkrétní školy, nýbrž je vyučující nastavují subjektivně (Kolář & Šikulová, 2009). To pak vede k nízké výpovědní hodnotě výkonu žáka. Například studie Drexlerové et al. (2019) prokázala, že učitelovo vnímání výkonu žáka se neshodovalo s žákovským výkonem měřeným standardizovaným testem. Prospěch tedy představuje obvykle subjektivně ukotvenou evidenci kvality školních výkonů, která je navíc značně závislá na referenční skupině v podobě třídy.

Ačkoliv externí standardizovaná evaluace výsledků vzdělávání pomáhá sledovat, zda školní výuka v jednotlivých školách směřuje k naplňování vzdělávacích standardů, a je tedy pevnou součástí monitorování vzdělávacích systémů, některé výzkumné studie poukazují na spornou validitu a reliabilitu jednotného testování (Kašćák & Pupala, 2011; Looney, 2011). Řada odborníků proto doporučuje kombinovat externí hodnocení a učitelovo hodnocení výsledků učení (Darling-Hammond & McCloskey, 2008; Janssens & van Amelsvoort, 2008; Looney, 2011). Ovšem jiní autoři navrhují změnit celkové uvažování o vymezení minimální úrovně úspěšnosti žáka, za kterou již žák

bude považován za školně neúspěšného. Například švédská studie (Lindblad et al., 2018; citováno v Arensmeier, 2021) zjistila, že nadefinovaná minimální úroveň úspěšnosti odpovídá kognitivním schopnostem, jichž někteří žáci nedosáhnou ani po masivní podpoře, často poskytované po několik let, avšak přitom v jiných ohledech může být jejich vzdělávání úspěšné.

Jaká jiná hlediska při stanovování školní úspěšnosti zohlednit ukazují například Clycq et al. (2014) ve studii o úspěšnosti na belgických středních školách, z níž vyplývá, že rodiče a částečně i žáci a učitelé sice považují za úspěšného takového žáka, který má dobré známky, ale zároveň do vymezení úspěšnosti přidávají další kritéria. Žáci v definicích školní úspěšnosti poukazují na sociální začlenění, popularitu mezi spolužáky a dovednosti, které jim pomáhají v různých sociálních situacích, zatímco jejich učitelé více zdůrazňují osobnostní rozvoj a rozvoj kompetencí. Celkově tedy platí, že se kritéria více než dříve týkají pracovních příležitostí a životní spokojenosti (Clycq et al., 2014).

2 Vývoj, potenciál a školní ne/úspěšnost žáka

Také v českém vzdělávání se stále častěji objevují požadavky na sociální dovednosti, spokojenost dětí a osobnostní rozvoj (např. Simonová, 2017). Jedná se o rozšiřování kritérií pro definování školní ne/úspěšnosti o hodnocení žáka z hlediska míry naplnění jeho celkového potenciálu. Pokud je potenciál dostatečně využitý, je současný a minulý či budoucí výkon ve shodě. Za úspěšného žáka pak můžeme pokládat toho, jehož výkony jsou nejlepší možné vzhledem k jeho potenciálu (byť se mu nemusí dařit ve věcných kritériích). To de facto znamená prvořadě uplatnění individuální hodnotící normy (Starý et al., 2016).

Naplnění potenciálu je žáky pozitivně prožíváno, což má vliv na jejich sebezpojetí a z něj vyplývající motivaci (Alexander et al., 2003; Hrabal & Pavelková, 2010). Žák, který je na základě objektivních kritérií posouzen jako neúspěšný, se může subjektivně cítit úspěšný, protože vnímá pokrok, který v uplynulém období udělal (třeba na základě poskytnuté podpory). Toto jeho vnímání úspěchu může mít pak vliv i na jeho budoucí objektivně měřenou úspěšnost (Ainscow & Tweddle, 1988). Naopak objektivní úspěch může být u některých žáků spojen se subjektivním neúspěchem, například když získají nejvyšší možnou známku v testu, ale přesto mají pocit, že nedosáhli toho, čeho dosáhnout mohli (Alban-Metcalf, 1998).

V odborné komunitě panuje poměrně shoda na tom, že hodnocení úspěšnosti žáků by mělo být co nejkomplexnější. Mělo by obsahovat informace o vývoji výkonu (spíše než jen jednorázové zjišťování výsledků vzdělávání) a mělo by být propojeno s informacemi o sebezpojetí žáků a jejich postojů

ke škole a učení a o jejich očekávání úspěchu (Alban-Metcalfe, 1998; Alexander et al., 2003, aj.). V případě příliš úzce vymezených kritérií školní neúspěšnosti hrozí, že označení dítěte za školně neúspěšné nebude přiléhavé k jeho reálné zdatnosti, a spíše tak dojde k negativním efektům nálepkování (Rist, 2017).

Ačkoliv pedagogický a psychologický přístup zahrnuje snahy o vymezení školní neúspěšnosti prostřednictvím různých kritérií a jejich kombinace, přístup vzdělávací politiky s pojmem školní neúspěšnost pracuje ve snaze identifikovat děti, které potřebují podporu, a na tu je třeba alokovat personální i finanční zdroje. Vyučující v praxi se nutně musí k pojmu školní neúspěšnost také vztahovat, ale jejich profesní perspektiva je odlišná od vědecko-výzkumné a školsko-politické, a proto mohou akcentovat jiné aspekty. Přitom právě učitelské pojetí školní neúspěšnosti má nejsilnější vliv na samotné žáky, neboť v návaznosti na něj vyučující interpretují konkrétní projevy a výkony žáka a formují svá očekávání vůči budoucímu vývoji. Proto je důležité popsat obsah učitelských představ o školní úspěšnosti a neúspěšnosti i míru jejich shody s objektivními údaji o schopnostech a výkonech žáků. To bylo cílem studie, kterou představují následující kapitoly.

3 Výzkumná studie

Prezentovaná studie je součástí výzkumu „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky“.³ Výzkumu se účastnilo 29 tříd běžných základních škol zřizovaných obcemi. Třídy byly vybrány v 1. ročníku a následně intenzivně sledovány v průběhu 2. a 3. ročníku. Cílem výzkumu bylo identifikovat pedagogické postupy, které vyučující používají u žáků ohrožených školním neúspěchem. Za tímto účelem byla dlouhodobě a opakovaně používána bohatá sada výzkumných nástrojů: pozorování výuky, rozhovory, standardizované psychologické testy, didaktické testy a postojové dotazníky. Součástí bylo rovněž mapování učitelských pojetí školního neúspěchu, dále strukturovaný učitelský popis jednotlivých žáků, údaje o prospěchu a učitelské posouzení míry školní úspěšnosti. Kombinace všech kvalitativních a kvantitativních údajů dovoluje odpovědět na základní výzkumnou otázku této dílčí studie: *Jak vyučující konceptualizují školní neúspěch na začátku povinné školní docházky?* Tato výzkumná otázka byla precizována:

³ Výzkum realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy za finanční podpory MŠMT (projekt OPVV, číslo projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390).

Jak se liší žáci, které vyučující označují za školně úspěšné, částečně úspěšné a neúspěšné? Existuje mezi nimi rozdíl z hlediska školních výkonů, kognitivních schopností a dalších schopností, vztahů, emocionální regulace a rodinného zázemí? V realizované dílčí studii je základní analytickou jednotkou učitel ($N = 29$), přičemž se posuzuje učitelské hodnocení žáků ($N = 652$).

3.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 28 učitelek a 1 učitel od 37 do 58 let.⁴ Oni a jejich třídy byli sledováni od 1. do 3. ročníku. Ve 2. ročníku tito vyučující hodnotili celkově 652 žáků, z nichž bylo 321 chlapců (49 %) a 336 dívek (51 %). Zkoumané třídy se nacházely v různých částech České republiky v obcích různé velikosti (malé vesnice, menší a střední města, Praha) a měly různou velikost (od 18 do 29 žáků). Třídy byly osloveny dvěma způsoby: zhruba 1/3 vyučujících již dříve s výzkumným týmem spolupracovala, druhá třetina vyučujících byla doporučena vedeními škol, která s týmem dříve spolupracovala, a zbývající třetina projevila zájem o spolupráci na základě náhodně rozeslaných oslovujících dopisů. Podmínkou pro zařazení konkrétních tříd do výzkumu byly souhlasy rodičů a dětí s dlouhodobou účastí na výzkumu a dále výborná pedagogická pověst vyučujících. Ta byla odvozována z toho, že vedení školy a náhodně dotazovaní rodiče dětí z vyšších ročníků se shodli, že by učitele/učitelku doporučili a přáli by si, aby učil/a jejich vlastní děti. Tato podmínka byla stanovena, neboť cílem výzkumu bylo také zjistit, jaké postupy proti školní neúspěšnosti používají „dobří“ vyučující. Východiskem totiž bylo přesvědčení, že v pedagogickém terénu existují funkční intervence, které však může být pro vyučující obtížné pojmenovat, avšak je možné je výzkumně zmapovat.

3.2 Metody sběru dat

Ačkoliv ve výzkumu byla použita široká sada nástrojů, ve zde prezentované studii byly analyzovány pouze následující: a) rozhovory s vyučujícími, b) expertní posouzení školních charakteristik žáka prostřednictvím učitelského dotazníku „Charakteristika žáka“, c) prospěch. Údaje *a* a *b* byly sbírány ve 2. ročníku, prospěch ve 3. ročníku.

Polostrukturované rozhovory s 29 vyučujícími měly širší zaměření a pokrývaly 9 oblastí. Jednou z nich byla obecná představa školní ne/úspěšnosti, která byla rámována následujícími otázkami položenými v adekvátní formu-

⁴ V analýzách byli vyučující označeni smyšlenými jmény. Ta jsou uváděna při prezentaci výsledků níže v závorkách za citacemi z rozhovorů.

laci s ohledem na vývoj rozhovoru: *Jaké jsou děti, které považujete za školně úspěšné? Považujete označení školní úspěch, úspěšnost za přiléhavé, nebo používáte jiné? Co je podle vás podmínkou toho, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné? Co podle vašich zkušeností vede ke školní neúspěšnosti dětí? Co děláte, když zjistíte, že u nějakého dítěte brozí školní neúspěšnost? Jak pracujete s konkrétním dítětem obroženým neúspěchem? Co se vám osvědčuje? Na co narážíte?* Rozhovory byly přepsány a podrobeny tematické analýze (Clarke & Braun, 2013).

V několikátýdenním odstupe vyučující vyplňovali pro všechny žáky ve třídě dotazník „Charakteristika žáka“. Ten zahrnoval 32 krátkých tvrzení, která popisovala školní výkony dítěte a klíčové faktory, které se na nich podílejí. Tvrzení byla rozdělena do následujících šesti skupin, u nichž vždy uvádíme příklady jednotlivých tvrzení: 1) kognitivní schopnosti (např. *Má dobrou paměť, snadno si pamatuje; Má logické myšlení*); 2) další schopnosti (např. *Je fyzicky zdatný a šikovný na sport; Zvládá sebeobsluhu*); 3) vztahy v kolektivu a s vyučujícími (např. *Dokáže spolupracovat ve dvojici či malé skupině, Dobře komunikuje s jinými dospělými ve škole, např. asistentkou*); 3) školní výkonnost (např. *Jde mu počítání (matematika); Při výuce je aktivní, zapojuje se, Pracuje rychle, s úkoly je brzy hotový*); 4) emoce (např. *Na neúspěch má přiměřené reakce; Je emocionálně zralé přiměřeně věku*); 5) rodinné zázemí (např. *Rodiče mu přiměřeně pomáhají se školním učením; Má fungující rodinné zázemí*). Výroky se vztahovaly k předem zvoleným kritériím, která byla identifikována na základě odborné literatury a učitelských rozhovorů. Rozhovory rovněž pomáhaly k nalezení konkrétní formulace výroků. Dotazník byl před použitím ve výzkumu pilotován prostřednictvím kvalitativních rozhovorů s pěti vyučujícími mimo výzkumný soubor a kvantitativní analýzy ve dvou třídách.

U každého výroku vyučující posuzovali, zda o dítěti platí (1 bod), platí částečně (2 body), nebo neplatí (3 body). Směr hodnotící škály byl zvolen tak, aby odpovídal klasifikační normě – tedy dítě s pozitivně hodnocenými charakteristikami získává „známku“ 1. U každého dítěte se na základě učitelského hodnocení spočítal celkový skóre. Čím méně bodů (tedy nižší skóre), tím více pozitivních školních charakteristik dítě podle vyučujících má (tedy je školně úspěšnější).

3.3 Analýza dat

Při analýzách byla uplatňována maximální snaha o využívání parametrických statistických metod, neboť s ohledem na velikost souboru dat bylo možné předpokládat platnost centrální limitní věty. Vzhledem k charakteru dat jsme při interpretaci vycházeli jak z hodnoty průměru, tak z mediánu. Pro účely porovnání vícero nezávislých souborů byla využita jednofaktorová ANOVA, jelikož simulační studie uplatňující různé nenormální distribuce ukázaly, že míra falešně pozitivních výsledků není tímto porušením předpokladu příliš

ovlivněna (Glass et al., 1972; Lix et al., 1996). V případě korelací jsme pracovali s Pearsonovým testem, neboť ačkoli předpokládá konečné rozptyly a konečnou kovarianci, nutně nepředpokládá normalitu. Distribuce tohoto korelačního koeficientu závisí na základní distribuci, i když je kvůli centrální limitní větě asymptoticky normální. Interpretace výsledků využívala pětiprocentní hladinu významnosti. Pro účely interpretace budeme uvádět vždy hodnotu p rovněž na jiné hladině významnosti, a nikoliv jen závěry. Analýza dat proběhla za využití softwaru Microsoft Excel, Statistica v. 13.3 a IBM SPSS. K výpočtu velikosti souboru byl použit kalkulátor velikosti vzorku s úrovní spolehlivosti 95 % a hranicí chyby 5 % (podíl populace 50 %) se základním souborem $N = 500\,000$. Zjištěná velikost vzorku je $N = 384$. To znamená, že je potřeba 384 nebo více měření/průzkumů, aby bylo dosaženo hladiny spolehlivosti 95 % pro výsledek, že skutečná hodnota je v rozmezí ± 10 % naměřené hodnoty.

Dotazník měl dobré psychometrické charakteristiky (při odstranění dotazníků s chybějícími položkami). Reliabilita na základě Cronbachova alfa a také za využití split-half reliability s korekcí pomocí Spearman-Brownova vzorce byla testována pro celý nástroj i pro každou dimenzi. Obecně akceptovatelné hodnoty jsou mezi 0,7 a 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011). Tento interval je možné upřesnit následovně: minimálně přijatelná ($> 0,70$), dobrá ($> 0,80$) nebo vynikající ($> 0,90$) (Doshi et al., 2003; George & Mallery, 2003). V tomto kontextu zmiňme ještě práci autorů Griethuijsen et al. (2014), kteří považují hodnoty mezi 0,6 a 0,7 za přijatelné. Jelikož uvažujeme více než jednu latentní proměnnou, Cronbachovo alfa může podhodnocovat skutečnou reliabilitu (Novick & Lewis, 1967). Z tohoto důvodu jsme využili také odhad ω_t popsaný Roderickem a McDonalodem (1978). Zjištěné hodnoty uvádí tabulka 1. Statistické veličiny, jež jsou uváděny v tabulkách u deskriptivní části, jsou ve shodě s českou odbornou literaturou (Hendl, 2012).

Tabulka 1

Základní vlastnosti jednotlivých položek

název subsškály	počet výroků	Cronbachovo α	split-half reliabilita	ω_t	interval vyhodnocení
kognitivní schopnosti	5	0,848	0,868	0,850	5–15
další schopnosti	5	0,768	0,745	0,757	5–15
vztahy	6	0,762	0,803	0,790	6–18
školní výkonnost	8	0,834	0,868	0,853	8–24
emoce	4	0,652	0,723	0,647	4–12
rodinné zázemí	4	0,741	0,747	0,766	4–12
celý nástroj	32	0,932	0,963	0,934	32–96

V návaznosti na učitelský dotazník „Charakteristika žáka“ byli vyučující požádáni, aby posoudili, do jaké míry každé jednotlivé dítě považují za školně úspěšné: měli rozhodnout, zda pro konkrétní dítě platí výrok žák je školně úspěšný v plné míře, částečně, nebo vůbec. Posuzování probíhalo v polovině 2. ročníku, kdy vyučující vedli třídy již rok a půl.

Poslední sledovanou proměnnou je prospěch. Ten byl shromážděn v polovině 3. ročníku a zahrnoval známky udělené na vysvědčení z matematiky a českého jazyka na konci 2. ročníku a v pololetí 3. ročníku a dále známky, které vyučující pro dané dítě odhadují na konci 3. a 5. ročníku. Odhad vývoje prospěchu odráží představu vyučujících o kvalitě školních výkonů ve vztahu k potenciálu dítěte, a představuje tedy určitý aspekt pojetí školní úspěšnosti.

4 Výsledky: učitelské popisy ne/úspěšnosti

Analýza pojetí školního ne/úspěchu uváděná v rozhovorech vedla k paradoxnímu zjištění: pojetí jsou si blízka ve zpochybnění relevance neúspěšnosti, ale zároveň rozdílná ve zvažovaných kritériích. Napříč vyučujícími tedy panovala shoda v tom, že stanovit hranice mezi školně úspěšnými a neúspěšnými dětmi je komplikované: „To je strašně těžký říct, kdo jsou školně úspěšné děti.“ (Pavla) Vyučující se často používání pojmu školní ne/úspěšnost bránili, zdráhali se těmito pojmy jednotlivé děti označovat: „Vlastně pro mě to [pojem školní úspěšnost, pozn. aut.] není nějaká hodnota nebo něco, s čím bych pracovala“ (Jana); „Co je to úspěch vlastně, obecně? Já myslím, že ono je to takový trošku zavádějící“ (Lucie). Vyučující deklarovali, že oni sami označení nepoužívají (nebo jen omezeně), ale je jim vnucováno školskou politikou: „Spíš je to jako oficiální termín. Jako že ty školně neúspěšné děti jsou buď ty děti, které mají špatný známky, což beru tři a huř, anebo děti, které mají prostě nějaký obtíže zdravotní kvůli tomu, že jsou ve škole ve stresu.“ (Jana) Někteří označování dětí za školně neúspěšné výslovně odmítají, protože je to podle nich nemožné a nesprávné. Obávají se určité fatálnosti, zvláště při použití na začátku školní docházky. Ti kritičtější považují označování dětí jako školně ne/úspěšných vyloženě za škodlivé. Jiní s označováním osobně nesouhlasí, ale uvědomují si, že se jedná o důležitý koncept z hlediska organizace vzdělávání a očekávání vůči škole.

Principiálně považujeme pojetí školního neúspěchu za negaci školního úspěchu. To potvrdzovali i vyučující, kteří často vymezení školně neúspěšných dětí začínali popisem těch školně úspěšných. Ačkoliv jako ideální typy mohou obě kategorie stát proti sobě, otázkou je, kde vyučující narýsují hranici, která konkrétní žáky zařadí ještě mezi školně úspěšné, anebo už mezi školně neúspěšné. Dříve než se budeme věnovat této oddělující ose, podíváme se na

obsahy pojmu školní úspěch, resp. školní neúspěch. Na základě analýzy jsme identifikovali následující tři pojetí dle dominantních prvků, od kterých vyučující školní ne/úspěch odvozují: 1) znalosti a dovednosti, které se odrážejí v prospěchu; 2) chování a zvládání školního režimu; a 3) relativnost a proměnlivost zvládání. Jednotlivá pojetí nyní podrobněji představíme.

Vyučující deklarující první pojetí školního ne/úspěchu zdůrazňovali, že školně úspěšné děti zvládají osvojování znalostí a dovedností, které jim škola předkládá, zatímco neúspěšné děti to – z různých důvodů – nezvládají. Míra zvládání se odráží v prospěchu, kterému vyučující důvěřují. Jako kulturní fenomén stojí prospěch nad všemi dalšími informacemi o průběhu školního vzdělávání. Ovšem jak svébytnou informaci prospěch nese, ukazuje výše uvedená citace Jany, která jako indikátor školního neúspěchu chápe známky horší než dobře, ale současně vedle něj připojuje zcela odlišné kritérium, a to negativní zdravotní důsledek způsobené školním stresem.

V rámci druhého pojetí školního ne/úspěchu stavěli vyučující do popředí žákovské chování, zejména ve vztahu ke školním pravidlům a pracovním návykům, díky kterým děti lépe rozumějí školním úkolům a dosahují vyšších školních výkonů. Ilustruje to například výpověď učitelky Barbory, která školně úspěšné děti charakterizuje takto: „Většinou jsou to děti, které jsou jako klidnější, dokážou se soustředit, dokážou vydržet u nějaké činnosti, že když něco začnou, tak to chtějí dokončit. A samozřejmě IQ s tím souvisí taky. Možná i spolupráce, když umí spolupracovat, je to výhoda.“ Školně neúspěšní žáci jsou pak ti, kteří nemají dostatečnou koncentraci pozornosti, výkonnou motivaci a sociální dovednosti. V pozadí těchto projevů stojí rozumové schopnosti, které jsou spíše obecnějším a nespecifickým zdrojem než přímou podmínkou dobrých školních výkonů. Schopnost adaptovat se na školní prostředí a jeho požadavky vyžaduje i další charakteristiky.

V rámci třetího pojetí školního ne/úspěchu nebyl důraz položen na jeden konkrétní atribut, dokonce konstrukce tohoto pojetí byla zásadně odlišná od dvou předchozích. Zatímco první dvě pojetí lze považovat za statická, třetí pojetí je dynamické. Školní ne/úspěch vyučující vymezují relativně, tedy v relaci k určité konstantě. Jednotliví vyučující se lišili v tom, k čemu aktuální projevy dětí vztahovali. Nalezeny byly čtyři typy relací: a) relace k předchozím a budoucím výkonům, které indikují vývoj dítěte; b) relace k proměně školních požadavků; c) relace ke komplexnímu pojetí osobnosti žáka; d) relace k rodinnému zázemí.

Vyučující si jsou vědomi, že aktuální školní neúspěchy dítěte se mohou během určité doby změnit, a to buď vlivem toho, že dítě dospívá a mění se jeho schopnosti, nebo vlivem proměny charakteru výuky: „Kdo teďka je neúspěšný a bojuje s něčím, tak za pár let se to úplně změní“ (Hana); „To je evidentně chytrý dítě. A on se mi teď konečně začal trochu probouzet. [...] Ten školní úspěch přijde, ale nesmím po něm chtít školní úspěch teď ve

druhý třídě, protože on na něj teď ještě nemá“ (Petra). Interindividuální odlišnosti zapříčiňuje podle vyučujících také rodinné zázemí. Proškolní nastavení rodičů je přitom podle téměř všech vyučujících základní a nezbytnou podmínkou školní úspěšnosti. Ilustrovat to lze na výroku učitelky Pavly, která vyzdvihuje vztah školní neúspěšnosti v relaci k rodinnému zázemí: „Když má dítě nějaký problém, je školně neúspěšné, tak vždycky má nějaký problém rodič. Vždycky to selhávání nějak koresponduje s těmi rodiči. Já jsem za svoji kariéru nezažila rodiče, že ta rodina byla spořádaná, že by měli dobré rodinné zázemí, a to dítě by mělo nějaký problém.“ V tomto pojetí všechny slabiny dítěte mohou být zvládnutelné tak, aby nevedly ke školní neúspěšnosti, pokud škola a rodina dostatečně dobře spolupracují.

Navíc si jsou vyučující vědomi, že schopnosti dětí jsou pestré a nerovnoměrně rozložené, takže dítě může mít dobré výkony v určité oblasti, zatímco v jiných je průměrné či podprůměrné: „Nenarazila jsem teda za svoji učitelskou kariéru na někoho, komu by nešlo nic a kdo by vlastně jakoby byl předurčený k tomu, že bude neúspěšný v životě.“ (Magda) Protože nelze sledovat všechny oblasti výkonů, vyučující mezi nimi hierarchizují a školní ne/úspěch určují jen na základě výkonů v těch oblastech, které stojí v této hierarchii nejvýše: „Třeba když to dítě obecně pojmenujeme, jako že je úspěšné, ale ono třeba je úspěšné jenom v něčem.“ (Lucie) Školní ne/úspěch je tedy konstruktem a bez jasného a konsenzuálního vymezení kritérií, na základě kterých vzniká, se zvyšují rizika stigmatizace spojená s označováním konkrétních osob jako školně úspěšných či neúspěšných.

Vyučující o stigmatizaci neuvažují v makrosociálním pohledu. Podle rozhovorů pro ně není důležité to, že stigmatizace může vést ke vzdělávací neúspěšnosti v dlouhodobém horizontu a k segregaci vzdělávacích trajektorií. V učitelské perspektivě se rizika stigmatizace týkají zejména žákovské identity – tedy zda se žáci aktuálně cítí být se školou spojeni a prožívají s ní sounáležitost. Pozitivní a silná žákovská identita koresponduje v učitelském pojetí se spokojeností a školní motivací pro právě probíhající učební úkoly.

Učitelky a učitelé si uvědomují důležitost spokojenosti dětí a to, že ke spokojenosti potřebuje každý zažít úspěch. Například učitelka Petra se podle svých slov snaží nabízet všem dětem, které to potřebují, příležitosti k posílení jejich sebevědomí, často ve velmi specifických oblastech. Žákyni, která vyniká pohybově, zatímco v ostatních školních doménách je slabší, dává učitelka dle svých slov vyniknout v tělesné výchově; žáka, který má „bohatý vnitřní svět“, oceňuje především ve výtvarných činnostech, kde se toto nadání žáka projevuje.

Pro podstatnou část vyučujících je spokojenost žáků zcela zásadní. Zvláště u dětí na 1. stupni ji považují de facto za hlavní definiční znak školní úspěšnosti. Úspěšné je pro ně takové dítě, které má kladný vztah ke škole: „Školsky úspěšné dítě – já to беру z pozice toho dítěte. Já chci, aby to bylo

dítě, které, pokud je to možné, chodí rádo do školy, cítí se tam bezpečně, je tam spokojené, má kamarády, nebojí se promluvit, přihlásit, nebojí se říct, když má nějaký problém.“ (Jana) Ale i ostatní vyučující, kteří přímo nedefinují školní úspěšnost prostřednictvím spokojenosti, ji považují za klíčovou. A to jednak jako podmínku školního učení (nespokojené dítě nemůže pracovat na maximum svého potenciálu) a jednak jako důsledek (dítě, které ve škole zažívá neúspěch, není spokojené).

Jak bylo řečeno výše, většina vyučujících zapojených do výzkumu deklarovala svůj nesouhlas s označováním konkrétních žáků za školně neúspěšné. Školní ne/úspěch považují za zjednodušující pojem, který nepoužívají. Důvodem je zejména jeho relativnost a nízká shoda v obsahu kritérií, z nichž je neúspěch odvozován. Ve všech třech pojetích školního ne/úspěchu (viz výše) je zahrnuta také role samotných vyučujících, kteří nastavují učební situace, hodnotí výkony a chování, spoluvytváří školní prostředí atp. V žádném rozhovoru nebylo identifikováno takové pojetí školního úspěchu, které by bylo podle vyučujících plně závislé pouze na rozumových schopnostech dítěte, nebo jeho rodinném zázemí. Naopak se ukázalo, že vyučující vnímají výkony žáků jako komplexně determinované a situačně ukotvené, navíc si jsou vědomi, že na míře jejich dosahování mají také určitý podíl. To pak znamená, že vyučující se nutně cítí za případný úspěch a neúspěch žáků částečně zodpovědní. Z psychologického hlediska je proto logické, že si přejí, aby jejich žáci byli školně úspěšní: „V podstatě se snažím, aby školně úspěšní byli všichni.“ (Jana) Tomu pak také částečně přizpůsobují své pojetí školního ne/úspěchu a jeho prosazování ve třídě.

Vyučující ve shodě se svým pojetím školního ne/úspěchu popisovali různé praktiky (k jednotlivým žákům či celým třídám). Například učitelka Petra hlásící se ke třetímu pojetí „relativnost a proměnlivost“ demonstrovala, jak aktivně pracuje se zráním, když popisovala podporu konkrétního žáka: „To je evidentně chytrý dítě. A on se mi teď konečně začal trochu probouzet. Takže to dítě, který bez toho, abych do něj šťouchla a řekla mu: pracuj takhle, tak nic nedělalo. A já to teď vidím, že jsem se nespletla, že on se mi zvedá.“ (Petra) Učitelka Dana zase uvedla příklad, jak vede děti ve své třídě k uvědomění, že úspěšný může být člověk v různých oblastech: „[...] vysvětlovala jsem zaprvé jemu mezi čtyřma očima, říkám: tobě prostě jenom něco nejde a snažím se ti pomoci, aby ti to šlo o trošičku lépe, umíš nádherně zpívat, malovat... Něco jsem vždycky vytáhla, že umí prostě nějakou jinou věc. Holt mu nejde matika a čeština, ale jdou mu jiné věci a každý někdy něco neumí. Tímhle způsobem jsme si třeba i před dětmi vyprávěli a rozebírali to...“ (Dana)

Rozhovory dovolují nahlédnout poměrně celistvě pedagogické postoje a zkušenosti vyučujících, a to díky přecházení mezi obecnou rovinou (co si myslí) a konkrétní rovinou (jak vnímají konkrétní události a co v nich dělají).

Navzdory tomu je však limitem rozhovorů jejich deklarativnost. To, co vyučující říkají, reprezentuje jejich způsob uvažování, resp. to, co si přejí, aby o jejich způsobu uvažování věděli výzkumníci. Pro ověření platnosti deklarovaných postojů je třeba triangulace dat, která v naší studii byla provedena prostřednictvím učitelského dotazníku „Charakteristika žáka“, který sice má také deklarativní povahu, ale odlišného typu.

4.1 Výsledky: školně neúspěšné děti

Vyučující byli požádáni, aby u každého dítěte posoudili, zda je školně úspěšné, a to na třístupňové škále – zcela, částečně, nebo vůbec. Ze všech 657 dětí na začátku 2. ročníku ZŠ považovali za plně školně úspěšné 483 (74 %), za částečně školně úspěšné 153 (23 %) a za školně neúspěšné jen 21 (3 %) dětí. Zároveň v dotazníku „Charakteristika žáka“ uvedli, nakolik jsou podle nich pro každé dítě platné jednotlivé výroky

Vzhledem k charakteru dat a součtovým hranicím pracujeme pro lepší interpretaci jak s hodnotami mediánu, tak průměru ($M = 1,34$ na tříbodové škále; $SD = 0,587$). Z jednotlivých oblastí vyučující nejlépe hodnotili charakteristiky týkající se *rodinného zázemí* (Med = 1; $M = 1,14$; $SD = 0,443$), dále *emocí* (Med = 1; $M = 1,19$; $SD = 0,472$) a *vztahů* (Med = 1; $M = 1,21$; $SD = 0,457$). Hůře byla hodnocena oblast *kognitivních schopností* (Med = 1,2; $M = 1,47$; $SD = 0,668$), *dalších schopností* (Med = 1,2; $M = 1,37$; $SD = 0,604$) a *školní výkonnosti* (Med = 1,375; $M = 1,39$; $SD = 0,663$). To znamená, že podle vyučujících má více dětí pozitivní charakteristiky týkající se chování k druhým, emoční zralosti a rodičovské podpory, zatímco o něco méně dětí má pozitivní charakteristiky v oblasti dispozic a schopností a v oblasti výkonů ve školních úkolech.

Vztahy mezi jednotlivými subškálami je možné sledovat na základě následující korelační analýzy s rozšířením o index determinace (viz tabulku 2). Z analýzy vyplývá, že síla asociace mezi sledovanými proměnnými je vždy středně velká. K drobným nuancím by došlo, pokud bychom použili členění dle Chrásky (2016), který o intervalu 0,2–0,4 hovoří jako o nízké korelaci. Rozdíl vykazuje koeficient determinace, který ukázal, že subškály *vztahy* a *emoce* jsou ovlivňovány z více než 40 %, zatímco subškály *vztahy* a *rodinné zázemí* jen z 15 %.

Tabulka 2
Korelační analýza mezi sledovanými proměnnými

	vztahy	školní výkony	emoce	rodina	kognitivní schopnosti	další schopnosti
vztahy	–	$r = 0,578^{***}$ $r^2 = 33,4$ $p < 0,001$	$r = 0,642^{***}$ $r^2 = 41,2$ $p < 0,001$	$r = 0,384^{***}$ $r^2 = 14,7$ $p < 0,001$	$r = 0,587^{***}$ $r^2 = 34,5$ $p < 0,001$	$r = 0,671^{***}$ $r^2 = 45,0$ $p < 0,001$
školní výkony	$r = 0,578^{***}$ $r^2 = 33,4$ $p < 0,001$	–	$r = 0,444^{***}$ $r^2 = 19,7$ $p < 0,001$	$r = 0,398^{***}$ $r^2 = 15,8$ $p < 0,001$	$r = 0,860^{****}$ $r^2 = 73,9$ $p < 0,001$	$r = 0,662^{***}$ $r^2 = 43,8$ $p < 0,001$
emoce	$r = 0,642^{***}$ $r^2 = 41,2$ $p < 0,001$	$r = 0,444^{***}$ $r^2 = 19,7$ $p < 0,001$	–	$r = 0,437^{***}$ $r^2 = 19,1$ $p < 0,001$	$r = 0,422^{***}$ $r^2 = 17,8$ $p < 0,001$	$r = 0,552^{***}$ $r^2 = 30,5$ $p < 0,001$
rodinné zázemí	$r = 0,384^{***}$ $r^2 = 14,7$ $p < 0,001$	$r = 0,398^{***}$ $r^2 = 15,8$ $p < 0,001$	$r = 0,437^{***}$ $r^2 = 19,1$ $p < 0,001$	–	$r = 0,346^{***}$ $r^2 =$ $p < 0,001$	$r = 0,335^{***}$ $r^2 = 11,2$ $p < 0,001$
kognitivní schopnosti	$r = 0,587^{***}$ $r^2 = 34,5$ $p < 0,001$	$r = 0,860^{****}$ $r^2 = 73,9$ $p < 0,001$	$r = 0,422^{***}$ $r^2 = 17,8$ $p < 0,001$	$r = 0,346^{***}$ $r^2 = 11,9$ $p < 0,001$	–	$r = 0,663^{***}$ $r^2 = 43,9$ $p < 0,001$
další schopnosti	$r = 0,671^{***}$ $r^2 = 45,0$ $p < 0,001$	$r = 0,662^{***}$ $r^2 = 43,8$ $p < 0,001$	$r = 0,552^{***}$ $r^2 = 30,5$ $p < 0,001$	$r = 0,335^{***}$ $r^2 = 11,2$ $p < 0,001$	$r = 0,663^{***}$ $r^2 = 43,9$ $p < 0,001$	–

Vysvětlivky pro korelaci: * Nulová až velmi nízká < 0,0–0,1; ** nízká < 0,1–0,3; *** střední < 0,3–0,7; **** vysoká < 0,7–1,0 (Hendl, 2012)

Srovnání tří skupin žáků dle posuzované školní úspěšnosti ukázalo, že děti považované za školně úspěšné jsou hodnoceny ve všech oblastech pozitivněji než ostatní. Průměrné hodnocení v jednotlivých oblastech uvádí tabulka 3. Rozdíly byly největší v oblasti školních výkonů a dispozic a podobně i v celkovém skóru. Naopak v oblasti vztahů, emocí a rodinného zázemí byly rozdíly mezi dětmi, které vyučující považují a nepovažují za úspěšné, menší.

Tabulka 3

Průměrné hodnocení subsškál dotazníku „Charakteristika žáka“ dle učitelského vnímání školní úspěšnosti žáků

	školní úspěšnost dle posouzení vyučujících								
	dítě je školně úspěšné			dítě je částečně školně úspěšné			dítě není školně úspěšné		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Med	<i>M</i>	<i>SD</i>	Med	<i>M</i>	<i>SD</i>	Med
kognitivní schopnosti	6,28	1,75	5	9,98	2,06	10	12,52	2,08	13
další schopnosti	6,02	1,5	5	8,42	2,27	8	9,81	2,36	10
vztahy	6,61	1,23	6	8,48	2,26	8	10,81	2,77	11
školní výkony	9,99	2,26	9	15,07	2,77	15	18,52	2,79	19
emoce	4,38	0,93	4	5,38	1,71	5	5,86	1,88	6
rodinné zázemí	4,13	0,91	4	4,86	1,72	4	6,86	2,38	7

Z hlediska sledování rozdílů je ideální vycházet z hodnoty průměru a mediánu. Ve všech sledovaných subsškálách se ukázalo, že hodnoty obou proměnných jsou pro školně úspěšné děti nižší než pro děti částečně úspěšné a ty jsou zase nižší než u dětí neúspěšných. Vzhledem k rozsahu souboru jsme pracovali jak se statistickou, tak věcnou významností. Sledované hodnoty induktivní analýzy jsou uvedeny v tabulce 4, kde jsme označení úspěšné, částečně úspěšné a neúspěšné nahradili symboly 1–3 v tomto pořadí. Z tabulky je patrné, že k zamítnutí nulové hypotézy o shodných mediánech dojde ve všech subsškálách, a to na 1% hladině významnosti. Kromě subsškály *emoce* a srovnání částečně úspěšných a neúspěšných žáků jsou tyto rozdíly statisticky signifikantní také v rámci post hoc analýzy.

Tabulka 4

Induktivní analýza pro dotazník Charakteristika žáka dle školní úspěšnosti žáka

subsškála	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	$\eta^2 * 100$ (%)
kognitivní schopnosti	320,3	< 0,001	0,506	50,6
post hoc Scheffény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
další schopnosti	144,5	< 0,001	0,314	31,4
post hoc Scheffény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
vztahy	135,0	< 0,001	0,299	29,9
post hoc Scheffény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
školní výkony	351,4	< 0,001	0,541	54,1
post hoc Scheffény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
emoce	51,2	< 0,001	0,166	16,6
post hoc Scheffény	1 < 2***; 1 < 3***			
rodinné zázemí	65,3	< 0,001	0,212	21,2
post hoc Scheffény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			

Poznámka: $p < 0,1^*$; $p < 0,05^{**}$; $p < 0,01^{***}$

Korelační analýza potvrdila rozdíly mezi některými subškálami při porovnání hodnocení žáků dle vnímané školní úspěšnosti. Pro přesnější rozbor byla dopočítána hodnota věcné významnosti (η^2), která je nejjednodušším ukazatelem věcné významnosti u více než dvou skupin. Po vynásobení hodnoty stem tento ukazatel interpretujeme jako podíl (procento) vysvětleného rozptylu za pomoci rozdělení do skupin (Soukup et al., 2021). V našem případě je patrné, že největší podíl vysvětleného rozptylu existuje u subškál *kognitivní schopnosti a školní výkony*; naopak nejmenší je u subškál *emoce a rodina*.

Počet dětí označených za školně neúspěšné se napříč třídami lišil. V několika třídách vyučující neoznačili žádné dítě jako školně neúspěšné, v jiných jich bylo několik (nejvýše však tři). Kromě toho se třídy lišily i tím, jaké v nich bylo průměrné hodnocení jednotlivých školních charakteristik.⁵ V celkovém hodnocení i v hodnocení za jednotlivé oblasti byly mezi třídami výrazné rozdíly. Nejnižší průměrné celkové hodnocení bylo 1,05 bodu, naopak nejvyšší 1,67 bodu. Rozdíl mezi maximálním a minimálním průměrným hodnocením v jednotlivých subškálách varioval. V subškále *kognitivní schopnosti* byl rozdíl 3,9 bodu; v subškále *další schopnosti* 3,0; v subškále *vztahy* 2,81; v subškále *školní výkony* 5,85; v subškále *emoce* 2,56 a v subškále *rodinné zázemí* 3,22.

Vysvětlení mohou být dvě. První spočívá ve složení třídy. Třídy se pochopitelně liší tím, jaké jsou děti, které do nich docházejí.⁶ Záleží na lokalitě, konkurenci s jinými školami a pověsti konkrétní školy – důsledkem je odlišné složení žákovské populace z hlediska socio-kulturního zázemí, které souvisí s rodičovskou podporou školního učení. V našem výzkumu jsme měli zahrnuté například školy z menších obcí s horší dopravní dostupností, kde do jediné spádové školy docházely děti z rodin širokého spektra. Naopak jsme měli ale také zahrnutu prestižní školu z vilové čtvrti velkého města, kde je homogenita žákovské skupiny z hlediska rodinného zázemí podstatně vyšší. Druhým vysvětlením rozdílů v učitelském hodnocení žáků napříč třídami je pojetí školní úspěšnosti u jednotlivých vyučujících (resp. jejich učitelská subjektivní teorie). Pokud vyučující určitou charakteristiku či cíl nepovažují v rámci svého přístupu za důležité, je pravděpodobné, že nebudou mezi dětmi v daném hledisku rozlišovat.

⁵ Ve třídách byli zařazeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní neúspěšnost nebyla v pohledu vyučujících jednoznačně svázána s touto skupinou žáků. Podrobné analýze se věnujeme v jiné publikaci.

⁶ V tomto textu ponecháváme stranou, zda se lišily jednotlivé třídy reálným rozložením kognitivních schopností a školních výkonů. Pouze konstatujeme, že rozdíly mezi třídami byly nalezeny, avšak neměly jednoznačnou souvislost s tím, kolik dětí vyučující v daných třídách identifikovali jako školně neúspěšné. V případě zájmu odkazujeme na jiné texty našeho výzkumného týmu.

4.2 Výsledky: školní prospěch

Jedním z indikátorů, od něhož bývá odvozována školní ne/úspěšnost, je prospěch. To odpovídá i prvnímu z učitelských pojetí školního ne/úspěchu. Nejde přitom o prospěch samotný, ale o školní výkony, které sumativní hodnocení ve formě známek na vysvědčení odráží. Analýza reálného prospěchu (2. a 3. ročník) a odhadovaného prospěchu (3. a 5. ročník) ukázala, že známky jsou nejprve výborné, až později vyučující předpokládají jejich zhoršení. Ve 2. ročníku byla dominantní známka *výborně*, známka *chvalitebně* byla na vysvědčení přidělena jen 17 % dětí (95) v českém jazyce a 11 % dětí (64) v matematice, známku *dobře* dostalo pouze pět dětí z českého jazyka a osm dětí z matematiky. Již v prvním pololetí 3. ročníku se ale podíl dětí s jinými známkami než *výborně* zvýšil na 26 % v případě českého jazyka a 20 % v případě matematiky. Dle učitelského odhadu pro závěrečné vysvědčení ve 3. ročníku dostane v českém jazyce jinou známku než *výborně* 38 % dětí a v matematice 28 % dětí. Konečný odhad pro 5. ročník byl: v českém jazyce dostane horší známku než *výborně* 59 % dětí a v matematice 52 %. Ze srovnání tedy vyplývá, že od 2. do 5. ročníku vyučující odhadují zhoršení prospěchu u 40 % žáků. Zhoršení se týkalo všech tříd, a to i těch, kde vyučující ve 2. ročníku hodnotili výhradně jedničkami. Takových tříd bylo sedm ze sledovaných 29 tříd. Průměrné hodnocení u nich začínalo na hodnotě 1,00 a průměr odhadovaných známek v 5. ročníku dosáhl hodnot od 1,27 po 1,89.

Mezi prospěchem a učitelským posuzováním dětí v dotazníku „Charakteristika žáka“ byly zjištěny signifikantní souvislosti. Všechny subškály statisticky významně korelovaly se známkami ($p < 0,001$), a to lehce silněji v českém jazyce než v matematice. Odhadovaný prospěch v 5. ročníku měl silnější vztah s učitelským posuzováním než v nižších ročnících, což je však odůvodnitelné větší variabilitou známek. Dle očekávání byl vztah mezi známkami a učitelským posuzováním nejsilnější u subškály *školní výkony* ($r = 0,41-0,59$) a *kognitivní schopnosti* ($r = 0,39-0,54$).

Srovnání podskupin žáků s mírou posuzované školní úspěšnosti ukázalo, že děti označené za školně úspěšné mají lepší reálný i odhadovaný prospěch. Průměrné známky pro tři skupiny žáků dle učitelského hodnocení jejich školní úspěšnosti uvádí tabulka 5. Z ní nepřekvapivě vyplývá, že čím méně školně úspěšné podle vyučujících dítě je, tím horší má prospěch. Současně se ale ukázalo, že mezi 2. a 5. ročníkem vyučující předpokládají postupně zhoršování. Zhoršování je prudší u dětí částečně či zcela školně neúspěšných. To znamená, že podle vyučujících je vazba mezi výkony a známkami silnější ve vyšších ročnících.

Tabulka 5*Průměrná známka na vysvědčení dle učitelského vnímání školní úspěšnosti žáků*

žáci	český jazyk			
	2. roč.	3. roč. 1. pol.	odhad 3. roč. 2. pol.	odhad 5. roč.
dítě je školně úspěšné	1,07	1,13	1,26	1,53
dítě je částečně školně úspěšné	1,46	1,66	1,80	2,34
dítě není školně úspěšné	2,07	2,07	2,40	3,00
žáci	matematika			
	2. roč.	3. roč. 1. pol.	odhad 3. roč. 2. pol.	odhad 5. roč.
dítě je školně úspěšné	1,04	1,12	1,18	1,46
dítě je částečně školně úspěšné	1,37	1,46	1,64	2,14
dítě není školně úspěšné	2,14	1,87	2,33	2,93

To potvrzuje i pohled na výskyt jednotlivých známek napříč třemi podskupinami dětí. Ve skupině dětí označovaných za školně úspěšné dostalo v českém jazyce ve 2. ročníku 6 % dětí jinou známku než *výborně* a podíl postupně narůstal přes 13 % a 25 % až na odhadovaných 47 %. V matematice se jednalo o 4 % ve 2. ročníku a podíl vzrůstal přes 11 % a 17 % až na 40 %. Vyučující tedy předpokládají, že byť jsou děti podle nich školně úspěšné (ve 2. ročníku), dojde až u poloviny z nich v průběhu 1. stupně ke zhoršení prospěchu. Předpoklad zhoršení je zvláště u dětí, které vyučující již ve 2. ročníku označovali za částečně či zcela školně neúspěšné, byť jim ještě nedávali horší známky. Z toho vyplývá, že zhoršení není jen důsledkem toho, že děti nezvládají školní nároky, které jsou ve vyšších ročnících přirozeně větší, ale podílí se na něm také změny učitelského přístupu ke kritériím prospěchu a k pojetí sumativního hodnocení.

5 Diskuze

Naše studie ukazuje, že školní neúspěšnost je pro vyučující problematický pojem, k němuž mají ambivalentní postoj. Na jednu stranu pojem odmítají, neboť ho nepokládají za přílehavý a obávají se demotivačních a stigmatizačních důsledků. Tyto obavy jsou oprávněné, jak ukazuje empirická evidence (Rist, 2017). Na druhou stranu jsou vyučující s tímto pojmem schopni operovat a na jeho základě rozlišovat žáky dle různých, pro školní vzdělávání relevantních kritérií. Za neúspěšné označují zejména ty žáky, u kterých identifikují slabší kognitivní schopnosti a další slabiny včetně nízké rodičovské podpory. Tito žáci by podle nich měli dostat silnější pedagogickou podporu. V tomto smyslu se učitelské pojetí shoduje s tím, jak pojem školní neúspěšnost

užívá školská politika. Jak zdůrazňuje řada autorů (např. Norwich, 2008; Singer, 2008; Vlah et al., 2020), školně neúspěšné žáky je třeba identifikovat, abychom jim v rámci systému mohli poskytnout soustředěnou podporu vyžadující alokaci finančních a personálních zdrojů. Čím dříve se přijmou vhodné intervence vycházející z identifikace vzdělávacích potřeb slabých žáků, tím vyšší může být jejich účinnost. Nation et al. (2003) dokládají, že včasné intervence mají funkci prevence trvalého školního neúspěchu.

V České republice závisí – z důvodu neexistence řízeného standardizovaného testování žáků – identifikace školně neúspěšných žáků pouze na vyučujících. Ti by měli permanentně posuzovat výkony žáků a vztahovat je k individuální, věcné a sociální normě (Starý et al., 2016). Jejich posouzení má vést k volbě efektivních přístupů a strategií ve výuce a péči o pohodu žáků i klima ve třídě. Jejich pojetí školní ne/úspěšnosti je pro toto rozhodování a práci s žáky klíčové a bezprostředně determinuje formu i obsah pedagogického hodnocení a charakter veškeré zpětné vazby, kterou vyučující žákům poskytují. Jak naznačují Kolář a Šikulová (2009), v českém vzdělávacím systému většinou nebývá učitelské hodnocení opřeno o jasná kritéria, která by vyučující stanovili na základě komplexní úvahy o cílech výuky a zvážení různých hodnotících norem. Navíc ani nebývá vyučujícími transparentně komunikováno směrem k žákům a rodičům. I proto považujeme za podstatné, že naše studie ukazuje, jak vyučující o školním neúspěchu uvažují a jak jejich úvahy souvisejí s dalšími proměnnými.

Naším hlavním zjištěním je, že vyučující nepracují s promyšleným, vnitřně strukturovaným pojetím školního neúspěchu. To posiluje výše konstatovaný jev, že pro české školy je charakteristická spíše nízká úroveň transparentnosti. Dalším zjištěním – které vzešlo z rozhovorů s vyučujícími o pojetí výuky a učitelství, v nichž projevovali své subjektivní učitelské teorie a profesní identitu – je neochota vyučujících označovat děti za školně neúspěšné. Školní neúspěch je podle většiny z nich nevhodný, nepřesný a nebezpečný pojem. Přesto následně své vymezení školní neúspěšnosti nabídli. V jejich odpovědích jsme identifikovali tři rozdílná pojetí školního ne/úspěchu, přičemž v každém je jiný dominantní zdroj: 1) nejdůležitější jsou výkony ve školních úkolech a z nich odvozovaný prospěch; 2) nejdůležitější je celkové chování a zvládnutí toho, co škola žádá (tedy pracovní návyky, spolupráce, motivace); a 3) nejdůležitější je potenciál dítěte, který se mění s jeho vývojem, se změnou školních požadavků či s rodinným zázemím.

Třídění příčin neúspěchu je částečně shodné s konceptem Hamre a Pianta (2005), kteří rozlišují příčiny demografické (např. nízké vzdělání matky) a funkční (deficity v určitých schopnostech a dovednostech). Řada autorů (např. Parsons & Platt, 2017; Niwayama et al., 2020) také zdůrazňuje význam učitelů pro úspěšnou adaptaci žáků ve škole. Vyučující v našem výzkumu vnímali, že svým pohledem na žáky, vymezením pedagogických cílů a hod-

noticích kritérií a svými konkrétními pedagogickými postupy ovlivňují to, jak hladce žáci zvládají školní požadavky. Učitelská odpovědnost za školní ne/úspěšnost se však objevovala spíše v implicitní než v explicitní formě.

Lze dovodit, že vyučující mezi možné příčiny neúspěchu zahrnují nekompatibilitu potřeb žáků na jedné straně a možností i požadavků školy na straně druhé. To pak vytváří prostor, aby byla saturována jejich profesní identita, pokud se žákům ve výuce daří. Žákovský úspěch totiž mohou chápat jako úspěch své vlastní práce. Na druhou stranu je to identitárně ohrožující v případě žakovského neúspěchu. Je pravděpodobné, že jsou vyučující i z důvodu těchto obranných mechanismů motivováni k tomu, aby byli k pojmu školní neúspěch a neúspěšnost rezervovaní a nechtěli jej používat, a to ani v rozhovorech, kde rozporovali vhodnost používání pojmu, ani v následném dotazníku, kde na explicitní dotaz označili za školně neúspěšné jen velmi malé procento dětí. S narůstající délkou školní docházky se podíl dětí, které vyučující vnímají jako školně neúspěšné, zvyšuje. (Rist, 2017)

Odmítání pojmu školně neúspěšné dítě vyučující odůvodňovali tím, že úspěšnost je relativní pojem, která se dynamicky mění v průběhu zrání a vývoje dítěte. Podílí se na tom i učitelské působení a interakce dítěte se spolužáky ve škole. Navzdory tomu, že vyučující nerozumějí pojmu školní úspěšnosti v souladu s klasickou definicí, která zdůrazňuje schopnost dostát nárokům školy, ti sami učitelé v dotazníku označovali jako školně neúspěšné zejména ty děti, které mají horší dispozice a výkony. Žáky, které označili jako neúspěšné, považovali za signifikantně odlišné nejen z hlediska *kognitivních schopností, dalších schopností a školních výkonů*, ale i *vztahů a rodinného zázemí* (méně propojovali školní neúspěšnost s neschopností pozitivního chování k druhým a s nedostatečnou emoční zralostí). Současně těmto žákům odhadovali dramatictější zhoršení prospěchu z českého jazyka a matematiky ve 3. až 5. ročníku. To znamená, že i když se vyučující pojmu školní neúspěšnost brání, používají jej poměrně přiléhavě vůči naměřeným schopnostem žáků. Pojem tak má dobrou rozlišovací funkci.

Identifikovali jsme dvě stěžejní výhrady, které vedou k tomu, že vyučující pojem školní neúspěšnost chápou jako problematický: 1) tradiční význam pojmu školní neúspěšnost je redukován na prospěch coby odraz školních výkonů, a nevychází tak z dostatečně komplexních kritérií, zejména nezahrnuje uvažování o postojích a spokojenosti; a 2) tradiční význam pojmu školní neúspěšnost nezahrnuje relativní vazby ke struktuře dispozic dítěte, k vývoji, ke školním požadavkům a k rodinnému zázemí.

Pro většinu z 29 vyučujících zapojených do výzkumu je spokojenost žáků klíčová. Spojují ji s prožíváním školního úspěchu a předpokládají, že děti trvale školně neúspěšné se nemohou ve škole cítit spokojené, což potvrzují i zahraniční studie (např. Ainscow & Tweddle, 1998). Někteří z nich dokonce definují školní úspěšnost pomocí pojmu spokojenost. Pokud si vyučující

uvědomují důležitost zažívání úspěchu a spokojenosti, ovlivňuje to pravděpodobně jejich pedagogické postupy, kterými pak více přispívají ke školní pohodě žáků, a tedy i k reálnému zlepšení jejich školních výsledků. Rizikem je nepřiměřené snižování kognitivních nároků. Mezi nároky na děti a ochranou jejich emocí panuje dynamické napětí. Vyučující trvale stojí před výzvou vyvažovat tyto dva póly vzdělávacího procesu.

Výše představená souhrnná zjištění nás vedou k následujícímu závěru: Pojem školní neúspěšnost a školně neúspěšný žák je třeba podrobit konceptuálnímu rozboru a diskuzi se zapojením široké odborné a pedagogické veřejnosti. Pojem by měl být detabuizován a demytizován, neboť je prospěšný z hlediska organizace vzdělávacích systémů a zejména poskytování pedagogické podpory oslabeným žákům. Aby o něm vyučující byli ochotni systematicky uvažovat, musí však dojít k jeho rozšíření. V tomto textu nenabízíme novou komplexní definici školní neúspěšnosti, resp. úspěšnosti, protože předpokládáme, že její vyvození potřebuje větší prostor. Na základě našich výzkumných výsledků však argumentujeme nutnost revize pojetí školní neúspěšnosti, a to směrem k zahrnutí spokojenosti, vývoje výkonů a vazby na výchozí dispozice dítěte. Ke komplexnější definici školní neúspěšnosti nahlávají také jiní autoři, např. Clycq et al. (2014) či v českém prostředí Simonová (2017).

Doporučujeme, aby promýšlení nového pojetí školní neúspěšnosti zohledňovalo možnosti, zda a jak lze v prostředí školní výuky získat o jednotlivých žácích údaje, které by se vztahovaly k požadovaným dimenzím a kritériím. Otázka na základě čeho identifikovat školní neúspěšnost žáků je metodologicky náročná (Alban-Metcalf, 1998; Alexander et al., 2003; Chvál et al., 2015). Pokud nebude do vývoje nové definice školní neúspěšnosti zahrnuta, může být výsledná definice pro pedagogickou praxi irelevantní. Nedošlo by tak k požadované integraci úvah o neúspěšnosti do učitelských představ a postupů.

Ke zvýšení pravděpodobnosti, že vyučující budou o školní neúspěšnosti uvažovat systematictěji a promítat ji do plánování individualizovaných postupů a pedagogické podpory, může významně přispět, pokud se namísto označení „školně neúspěšný žák“ ustálí označení „žák s rizikem školní neúspěšnosti“. Zatímco první varianta evokuje trvalost a fatálnost, které se vyučující brání kvůli obavě ze stigmatizace žáků i kvůli obranným mechanismům, druhá varianta je naopak dynamická a otevřená ke změně. V řadě materiálů pro učitele ze spojení „riziko školní neúspěšnosti“ nalézt, avšak jednak nebývá uváděno přímo v popisu žáků a jednak dosud není dostatečně etablováno ve školní praxi, což potvrdila i absence tohoto označování v rozhovorech s vyučujícími v našem výzkumu.

Zabývat se identifikací školně neúspěšných žáků má své společenské i etické odůvodnění. V českém základním školství neexistuje plošné testová-

ní žáků, které by bylo pro učitele jedním z vodítek, jak žákovu úspěšnost posuzovat. Otázkou je, zda by externí standardizované hodnocení školní úspěšnosti nemohlo přispět k objektivnější identifikaci dětí ohrožených neúspěchem, a tak cíleně směřovat podporu jich samotných i jejich učitelů a případně i jejich zákonných zástupců. Jistě je obtížné vyhnout se rizikům necitlivého zacházení s daty, které jsou v rukou zřizovatelů škol, politiků, ředitelů škol i samotných vyučujících, a riziku jednoznačných závěrů a politických opatření jen na základě testování. Je proto důležité kriticky zvažovat přínosy a rizika zavedení tohoto testování. Pokud by se testování zavádělo, mělo by být jistě měření aktuálních individuálních výkonů porovnáváno s výkony referenční skupiny a měření „přidané hodnoty“, protože teprve pak lze sledovat a podporovat pokrok jednotlivých žáků v průběhu jejich školní docházky.

Jako vhodný přístup se nám jeví ponechat rozhodování o úspěšnosti jednotlivých žáků na vyučujících, přičemž je nutné poskytnout jim takovou podporu a motivaci, aby uměli své hodnocení porovnávat s hodnocením založeným na standardizovaných testech vytvořených externími odborníky. Ačkoli byl již v ČR tento proces započat, je nadále důležité investovat do profesního rozvoje učitelů a podporovat je v tom, aby uměli používat efektivní nástroje formativního hodnocení a cíleně se u jednotlivých žáků zaměřovat na rozvoj těch oblastí, které kompetentně identifikovali na základě jejich i externího hodnocení jako potřebné. Náš pohled je ve shodě i s dalšími odborníky, např. Looney (2011). Vnímáme jako důležité pomáhat překonat vyučujícími zmiňovanou propast mezi „oficiálním termínem“ školní ne/úspěšnosti a každodenní školní realitou, kdy učitelé musejí žáky hodnotit a kontinuálně plánovat jejich podporu. Přitom je potřeba usilovat o větší komplexnost a formativnost hodnocení, dynamičnost výukového procesu a efektivní individualizaci.

Studie, na základě které voláme po nové definici školní ne/úspěšnosti, má určité limity. Hlavním je, že vycházíme z údajů, které vyučující poskytli v rámci rozhovorů a dotazníku, přičemž oba zdroje (byť jejich propojení představuje formu validizace) jsou výpověďmi, a mohou tak ukazovat deklarace, a nikoliv reálné postupy. Vhodné by bylo srovnat výsledky rozhovorů a dotazníku s pozorovaným chováním a následně i s údaji o reálných žákovských schopnostech a výkonech. Dalším limitem předložené studie je, že byla realizována v průběhu pandemie covid-19, pod jejímž vlivem museli vyučující své představy a postupy upravovat. Posledním závažným limitem může být ambice formulovaná na základě výsledků studie. Apelujeme na odbornou komunitu, aby provedla revizi klíčového pedagogického pojmu, aniž bychom však v této fázi nabízeli vlastní novou definici. Doufáme však, že prezentované výsledky našeho výzkumu přesvědčivě ukazují, že revize je nezbytná a jakým směrem by se mohla ubírat.

Literatura

- Ainscow, M., & Tweddle, D. A. (1988). *Encouraging classroom success*. David Fulton Publishers.
- Alban-Metcalf, J. (1998). School failure in the United Kingdom. *European Journal of Teacher Education*, 21(2–3), 367–395. <https://doi.org/10.1080/0261976980210214>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*. Cambridge University Press.
- Arensmeier, C. (2021). Institutionalizing school failure: From abandoning to reintroducing a failing grade—the rationales behind Swedish grading reforms. *Journal of Educational Change*, 23, 221–252. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09421-7>
- Blându, V. C. (2019). Aspects regarding school integration of pupils with learning difficulties. In E. Soare & C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues* (vol. 67). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (s. 518–526). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.61>
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (Re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage publications.
- Clycq, N., Ward Nouwen, M. A., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819. <https://doi.org/10.1002/berj.3109>
- Darling-Hammond, L., & McCloskey, L. (2008). Assessment for learning around the world: What would it mean to be internationally competitive? *Phi Delta Kappan*, 90(4), 263–272. <https://doi.org/10.1177/003172170809000407>
- Doshi A., Patrick K., Sallis J. F., & Calfas K. (2003). Evaluation of physical activity web sites for use of behavior change theories. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 25(2), 105–111. https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2502_06
- Drexlerová, A., Šedřová, K., & Sedláček, M. (2019). The relationship between grading and teacher judgment. *Journal of Pedagogy*, 10(2), 9–35. <https://doi.org/10.2478/jped-2019-0005>
- Felcmanová, L. (2015). Předškolní péče a vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání při přechodu na základní školu* (s. 9–23). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Grácio, L., & Stück, M. (2018). Behavioral skills training in Portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437>
- George D., & Mallery P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4thEd.). Allyn and Bacon.
- Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of Educational Research*, 42(3), 237–288. <https://doi.org/10.3102/00346543042003237>
- Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Gencer, A. S., & BouJaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581–603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Česká školní inspekce.
- Janssens, F., & van Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation, 34*(1), 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>
- Kaščík, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritické perspektíve. *Orbis Scholae, 5*(1), 53–70. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.74>
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
- Košíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodiagnostické aspekty*. Grada.
- Lix, L. M., Keselman, J. C., & Keselman, H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance “F” test. *Review of Educational Research, 66*(4), 579–619. <https://doi.org/10.2307/1170654>
- Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Papers, 58*. <http://dx.doi.org/10.1787/5kgx3k-bl734-en>
- McDonald, R. P. (1978). Generalizability in factorable domains: “Domain validity and generalizability”. *Educational and Psychological Measurement, 38*(1), 75–79. <https://doi.org/10.1177/001316447803800111>
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist, 58*(6–7), 449–456. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>
- Niwayama, K., Maeda, Y., Kaneyama, Y., & Sato, H. (2020). Increasing teachers’ behavior-specific praise using self-monitoring and a peer teacher’s feedback: The effect on children’s academic engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64*(4), 271–280. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1749978>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Novick, M. R., & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and the reliability of composite measurements. *Psychometrika, 32*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/BF02289400>
- Parsons, S., & Platt, L. (2017). The early academic progress of children with special educational needs. *British Educational Research Journal, 43*(3), 466–485. <https://doi.org/10.1002/berj.3276>
- Rist, R. C. (2017). On understanding the processes of schooling: The contributions of labeling theory. In A. R. Sadovnik, P. Cookson, S. Semel, & R. Coughlan (Eds.), *Exploring Education: An introduction to the foundations of education* (pp. 165–176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315408545>
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, Institute of Education.
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace, 27*(1), 136–159. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>

- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia, 14*(4), 314–333. <https://doi.org/10.1002/dys.352>
- Soukup, P., Trahorsch, P., & Chytrý, V. (2021). Míry věcné významnosti s intervaly spolehlivosti a ukázka jejich využití v pedagogické praxi. *Studia paedagogica, 26*(3), 131–166. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-6>
- Starý, K., Laufková, V., Stará J., Novotná K., Šťastný V., & Svobodová Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Vlah, N., Štimac, O., & Galović, I. (2020). Socio-pedagogical characteristics of students who need additional help in learning and behaviour modification: Elements of school-based preventive program. *Croatian Journal of Education, 21*(4), 1295–1331.