

# Školní neúspěch dětí v mladším školním věku a postoj učitele ke školnímu neúspěchu

Bc. Adéla Tihelková

---

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. Adéla Tihelková  
Osobní číslo: H120122  
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Školní neúspěch dětí v mladším školním věku  
a postoj učitele ke školnímu neúspěchu

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti školního neúspěchu, postojům učitelů ke školnímu neúspěchu a možnostem uplatnění sociálního pedagoga v dané problematice.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění postojů učitelů ke školnímu neúspěchu žáků na prvním stupni základní školy.

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:

GUSKEY, Thomas. Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in Classroom. *Journal of Teachers Education*, 32. 1981.

HELUS, Zdeněk, Vladimír, HRABAL, Václav, KULIČ a Jiří, MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, 1979. SPN.

HELUS, Zdeněk a Jiří, PELIKÁN. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1984.

HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspěchov žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973.

MAREŠ, Jiří, Hana, SKALSKÁ a Hana, KANTORKOVÁ. *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků*. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 1. ISSN 0031-3815.

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 Zlině dne 7. ledna 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>(1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>(2)</sup>;
- podle § 60<sup>(3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>(3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit 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 27.04.2016

*Michal*

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

<sup>(2)</sup> Vysoká škola soujáděněně zveřejňuje závěrečné, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, a kterých proběhne obhajoba, včetně posouzení učenosti a výsledu obhajoby prostřednictvím stanovise kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odezvaná uchazečem k obhajobě musí být otištěná pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném veřejným předpisem vyžadé školou nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vyžadé školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že odezvaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výslovné 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, § 33 odst. 5-

(3) Do práva autorského také nepatří právo nebo dílo či výtvarné zařízení, které-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu: a) výtvarné nebo k výtvarné potřebě dílo vytvořené takem nebo studentem na splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho pracovního 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, § 56 Školní dílo

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 33 odst.

3). Odpověď-li autor takového díla učinil zvolením bez náhrady školu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady škodě způsobené porušením jeho práva u soudu. Ústanovení § 33 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Hlavním tématem diplomové práce je problematika školního neúspěchu a postoj ke školnímu neúspěchu. Práce se zabývá souvisejícími pojmy, jako jsou školní úspěch, příčiny neúspěchu a reakce na neúspěch. Teoretická část práce blíže specifikuje osobnost žáka a osobnost učitele. Zabývá se také zdroji a vznikem postoje učitele k žákovi, vznikem preferenčních postojů učitele k žákovi, příčinami vzniku těchto postojů, kauzální atribucí a důsledky postojů ke školnímu neúspěchu. Cílem práce je zmapovat postoje učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu.

Klíčová slova: školní neúspěch, školní úspěch, učitel, žák, postoj k neúspěchu

## **ABSTRACT**

The question of the school failure and the attitude to the school failure form the main topic of the thesis. The thesis deals with related notions like a school success, causes of the school failure and responses to the failure. The theoretical part specifies the pupil's and the teacher's personality closer. It also deals with the sources and the origin of teacher's attitude to pupil, the origin of preferential teacher's attitudes to pupil, the causes of origin of the attitudes, the causal attribution and consequences of the attitude to the school failure. A mapping of the teacher's and the pupil's attitude to the school failure is the aim of the thesis.

Keywords: the school failure, the school success, a teacher, a pupil, the attitude to the failure

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné rady, připomínky, ochotu a trpělivost při vedení diplomové práce.

Dále chci poděkovat své rodině - dětem a manželovi za trpělivost, rodičům za hlídání dětí, sestře za odbornou radu a kamarádce za pomoc a podporu.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH</b> .....	<b>12</b>
1.1    DEFINICE ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU A NEÚSPĚCHU .....	12
1.1.1.1    Specifikace školního úspěchu .....	13
1.2    REAKCE NA NEÚSPĚCH .....	15
1.3    PŘÍČINY NEÚSPĚCHU .....	16
1.3.1    Sociálně psychologické faktory .....	18
1.3.2    Biologicko-psychologické faktory .....	19
1.3.3    Intrapsychické příčiny .....	20
1.3.4    Další dělení příčin školního neúspěchu.....	20
<b>2 ŽÁK</b> .....	<b>21</b>
2.1    ŽÁK NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	21
2.1.1    Raný školní věk.....	22
2.1.2    Střední školní věk.....	23
2.1.3    Starší (pozdní) školní věk.....	24
2.2    ŽÁK A JEHO ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH.....	24
<b>3 UČITEL</b> .....	<b>29</b>
3.1    OSOBNOST UČITELE.....	29
3.2    POSTOJ UČITELE K ŽÁKOVÍ A ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH.....	31
3.2.1    Vznik učitelova postoje k žákovi .....	32
3.2.2    Možnosti ovlivňování školního úspěchu učitelem.....	33
3.2.3    Učitel, jeho odpovědnost za školní neúspěch žáka .....	35
3.2.4    Hodnocení žáka učitelem .....	36
<b>4 POSTOJE</b> .....	<b>38</b>
4.1    PREFERENČNÍ POSTOJE UČITELŮ K ŽÁKŮM .....	38
4.2    SEBEHODNOTÍCÍ POSTOJE .....	40
4.3    ZDROJE A VZNIK POSTOJŮ UČITELŮ K ŽÁKŮM.....	40
4.4    PŘÍČINY POSTOJE K NEÚSPĚCHU A KAUZÁLNÍ ATRIBUCE .....	42
4.4.1    Přenos a protipřenos ve vztahu učitel - žák.....	47
4.5    PODOBY A PROJEVY POSTOJŮ UČITELE K ŽÁKOVÍ .....	48
4.6    DŮSLEDKY UČITELOVÝCH POSTOJŮ K ŽÁKOVÍ.....	49
4.7    DOPORUČENÍ K POSTOJI UČITELE KE ŠKOLNÍMU NEÚSPĚCHU.....	52
<b>5 SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>53</b>
5.1    SOCIÁLNÍ PEDAGOG A ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH .....	53
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>56</b>
<b>6 POSTOJ UČITELE A ŽÁKA KE ŠKOLNÍMU NEÚSPĚCHU</b> .....	<b>57</b>
6.1    VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	57
6.2    CÍL VÝZKUMU .....	57
6.2.1    Výzkumný problém a dílčí výzkumné cíle .....	57



6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	58
6.4	MĚŘENÍ POSTOJŮ V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU .....	58
6.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	60
6.6	POUŽITÉ METODY A NÁSTROJE .....	61
6.6.1	Dotazník pro učitele .....	62
6.6.2	Dotazník pro žáky .....	62
6.7	ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT .....	63
6.7.1	Zpracování VO1 a VO2 .....	64
6.7.2	Zpracování VO3.....	65
6.7.3	Zpracování VO4 a VO5 .....	66
6.8	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE .....	66
6.8.1	VO 1 Jsou rozdíly v postojích učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu? .....	66
6.8.2	VO 2 Jsou rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu učitelů profesně mladších a starších?.....	67
6.8.3	VO 3 Liší se pohled učitelů a žáků na příčiny školního neúspěchů žáků? .....	67
6.8.4	VO 4 Co chápou žáci jako úspěch a neúspěch a co učitelé?.....	70
6.8.5	VO 5 Jaký je názor učitele na práci sociálního pedagoga v problematice školního neúspěchu na základní škole?.....	75
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>87</b>

## ÚVOD

Úspěch a neúspěch je podstatným měřítkem kvality života dnešní doby. Úspěchu se snaží dosáhnout snad každý z nás, neúspěchu se snažíme vyhnout všichni. Úspěch nám přináší pocit uspokojení a štěstí, neúspěch pocit zklamání a zmaru.

Potřeba úspěchu u člověka začíná poměrně brzo. Někdy již v mateřské škole se děti snaží být úspěšní, dobře splnit požadavek paní učitelky, úkol, překonat překážku, být pochváleny a oceněny za svou snahu. Tato tendence pak většinou roste spolu s věkem. V období základní školy se pak stává nezbytným požadavkem okolí, které na dítě vytváří tlak a snaží se ho přesvědčit o nutnosti školního úspěchu. Žák musí splnit očekávání okolí, potvrdit svou schopnost, uspět v očích rodiny, vrstevníků, učitele i sebe sama - chce být za své výkony pozitivně hodnocen a ostatními akceptován. Některým dětem to jde tzv. samo být dobrý a úspěšný, jiné musí vyvíjet větší úsilí a některé zažívají i neúspěch. Pokud malý žáček zažívá převážně úspěch, je ve škole šťastný, jeho sebevědomí se upevňuje, všechno je v pořádku. Pokud však zažívá více neúspěchu než úspěchu, vynořují se stále nové a větší potíže při zvládnutí učiva, je nešťastný, ztrácí motivaci, je frustrovaný sám sebou, svými výkony i svým okolím, které na jeho neúspěch upozorňuje. Děti školního věku mají velkou potřebu úspěchu, proto zažívat školní neúspěch je pro každého žáka těžké, ať už si to přiznává nebo ne. Představy, které si žák o sobě, svých výkonech, svých schopnostech a možnostech utváří na základní škole na základě úspěchu a neúspěchu, se promítají do jeho sebevědomí a tyto poznatky si v sobě nese po celý další život. Je proto důležité, aby žák ve svém školním neúspěchu nezůstával sám.

Jednou z klíčových rolí při pomoci, zlepšení a nápravě žákova neúspěchu je role učitele. Je to právě učitel a jeho postoj, který významně přispívá k rozhodnutí žáka chtít se zlepšit, což je zásadní moment na cestě k úspěšnosti. Dobrý učitel by měl chtít neúspěšnému žákovi pomoc zlepšit se, vidět v něm možnost být úspěšný a chtít toho společnými silami dosáhnout. K neúspěchu by se neměl stavět negativně a s pasivitou, ale měl by se snažit být aktivní a i v neúspěchu najít pozitivum a vidět ho jako výzvu.

Ve své diplomové práci se chci zaměřit právě na problematiku školního neúspěchu dětí na základní škole a na postoj učitelů k žákům s neúspěchem. V teoretické části práce se chci blíže zaměřit na pojmy školního úspěchu a neúspěchu, reakce na neúspěch a příčiny neúspěchu. Dále chci blíže specifikovat žáka na základní škole a vztah k úspěchu a neúspěchu. V souvislosti s tématem se zaměřuji také na osobnost učitele, preferenční postoje

učitele vůči žákům, jejich vznik a důsledky vzhledem k žakovým úspěchům a neúspěchům. Na závěr teoretické části nastiňuji možnost zapojení sociálního pedagoga do problematiky školního neúspěchu. Cílem praktické části práce je zmapovat postoje učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu. V závěru práce interpretuji výsledky výzkumu.

Svou diplomovou prací chci zdůraznit důležitost postoje učitele a žáků ke školnímu neúspěchu a upozornit na složitost problematiky školního neúspěchu a postojů k němu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH

## 1.1 Definice školního úspěchu a neúspěchu

### 1.1.1 Definice školního úspěchu

Co úspěch a neúspěch vlastně znamená? Co jej způsobuje a ovlivňuje? To je delší dobu předmětem mnoha výzkumů a teorií. Samotné pojmy školního úspěchu a neúspěchu spolu souvisí a nelze definovat jeden bez druhého. Následující definice školního úspěchu a neúspěchu jsou výběrem těch nejznámějších a nejčastěji uváděných definic v české pedagogice.

*"Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé"* (Helus, 1982, s. 39). Tedy jinak řečeno, úspěšnost představuje to, jak je žák úspěšný v plnění cílů vzdělávání a výchovy. Školní úspěch je pojem úzce související s pojmem školní výkon, který můžeme také považovat jako podobu školního úspěchu. *"Školní výkonnost je užší pojem, který označuje podstatnou složku školní úspěšnosti, projevující se v úrovni víceméně objektivně měřitelných školních výkonů"* ( Helus, 1989, s. 40).

Pedagogický slovník uvádí definici školního úspěchu jako: *„Zvládnutí požadavků klade-ných školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností a píce, ale také dílem učitele, resp. součinností učitele a žáka“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 242). Tato definice školního úspěchu zahrnuje jak podíl učitele na žákově úspěchu a jeho výkonech, tak i jeho schopnosti a píli, kterou k dosažení úspěchu vyvíjí.

Školní úspěch můžeme chápat také jako interpretaci individuálního významu nějakého výsledku, který se vztahuje k určitému očekávání. Což znamená, že prospěch žáka má pro každého žáka různou subjektivní hodnotu (Vágnerová, 1997).

Školní úspěch je možné definovat také z hlediska osobnostních vlastností žáka, kdy úspěšný žák by měl být cílevědomý – mít svůj stanovený cíl a systematicky se ho snažit dosáhnout, vynaložit úsilí a mít motivaci. Měl by být inteligentní – velmi dobré vrozené rozumové schopnosti zahrnující schopnost látce rychle porozumět a zapamatovat si ji. Výkonný

– být inteligentní a cílevědomý k úspěchu nestačí, je nutné podat dobrý výkon. A také by měl být komunikativní, slušný a spolehlivý, ... (Groll a Sehrbrock, 2002).

Jednou z nejjednodušších definic školního úspěchu a zároveň nejvíce uznávanou širokou veřejností jsou dobré známky, kdy úspěch je posuzován podle školního prospěchu. Ve škole je žák prostřednictvím svého prospěchu zařaděn mezi „úspěšné“ nebo „neúspěšné“.

Školní prospěch podrobil analýze také Rosina (1983, in Helus, 1989). Pomocí faktorové analýzy extrahoval tzv. školní faktor, který je vlastně schopností žáka podávat výkony a chovat se podle požadavků učitele a školy. Školně úspěšný je tedy ten žák, který má nejvyšší školní faktor. V tomto faktoru pak podle Rosina kromě vědomostí a dovedností žáků působí také činitelé ovlivňující subjektivní vztah učitele k hodnocenému žákovi, např. haló efekt a srovnávání.

Podrobnější definice školního úspěchu, která bere v úvahu individualitu žáka, pak definuje školní úspěšnost tím, že:

- "a) Žák jako potenciální osobnost plně využívá svých vnitřních psychických předpokladů a v jednotě s tím i vnějších možností, daných jeho určením (vymezením) programem pedagogické optimalizace.*
- b) Toto plné využití má vliv na rozvoj původních psychických předpokladů a na produktivní uplatnění žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu, skýtá vnější ocenění i vnitřní uspokojení.*
- c) Ve svém úhrnu je takto chápána školní úspěšnost klíčovým momentem realizace potenciální žákovy osobnosti v procesu výchovy a vzdělání" ( Helus, 1989, s. 141).*

#### **1.1.1.1 Specifikace školního úspěchu**

S ohledem na výše zmíněné definice můžeme školní úspěch rozdělit na dvě stránky, a to na subjektivní, kdy dítě vnímá samo svou úspěšnost a má z ní dobrý pocit, plní úkoly, které pro něj mají smysl, cítí se vážené okolím při plnění svých školních povinností a díky tomu si cení samo sebe. Druhá stránka je objektivní, kdy dítě vnímá vnější stanovené normy jako kritéria, kterých je třeba dosáhnout kvůli spokojenosti druhých lidí - rodičů, učitele, spolužáků.

Školní úspěch je vytvářen řešením různých rozporů, například rozporem mezi hranicemi, do kterých je dítě vymezeno (přiřazeno) svým okolím, a skutečnými předpoklady, schop-

nostmi, vlastnostmi dítěte samého. Rozpor mezi tím, co žák umí a tím, co podle školy má umět. Rozpor mezi vnějším hodnocením dítěte druhými lidmi a sebehodnocením jeho samotného. Výsledkem překonávání rozporů mezi vnějšími požadavky okolí, ale zároveň také jejich zvnitřnění dítětem a jejich přijetí je právě školní úspěšnost žáka (Helus, 1982). Hlavními třemi aspekty posuzování školní úspěšnosti žáka se z psychologického hlediska stává výkon, činnost a vývoj osobnosti dítěte. Výkon vyjadřuje postavení vzhledem k cíli, za výkonem však musíme vždy vidět činnosti, tedy operace a procesy, které k samotnému výkonu vedly a jejich charakteristiky jako uvědomělost, zobecnělost, spolehlivost, samostatnost, atd. Třetím aspektem je vývoj dítěte. Jsou-li výkony a činnosti vnitřně přijaty a stávají se potřebou dítěte, mají zpětný vliv na jeho vývoj a vedou k jeho rozvoji a posunu. Školní úspěch žáka je proto nutné vidět v souvislosti s jeho vývojem a rozvojem jeho osobnosti (Helus, 1982).

Při posuzování školního úspěchu je důležité uvědomit si, že úspěch není zásluhou jenom žáka nebo jenom učitele dokonce ani jich obou, ale je výsledkem působení žáka a učitele v kontextu působení ostatních činitelů jako jsou rodina, třídní kolektiv, materiální zázemí školy, prostředí školy a další činitelé (Jedlička, 2011). Spolupráce činitelů školní úspěšnosti žáka je nezbytná, a to ať už se jedná o spolupráci, kooperaci a dobré vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a rodiči nebo mezi učitelem, žákem a třídním kolektivem.

### **1.1.2 Definice neúspěchu**

Pokud ale při procesu vzdělávání vzniknou velké rozpory mezi požadavky školy a prostředím žáka a jeho reálnými schopnostmi, mohou tyto rozpory bránit v dosahování školního úspěchu. Potom při různých situacích, kdy jsou na žáka kladeny příliš velké nároky, může docházet až k nezvládnutí situace a ke školnímu neúspěchu.

Velmi zjednodušenou definicí školního neúspěchu je, že ho můžeme definovat jako opak školního úspěchu. Tomuto pojetí odpovídají i některé definice, je však nutné zahrnout i některé vybrané činitele a ukazatele školního neúspěchu.

Školní neúspěch v užším pojetí zahrnuje podprůměrné až nevyhovující výsledky školního hodnocení, tedy špatné známky. Průcha, Walterová a Mareš (2001) problematiku školní neúspěšnosti definují především špatným prospěchem, který je způsoben nedostatečnými schopnostmi nebo pílí žáka. Jelikož žáka hodnotí učitel, je v tomto pojetí vnímán jako ten, kdo o úspěchu či neúspěchu rozhoduje. Z širšího hlediska potom zahrnují do definice škol-

ního neúspěchu nejen selhávání dítěte v podmínkách školy a špatný prospěch, ale také vytváření negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k učení a učitelům (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Školní neúspěch je tedy necháván především na žácích, jde zde hlavně o známky a postoj dětí ke škole.

Definice školní neúspěšnosti podle Kohoutka (2009) uvádí, že školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově.

Dále rozdělil neúspěšnost na absolutní, zaviněnou - například sníženou intelektovou schopností dítěte, a relativní, která je zaviněná dočasnou či částečnou školní neúspěšností, jejichž příčiny jsou odstranitelné (Kohoutek, 2009, online).

Při posuzování školní neúspěšnosti autor Průcha uvádí šest ukazatelů neúspěšnosti:

*"- předčasné ukončení vzdělávání - opakování ročníku - absence - neúspěšnost při hodnocení výkonů během školního roku - nedostatečná úroveň vzdělávání - výkony nedostačující k získání závěrečného certifikátu"* (Průcha, 1999, s. 226).

## 1.2 Reakce na neúspěch

Většina lidí si po dosažení úspěchů snaží klást další cíle a překonávat tak své dosavadní výkony. Po neúspěchu, tedy když nedosáhli očekávaného výsledku, se jejich aspirace - náročnost na stanovené cíle - snižuje nebo zůstává stejná. Tato reakce na úspěch či neúspěch nám může naznačovat, že osoba, popř. žák pochopil a reálně zhodnotil své schopnosti a podle nich stanovil i své cíle. Pokud ovšem žák nedisponuje reálným sebehodnocením, dochází např. k tendencím přesunout odpovědnost na druhou osobu, na obsah atd., tendence předstírat výkon (podvádět) nebo tendence ke změně chování při strachu z neúspěchu zaměřené např. proti učiteli. Požadavky na výkon, schopnosti a sebehodnocení žáka se mohou rozcházet. Potom v případě, že jsou požadavky na sebe sama nižší než schopnosti, nemusí žák plně realizovat a využívat své schopnosti. V případě, že požadavky jsou vysoké, ale odpovídají schopnostem žáka, dochází k maximálnímu využití těchto možností. V případě, kdy jsou požadavky příliš vysoké, dochází za normálních okolností ke změně sebehodnocení a snížení požadavků žáka. V nepříznivých podmínkách pedagogických nebo psychologických dochází k reakci, kdy žák nesníží své požadavky s ohledem na své



schopnosti, a odmítá proto uvažovat o tom, že by příčinou neúspěchu mohl být on sám, a snaží se proto svést vinu na své okolí (učitele, rodiče, ...) nebo na okolnosti výkonu. Zažívá potom pocit vnitřní ukřivdění a nespravedlnosti (Helus, 1989). V tomto rozpoložení nereálného sebehodnocení, je velmi těžké přimět žáka ke zvážení svých schopností, přehodnocení situace a motivovat ho k úspěchu. Může tady docházet k „zaseknutí se“ v neúspěchu a je nutná odborná pomoc a vedení žáka k zlepšení a k upravení aspirační úrovně žáka.

### 1.3 Příčiny neúspěchu

Otázkou, kterou se zabývá mnoho odborníků - psychologů, pedagogů a poradců, zůstává, kde se bere neúspěch. Proč některý žák zvládá školní nároky velmi dobře a snadno a jiný selhává? Mnoho odborníků, mnoho názorů. I když se ve své podstatě téměř každá teorie příčin školního neúspěchu v některém bodě shoduje s jinou, jsou jednotlivé teorie postaveny na jiném stěžejním základě. A to podle toho, jak který autor klade důraz na důležitost a význam jednotlivých faktorů ovlivňujících úspěch a neúspěch. Shodují se většinou na tom, že u každého žáka mohou mít vliv na jeho úspěšnost, respektive neúspěšnost jiné faktory. Faktory lze třídit a rozdělovat různými způsoby, a to podle toho, kterému autoru v jeho teorii dáváme přednost.

Collins (2003) rozděluje různé přístupy ke zdůvodňování školního úspěchu a neúspěchu do tří kategorií. V první jsou teorie, které vysvětlují školní neúspěch poškozením mozku. Tyto teorie však neberou v úvahu další aspekty jako např. učení se. Do další kategorie patří kulturní rozdíly a potíže v komunikaci žáka, kam patří žáci jiné etnické skupiny nebo rodiny se slabším sociokulturním zázemím. Třetí kategorie vnímá školní neúspěch v širším sociokulturním kontextu mimo osobnost dítěte.

Další příčinou neúspěchu může být neprospěch způsobovaný nerovnoměrným vývojem osobnosti, zpožděním vývoje, či nějakou dysfunkcí žáka (Čáp, 1983).

Jak bylo poznamenáno výše, příčinou školního neúspěchu může být také nedostatek schopností a píle (Průcha, Walterová a Mareš, 2001). Toto pojetí je však příliš redukcionalistické a nebere vůbec v potaz ostatní faktory. Žáka s podprůměrným nadáním automaticky odsoudí k roli neúspěšného. Nedostatek píle je sporným bodem, protože podprůměrný žák i s vynaložením veškerého svého úsilí nemusí dosáhnout vytyčeného cíle, pokud je tento cíl stanoven příliš vysoko a podmínky k jeho dosažení nejsou uzpůsobeny žakovým

potřebám a předpokladům. I přes své úsilí se stává neúspěšným, což jej může značně demotivovat. Neměl by mít tento žák také nárok zažít úspěch? Znamenají podprůměrné schopnosti automaticky neúspěch? Bylo by ku prospěchu žáka i jeho okolí, kdyby se podmínky výuky snažily přizpůsobit žákovi tak, jako se on snaží přizpůsobit své výkony vytyčeným cílům.

Kouhoutek (2002) rozděluje příčiny neúspěchu na vnitřní, týkající se osobnosti žáka, a na vnější, týkající se jeho okolí. Jednou z vnitřních příčin je nízká inteligence žáka, která je biologickou příčinou žákova neúspěchu. Inteligence umožňuje mimo jiné řešit problémy a vidět jejich souvislosti. Každý člověk je na jiné inteligenční úrovni, proto také školní třída se skládá z žáků, z nichž každý je na jiné inteligenční úrovni. Proto také ve zvládnutí učiva jednotlivých žáků budou viditelné rozdíly. Rozdílnost v IQ je viditelná dokonce i mezi pohlavími. Rozpoznat příčinu inteligenčních problémů by měly testy IQ a umožnit tak nápravu za pomoci soustředění se na slabší body v inteligenčních schopnostech. Poruchy učení patří mezi další vnitřní příčiny. Projevují se obtížemi při učení, tj. při získávání a aplikování vědomostí. Nejčastější diagnózy specifických poruch učení začínají příponou dys. - dyslexie – specifická porucha čtení, dysgrafie – specifická porucha psaní, dysortografie – specifická porucha pravopisu, dyskalkulie – specifická porucha počítání; můžeme zde zařadit i AHD – poruchu pozornosti, a ADHD – poruchu pozornosti a hyperaktivity. Dále mezi vnitřní příčiny řadíme žákovu motivaci, která podněcuje žáka k činnosti a umožňuje mu zaměřit se na určitý cíl a realizovat ho. Motivace mobilizuje jeho vnitřní síly a vytváří dobré podmínky pro učení. K vnitřním příčinám počítáme také psychické vlastnosti a procesy, charakter, odpovědnost, vytrvalost a další rysy osobnosti. Příčinou neúspěchu se může stát také nevhodná metoda žákova učení. Každému žákovi individuálně vyhovuje jiný styl učení, který musí najít, aby učení bylo co nejefektivnější. Žákův aktuální stav je také činitelem ovlivňujícím jeho výkon; je důležité, aby byl v dobrém psychickém i fyzickém stavu. Únava, nemoc, úzkost a stres nedovolují žákovi podat výkon, kterého by byl za normálních okolností schopen. Tyto činitele můžou působit na žáka skrytě a nemusí být na první pohled zřejmé, je proto na učitele, aby si na dítěti všimnul změn a pátral po jejich příčinách. Úspěšnost je spojena s motivací. Nezájem o učivo vede k nižším výkonům, způsobuje nechuť k prováděné práci a snižuje možnost úspěchu.

K vnějším příčinám, které zapříčiňují neúspěch, patří například učivo. Každý člověk je nadaný jiným směrem, má vlohy pro jinou činnost, která ho baví, a to platí i pro školní předměty. Učební látka se v jednotlivých předmětech liší a stejně tak metody k jejich osvo-

jení. Učivo by mělo žáka motivovat a učební osnovy, pokud možno, by se měly přizpůsobovat individualitě žáka a jeho potřebám. Mezi vnější příčiny řadíme také učitele a jeho vyučovací styl a metody. Učitelův postoj k žákům přímo ovlivňuje žákovu prožívání, celkovou atmosféru třídy, jeho vztah ke škole a vzdělávání a tím ovlivňuje žákovu motivaci k úspěšným výkonům. Okolí školy, podmínky jejího zázemí, vybavenost, postoje žákova okolí ke vzdělávání jsou všechno činitele, které zasahují nepřímo, přesto významně, do žákovu školního úspěchu či neúspěchu (Čáp, 1983).

Dále pak lze příčiny dělit na změnitelné a nezměnitelné. Školní neúspěšnost dělíme také podle jejího časového hlediska na relativní (tj. dočasnou, přechodnou nebo částečnou neúspěšnost zapříčiněnou příčinami, které lze odstranit, jako např. snížená motivace, únava, stresová situace,...) a absolutní (tj. trvalejší, celková neúspěšnost zapříčiněná v nedostatečně rozvinutých intelektových schopnostech) (Čáp, 1983).

Dalším zajímavým rozdělením příčin žákovu neúspěchu jsou faktory neúspěchu podle Kohoutka (2002), a to:

1. sociálně psychologické faktory,
2. biologicko-psychologické faktory,
3. intrapsychické příčiny školního neúspěchu.

### **1.3.1 Sociálně psychologické faktory**

Mezi sociálně psychologické faktory školního neúspěchu patří především nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí žáka. Na školní výkony žáka působí hlavně mentální, kulturní, sociální a osobnostní podmínky života ve škole i v rodině, ve které dítě vyrůstá (Kohoutek, 2002). Prostor žákova prostředí ovlivňuje jeho osobnost, chyby a nedostatky ve výchově, jako je například špatný styl výchovy, má významný vliv na psychiku dítěte. Psychické a emoční deprivace, které prostředí dítěti způsobují, přímo ovlivňují prospěch žáka (Kohoutek, 2006). Profesní zařazení rodičů, sociokulturní a materiální vybavení rodiny, početnost rodiny a celková atmosféra v rodině má dopad na neuropsychický stav žáka. Velmi důležitý je zde postoj rodičů ke vzdělávání. Rodiče by měli děti podporovat, neklást na ně příliš velké nároky, ale zároveň jim nedávat najevo, že vzdělání pro ně nemá význam. Přiměřená podpora je dobrou motivací pro žáka. Kulturní úroveň rodiny je prospěšná při rozvoji rozumových schopností žáka, dodává mu rozhled a všeobecné povědomí o společnosti. Do těchto faktorů lze zařadit také nedostatky v procesu výchovně-

vzdělávacím, kam patří nízká aktivizace žáka během vyučování, neprojevení respektu k vývojovým hlediskům a principům pedagogické práce, chyby v interakci učitel a žák nebo žák a spolužáci a chybné postoje učitele k určitým neprospívajícím žákům (Kohoutek, 2002). K těmto faktorům můžeme přičíst i vzdálenost školy od bydliště, dojíždění do školy, formy a styly výuky, vybavení a prostředí školy a tříd atd. Při řešení sociálně-psychologických příčin neúspěchu se doporučuje především spolupráce učitelů a rodičů při výchovném působení na žáka s přihlédnutím k celkové sociálně-psychologické situaci žáka (Kohoutek, 2002).

### 1.3.2 Biologicko-psychologické faktory

Příčinou, která se týká přímo samotného fyzického a psychického stavu žáka, je faktor biologicko-psychologický. K omezení výkonnosti žáka může vést psychická deprivace a strádání, stejně jako handicap, špatný tělesný nebo duševní stav, chronické nebo trvající choroby, nebo i přechodné poruchy. Pro výkonnost poznávacích procesů žáka je důležitá dobrá školní zralost v počátcích školní docházky. Předpokladem školní zralosti je biologické zrání a dosažení určité zralosti centrální nervové soustavy. Správně načasovaný vstup dítěte do školy může zásadně ovlivnit jeho školní úspěchy a neúspěchy (Kropáčková, 2008). Dalším biologicko-psychologickým faktorem ovlivňujícím školní neúspěch je výkonnost poznávacích procesů, které mohou oslabovat např. určité vývojové fáze projevující se zvýšenými nároky na metabolismus, pohybový neklid, percepčně motorické poruchy, vady smyslů, vady řeči, dílčí nedostatky kognitivních procesů (dyslexie, dysortografie atd.), nevyhraněná lateralita, předchorobí projevené u dítěte, kvůli dalším chorobám neurotrofních virů (zánět průdušních žláz vedoucí k poruchám pozornosti v delším časovém sledu), postinfekční pseudoneurastenické stavy (infekční žloutenka je později provázena zvýšenou únavností, pamětními poruchami apod.), endo-krinopatie, záchvatovité onemocnění zastupované např. epilepsií, rekonvalescence a stav kolísavé výkonnosti a neuropsychické či náladové nestálosti, kvůli neurotickým náchylnostem, např. koncentraci pozornosti ve snížené míře (Kohoutek, 2006).

Dalším negativně působícím jevem může být i dlouhodobá absence ve škole a graduující povahové změny v důsledku pubertálního věku projevující se denním sněním, převahou zájmů mimo školu a emoční labilitou. Za psychologickou příčinu školního neúspěchu lze považovat i deprivaci dítěte, jako důsledek nespokojení základních lidských potřeb lásky, bezpečí a uznání. Podle něj dítě, které je deprivované, nemůže podávat výkony dle svých možností a pracuje pod úrovní svých schopností, o učení ztrácí zájem a věnuje se spíše jiným svým potřebám. V této situaci zde může vzniknout riziko poruchy chování (Kohoutek, 2002).

### 1.3.3 Intrapsychické příčiny

Posledním faktorem jsou intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti, které představují nedostatečný rozvoj zájmu žáka o učení, jeho nedostatečnou motivaci a pasivní až negativní postoj ke škole a vzdělávání. Na postoji žáka ke vzdělávání přitom závisí jeho motivace k učení, úroveň jeho aspirace a jeho výkonu. Postoj se proto stává stěžejním bodem školního úspěchu žáka. Postoj si žák vytváří postupně, a to za významného přispění svého okolí. V první řadě sem můžeme zařadit rodinu, která je nositelem kulturní úrovně žáka. Vztah rodičů ke vzdělání, rodinná atmosféra, ve které žák vyrůstá a z níž přebírá prvotní názory a postoje k životu a ke vzdělání, působí na jeho intelektuální pasivitu nebo aktivitu. Dítě potřebuje slyšet povzbuzení, pochvalu, kladné hodnocení své činnosti a to především od těch, kteří jsou mu nejbližší - od rodičů. Dalšími v pořadí jsou učitelé a jejich hodnocení a postoj k žákovi, kterým mohou žákovi vyjadřovat podporu. S postojem učitele k úspěchům a neúspěchům se žák setkává každou vyučovací hodinu, je proto pro žáka důležité, aby byl tento postoj kladný a motivoval ho k lepším výsledkům. A samozřejmě pak kamarádi a spolužáci, kteří ovlivňují také postoj k učení. Autor Kohoutek upozorňuje na vytvoření dobré atmosféry ve třídě, která přispívá k duševní hygieně, jakožto prevenci přepínání, frustrace a vyčerpání. Také zdůrazňuje osobnost učitele jako důležitý prvek k dosahování úspěšných školních výkonů (Kohoutek, 2002).

### 1.3.4 Další dělení příčin školního neúspěchu

Dalším rozdělením příčin školního neúspěchu jsou čtyři kategorie, a to podle toho, kdo nebo co je příčinou neúspěchu.

Mezi příčiny zaviněné dítětem řadíme nepozornost, nedbalost, nesoustředěnost a volní problémy. Neúspěch zaviněný rodiči žáka má nejčastější příčinu v nedostatku času a nezájmu o žáka nebo naopak v přehnaných nárocích na žáka. Častým nedostatkem, jak už bylo zmíněno výše, je špatný výchovný styl rodičů nebo i nejednotnost výchovného působení. Podle autorky je zásadní chybou trestání dítěte za jeho neúspěch bez zjištění příčiny. Příčiny zaviněné školou a učitelem jsou způsobeny například nevhodnou výukovou metodou učitele a jeho vyučovacím stylem, neobjektivním hodnocením, špatným vztahem s učitelem nebo se spolužáky atd. Do čtvrté kategorie patří příčiny zaviněné psychickými poruchami (Křenková, 2007).

## 2 ŽÁK

### 2.1 Žák na prvním stupni základní školy

Prvním a velmi důležitým faktorem školní úspěšnosti (či neúspěšnosti) je osobnost samotného dítěte. Dobrý prospěch je požadován ode všech, i od dětí, které ho nemohou dosáhnout. Nátlak se objevuje nejen od společnosti, ale také od rodiny i od dítěte samotného (Matějček, 1986). Do centra pozornosti se proto dostává dítě již před nástupem do školy a po jeho nástupu. Povinná školní docházka dítěte začíná první třídou. Dítě je už v mateřské škole na tento krok připravováno, i přesto to pro něj vždy znamená velkou spoustu změn v jeho životě. „*Vstup do školy přináší pro dítě mnoho změn, kterým se musí přizpůsobit: nové školní prostředí, pravidelný závazný denní režim, respektování nových pravidel ve škole (hlavní činností dne již není hra, ale učení), nové sociální role (role žáka a spolužáka), školní povinnosti, nová skupina vrstevníků, požadavky na vyšší samostatnost a odpovědnost, vyučující ve třídě*“ (Kropáčková, 2008, s. 101-102).

Dosažení školního věku je spojeno s velkou životní proměnou, dítě již není jen člen své rodiny, ale stává se příslušníkem nové skupiny - stává se žákem školy. „*Starší a zkušenější učitelé mají za to, že pravděpodobně už nikdy později v celé vzdělávací kariéře nedojde k tak zásadním a prudkým kulturním změnám, jaké prožívá čerstvý žáček během prvního roku. Z prakticky negramotného stvoření se v průběhu deseti měsíců stává dítě tím, kdo umí nějakým způsobem číst, psát a počítat*“ (Jedlička, 2011, s. 117).

Přechod z MŠ do ZŠ bývá spojen s radostným očekáváním, napětím, někdy i dokonce s úzkostnými obavami. Jak se novému žákovi povede? Najde si ve třídě kamarády? Jak bude zvládat nové nároky a požadavky? Tyto otázky si zcela běžně pokládají všichni rodiče před 1. zářím. Ve svých myšlenkách se zabývají možností úspěchu, ale i možností neúspěchu svého dítěte. Přemítají o jeho dosavadních výkonech a zvažují jaké rady dát malému prvňáčkovi na poslední chvíli, aby byl ve škole úspěšný. Záruka úspěchu není žádná, ale většina školních psychologů se shoduje na tom, že pro dobrý začátek je důležitá především školní zralost a dobré rodinné podmínky dítěte.

Proto, abychom mohli vůbec posuzovat školní úspěchy a neúspěchy žáků, je nezbytné vědět, co dítě na začátku školní docházky už má znát, co má zvládat, kam směřuje jeho vývoj, na co je důležité zaměřit pozornost v jeho vývoji a jaké psychické, fyzické a emoční úrovně má dosahovat. Úspěch nebo neúspěch ovlivňuje jeho sebehodnocení a vztahy

k druhým lidem, proto je nutné, aby do první třídy nastupovalo přiměřeně zralé dítě, které se vyznačuje přiměřenými fyzickými a psychickými předpoklady pro školní práci doprovázenými pocitem štěstí a jsou zároveň předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Školní zralost je pro školní úspěch důležitým aspektem, důležitý je ale také další průběh školní docházky. Žák prochází během vzdělávání několika obdobími, které se vyznačují určitými specifickými znaky a mezníky, a to i z hlediska vnímání školních úspěchů a neúspěchů. Je proto nezbytné znát specifika jednotlivých školních období. Žákův školní věk můžeme rozdělit několika způsoby, nejčastěji na mladší školní věk a starší školní věk. Mladší školní věk spadá do období nástupu dítěte do školy až do přechodu na druhý stupeň základní školy. Toto období můžeme podrobněji rozdělit na mladší (tj. raný a střední školní věk) (Vágnerová, 2012).

### **2.1.1 Raný školní věk**

Raný školní věk můžeme zařadit do věku 6 - 7 (8) let. Dítě získává novou sociální roli, se kterou se pojí určitá míra samostatnosti a zodpovědnosti. Základní škola ovlivní dětskou osobnost a posune dítě do další životní fáze. Doba začátku školní docházky není stanovena nahodile, nýbrž má svůj význam v tom, že právě ve věku 6 - 7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou nezbytné a nejvhodnější pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Erikson (2002) označuje toto vývojové období jako fázi pýle a snaživosti, kdy dítě musí svým výkonem plnit povinnost a očekávání, ve svém každodenním snažení v roli školáka uspět, mít uspokojivé školní výsledky a prosadit se v kolektivu. Aby toto všechno dítě zvládlo, je nutné posunout se ve vývoji v různých oblastech nezbytných pro školní výuku, jako jsou poznávací procesy, jazykové kompetence, emoční vývoj a vývoj autoregulačních mechanismů.

Kvalita vnímání závisí především na pozornosti a pozornost je závislá na zrání určitých lokalit mozku v kůře čelního a temenního laloku (Koukolík, 2000). Dalším významným vývojovým stupněm mladšího školáka je vývoj myšlení. Mladší školák už nežije jen ve světě fantazie, ale začíná poznávat a respektovat realitu světa kolem sebe. Pro toto období psycholog Piaget (1970) nazval fázi konkrétních logických operací 6 (7) – 11 (12) let. V mladším školním věku je logické myšlení ještě v počátcích, není zautomatizované, proto se může stávat, že pokud je úkol, který má dítě plnit příliš obtížný, vrací se zpátky k intuitivnímu způsobu řešení. Nevyužívá všechny dostupné informace, problém si zjedno-

dušuje a zkresluje, aby jej mohlo alespoň nějak vyřešit, i když třeba nesprávně. Není proto dobré zahlcovat žáky příliš těžkými úkoly, protože se zvyšuje riziko selhávání a neúspěch. Začátky nového způsobu myšlení musí být pozvolné, aby dítě nestresovalo a nenutily jej dělat zbytečné chyby a sklouzávat do předešlé fáze.

Pokud se dítě setkává s úspěchem při uvažování takovýmto způsobem, je pozitivně motivováno v přístupu k myšlení a řešení problémů. Jestliže se vyskytne obtížnější problém, má snahu vyřešit úkol, vrací se na začátek a zkouší různé způsoby řešení. K tomu je zapotřebí akceptace proměnlivosti reality a existence vícero možností. *„Dítě, které uvažuje na této úrovni, je při zvládnutí školní látky úspěšnější. Pochopení vzájemných vztahů usnadňuje i zapamatování.“* (Vágnerová, 2000, s. 246). O prvním školním roce se říká, že je to nejdelší rok v životě člověka. Dítě prodělává velkou změnu; na konci první třídy už umí číst, psát, počítat a spoustu dalších věcí. V tomto období je pro dítě nejvíce důležitý prožitek bezpečí, bezvýhradného přijetí ze strany nových lidí a vytvoření si svého prostoru ve vzdělávání pro rozvoj osobnosti.

### 2.1.2 Střední školní věk

Střední školní věk trvá přibližně od 8 (9) do 11 (12) let, tj. do doby přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy. V této době dochází ke změnám, které jsou přípravou na dobu dospívání. Z hlediska vývoje neobsahuje toto období žádný významnější biologický ani sociální mezník. Erikson (1963, in Vágnerová 2002) považuje toto období za období citové vyrovnanosti, také Freud (1991) považuje toto období za klidnější a označuje jej jako vývojovou fázi latence. Pokud dítě neprožívá v tomto období nějaké sociální tlaky a problémy plynoucí ze školy, rodiny či vrstevnické skupiny, je pro něj toto období klidné. Rozvíjí se ve všech oblastech a připravuje se na budoucí proměnu následného dospívání. Ve svém vnímání světa je dítě v tomto období realista. Chce mít ve všem jasno a ve svém uvažování je optimistické. Optimistické je i ve svém pohledu na neúspěch, který nebere jako trvalou věc, ale je nakloněno ke zlepšení. Jeho postoj ke škole je vyhraněnější a jeho vztah k učiteli je neutrálnější, zato roste význam vrstevnické skupiny a potřeba být skupinou přijat a pozitivně hodnocen. Dítě začíná více přehodnocovat své sebehodnocení a projevují se první prvky utváření si své vlastní identity (Vágnerová, 2002).



### 2.1.3 Starší (pozdní) školní věk

Starší (pozdní) školní věk trvá od 11 (12) do 15 let (2. stupeň ZŠ, resp. ukončení školní docházky), toto období je první fází dospívání, tj. pubescence. V tomto období dochází k proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejzřetelnější je tělesné dospívání, ale zásadní je také změna způsobu myšlení a schopnost uvažovat abstraktně o různých alternativách. Opouští vázanost na rodiče a ještě více pro něj vzrůstá význam vrstevnické skupiny a její názory, s kterými se ztotožňuje. Úspěch a neúspěch posuzuje podle hodnot skupiny. Skupinová identita zde tvoří přechodnou fázi k pozdějšímu rozvoji individuální identity. Podle Eriksona (1963, in Vágnerová 2002) je typické v tomto období hledání vlastní identity, pochybnosti a nejistota o sobě samém a svém postavení ve společnosti. Citové prožívání je charakteristické emoční labilitou a má vliv na sebehodnocení. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení školní docházky a volba dalšího stupně vzdělávání s profesním zaměřením. Tato volba je závislá především na dosavadní školní úspěšnosti (Vágnerová, 2002).

## 2.2 Žák a jeho školní úspěch a neúspěch

Žáci mají přirozenou tendenci snažit se podávat dobré výkony a dosáhnout tak dobrých známek, které fungují jako stimulační prvek jejich aktivity (Vágnerová, 2005). Důvody k dosahování úspěchů jsou však různé, někdy může jít o to uspokojit potřebu pozitivních vztahů v rodině, jindy se žák snaží svými dobrými výsledky dosáhnout žádoucího postavení v třídním kolektivu. Někdy se může jednat o motivaci ze strany rodičů v podobě příslibu hmotné odměny, nebo také chce žák dosáhnout úspěchu kvůli vlastní potřebě spokojenosti a pocitu vlastní hodnoty pro sebe sama. „*Pro žáky, kteří mají silně vyvinutou potřebu pozitivních vztahů, bývá školní výkon prostředkem k získání a udržení náklonnosti učitele, rodičů nebo spolužáků. U žáka s převažující potřebou prestiže je výkon prostředkem k získání a udržení vysokého statusu*“ (Helus, 1982, s. 71). Nejlepší variantou by bylo, kdyby žák za svými výkony viděl touhu a zájem o učení nezávisle na výhodách plynoucích z výsledků, toto je ovšem pro žáky na základní škole a pro většinu žáků na střední škole příliš vzdálený a nepodněcující motiv.

V každém období školního věku chápe žák své výkony jinak. Na začátku školní docházky, v raném školním věku, se formuje důležitost úspěchu při výkonu pro žáka, přitom názor žáka na svůj výkon je nejvíce ovlivněn rodiči a učitelem, jímž chce udělat radost a dočkat se od nich ocenění. Jejich názor potom bez výhrad přijímá za svůj, v čemž také může spo-

čítat nebezpečí při přehnaných nárocích rodičů (Vágnerová, 2000). Podle Eriksnova (2002) vývojového modelu otázka výkonu, která je součástí vývojového úkolu školní doby, zasahuje do života dítěte již v předškolním věku. Dítě v předškolním věku začíná být iniciativní, samostatné ve svém plánování a provádění úkolů. Iniciativa se zde stává nezbytnou součástí každého výkonu. Problém nastává, když dítě není schopno podávat výkony a dosahovat cílů, které si stanovilo, nebo mu byly stanoveny. Nebezpečí tohoto stádia spočívá v pocitu viny, rezignace a úzkosti, která na dítě dopadá při nezdařeném úkonu. V návaznosti k tomuto období se mluví o příčinnosti, kdy dítě prostřednictvím svého výkonu a své píše zažívá radost z dokonané práce. V případě nezdaru dítě zažívá pocit méněcennosti, který v určité míře může dítě stimulovat k vyšším výkonům a motivovat jej. Při velké míře nezdaru však může dítě stagnovat a rezignovat na své výkony a smířit se neúspěchem a ztratit tak motivaci k dosažení lepších výkonů. „*Trvalé neúspěchy mohou však vést k tomu, že pocit méněcennosti převáží, dítě kapituluje, stává se outsiderem a ztrácí důležitou složku životní perspektivy. K tomuto vývojovému selhání může přispět řada příčin: subnormální inteligence, specifické poruchy učení, syndrom LMD, syndrom hyperaktivity, nejistota citového zázemí domova ústící ve školní fobii aj.*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 50).

V období středního školního věku se vztah ke školnímu výkonu mění, žák už má se školou své zkušenosti a ví, jaká cesta vede k dosažení dobrých výsledků a potřebnému úspěchu. Názor rodiče je pro něj stále stěžejním, ale dokáže zde do něj promítnout již své sebehodnocení. Postoj k učiteli prochází změnami, protože již nepotřebuje v takové míře jako dosud jeho emocionální podporu. Učitel je pro dítě nyní autoritou, která je garantem sociálních norem. Názor učitele je pro žáka informací, kterou podrobuje vlastnímu posouzení.

V období pozdního školního věku se žákův postoj ke škole zásadně mění, a to jak v postoji k učení, tak i k výkonu a jeho důležitosti pro něj samotného. Názor rodiče a učitele byl zásadní dříve, nyní si žák hledá svůj vlastní důvod k učení, vytyčuje si svůj cíl, hledá motivaci a hodnotí své výkony dle svého mínění, neúspěchy posuzuje dle svých norem. Výkon je pro něj důležitý pokud on sám v něm nachází smysl (Vágnerová, 2000). Případně názor na svůj výkon porovnává z hlediska výkonu spolužáků a skupiny, ke které patří nebo se do ní chce zařadit. Učitel přestává být automaticky autoritou, ale je autoritou jen tehdy, pokud žákovi imponuje. Velmi výstižnou formulaci potřeby školních výkonů uvádí Vágnerová: „*Pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat, pokud to není nezbytně nutné*“ (Vágnerová, 2000, s. 234). Školní prospěch je pro něj

hodnota dospělých. Školní úspěšnost ve většině případů je vztahovaná k úspěchu při přijetí na vybranou střední školu a profesním začlenění.

Ačkoliv žáci dávají někdy najevo svůj nezájem o své školní úspěchy a neúspěchy, pravdou je, že v každém období jejich školního věku školní výkony pro ně mají obrovský význam, a to především z hlediska jejich sebehodnocení. Žák v jakémkoliv věku touží po úspěchu, a potom být kladně hodnocen a uznáván ostatními lidmi ze svého okolí.

Hodnocení schopností a dovedností ze strany žáka nemusí být shodné s hodnocením rodičů a učitelů. Posoudit své schopnosti a svůj výkon dovede až 9 – 10leté dítě. Na počátku školní docházky ještě žák nedovede posoudit svůj výkon. Vývoj žákova metakognitivního myšlení nedosahuje potřebné úrovně, proto žák přejímá názory a postoje dospělých na svůj výkon. *„Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů. Jak jsme již uvedli, v rozvoji sebehodnocení je stále ještě v období sugesce, kdy přijímá názory na sebe ze svého okolí. Není schopno hodnotit samo sebe ve svých možnostech a vlastnostech“* (Pokorná, 2010, s. 24). Uspokojení potřeby kladného sebehodnocení u dítěte vede k pocitu síly, schopnosti a důležitosti pro okolí. Dlouhodobá frustrace z neúspěchu může vést až k narušení vývoje osobnosti dítěte. V tomto ohledu učitel i rodič musí chápat individualitu každého dítěte, jehož vývoj je jedinečný, osobitý a neopakovatelný. Neprosívající žák může mít neúspěch v jednom nebo ve více předmětech navzdory tomu, že jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy. V takovém případě se může jednat o vnitřní rozdělení inteligenční úrovně nebo také o vnější překážky při využívání schopností žáka, kterými mohou být např. neadekvátní postupy učitele nebo jeho přístup k žákovi,... (Hvozdík, 1973). Z toho vyplývá, že překážky školního úspěchu mohou být jak kognitivní, tak i afektivní nebo motivační.

Chování žáků v souvislosti s jejich potřebou úspěšného výkonu můžeme rozdělit podle tendence, které u nich převažují:

- a) žák s převažující potřebou úspěšného výkonu - se orientuje na výkon a vytrvá až do úspěšného zakončení úkolu. Realisticky oceňují vlastní schopnosti. Neúspěch v nich vyvolává motivaci.
- b) žák s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu - u situací, ve kterých je možno dosáhnout hodnotného výsledku mají tendenci se vyhýbat srovnávání s ostatními, cítí se ohroženi. Na strach z neúspěchu reagují několika způsoby - zúčastňovat se takových situací, kde je úspěch jistý nebo naopak vyhledávat situace, kde se úspěch

zaručeně nemůže dostavit - tedy nehrozí zklamání, přímým fyzickým únikem ze situace - absence,... (Hvozdík, 1970).

Pro školní úspěch žáka je nejčastěji nejdůležitější jeho dobrý prospěch. Hvozdík (1970) analyzoval komplex charakteristik ovlivňujících žákův prospěch v rámci výzkumu neprospívajících žáků a dospěl k závěru, že školní prospěch je komplexní jev, který je možno považovat za symptom nesprávně, chybně rozvinuté osobnosti. Pro školní prospěch je proto nejvýznamnější vztah žáka ke školní práci (ke vzdělání, škole, učiteli), rodinná výchova, úroveň rozumové vyspělosti žáka a charakteristické vlastnosti žákovy osobnosti (Hvozdík, 1970).

Pokud se zaměříme na slabší žáky, můžeme jasně vidět, že špatné známky v nich vyvolávají pocit selhání a neúspěchu. Bloom soudí o tradičním školním hodnocení, že „*jsou tím desaktivováni, zbavováni zájmu o školu, demorilozováni, neurotizováni apod. Hodnotící soudy je uzamykají do beznadějně pozice bez vyhlídek na úspěch, poněvadž v nich už navodily mentalitu neúspěšných lidí... a tato mentalita je limitujícím faktorem jejich možností*“ (Bloom, 1971, in Helus, 1979, s. 18).

Dítě, které je po delší dobu negativně hodnoceno, se s touto situací může vyrovnat několika způsoby. Jeho reakce závisí na jeho dosavadních zkušenostech, na jeho postoji k problému, názoru na školu, rozumové a emoční hodnocení situace, představě o svých možnostech a svém vlastním sebehodnocení. Důsledkem negativního hodnocení je většinou změna postoje ke škole a ke vzdělávání, může to však také být změna svého vlastního sebehodnocení a sebepojetí. V některých případech vede negativní hodnocení k aktivaci úsilí a výzvě zvládnout problém a překonat překážky. V mnoha případech však nepříznivé hodnocení a začínající neúspěchy spustí obranné reakce v různých podobách. Jednou variantou obranné reakce je aktivní až agresivní obrana. Dítě si kompenzuje svůj neúspěch provokací ostatních, upozorňováním na sebe, nevhodným, rušivým chováním a prosazováním se fyzickou silou. Dítě lépe reagovat nedovede a svou frustraci z neúspěchu ventiluje směrem ke svému okolí. Druhou možností obranné reakce je únik. Dítě kvůli svému pocitu neúspěchu na výkon rezignuje, stává se ke školnímu výkonu apatické. Ve škole nedává pozor, nerado do ní chodí nebo z ní přímo utíká, lže o svém úkolu, zastírá problém (Vágnerová, 2005).

Ve svém neúspěchu si žák většinou nedovede pomoci sám, tento problém mu "přerůstá přes hlavu" a přesahuje jeho schopnost zlepšit se sám. „*Každé dítě svoje školní problémy*

*nějakým způsobem prožívá, je více či méně schopné, resp. ochotné usilovat o nápravu, ale ve svém úsilí musí být podporováno, jeho potíže jasně ukazují, že to samo nedokáže"* (Vágnerová, 2005, s. 26). V tomto směru můžeme vidět důležitou roli právě učitele, který by se měl snažit o to vést a pomáhat žákovi k úspěchu.

### 3 UČITEL

Vývoj dítěte se skládá z určitých etap a mezníků. V každé této etapě je pro dítě významná jiná osoba, podle které utváří svůj pohled na svět a na sebe. V raném dětství je to především matka, později při nástupu povinné školní docházky v mladším školním věku učitel, učitelka, ještě později potom kamarád, kamarádka, parta, partner, atd. Učitel může na žáka působit silně příznivě nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale hlavně celou komunikací, interakcemi, vztahem k žákům a svou osobností (Čáp, Mareš, 2001). Proto podstatné pro sebehodnocení malého prvňáčka, ale i staršího žáka, jeho pohledu na své úspěchy a neúspěchy, je názor a postoj učitele k němu. Učitel je s žákem prakticky v každodenním kontaktu, je s ním v interakci, sleduje jeho chování, výkony, hodnotí ho. Učitel nějakým způsobem vnímá žáka. Nikdy k němu nemůže zaujmout na-prosto neutrální postoj; to z hlediska sociální percepce není možné. Vždy si o žákovi vytváří nějaký názor a zaujímá nějaký postoj. Jaký tento postoj je, to je otázka, která záleží na více faktorech, např. na profesních zkušenostech učitele, osobnostních vlastnostech, preferencích učitele, jeho charakteru atd.

#### 3.1 Osobnost učitele

V pedagogickém procesu hrají důležitou roli osobnostní vlastnosti zúčastněných stran, tedy učitele a žáka. A je to především osobnost učitele, která je významným motivačním činitelem učení žáka (Ausubel, Robinson 1969, Janowski 1980, in Langová, Kodým, 1987). Osobnost učitele ovlivňuje jeho vyučovací styl a tím také atmosféru vyučovacího procesu, která se podílí na vztahu žáka k učení a vzdělávání a tedy i na jeho školní úspěšnosti. Jedny z nejdůležitějších schopností učitele jsou jeho schopnosti reflexe, sebereflexe a sebeovládání, které mu umožňují chápání druhého (žáka) a zároveň mu umožňují emocionální stabilitu při jednání s druhými. Odolnost učitele vůči náročným životním situacím je významná vlastnost, protože práce učitele je spojena s konflikty, frustracemi a stresem. Učitel je neustále sledován, hodnocen (např. žáky během vyučování), rodiči, ředitelem, dalšími učiteli... Zralá a vyrovnaná osobnost učitele je podmínkou kladného působení na žáka. Oproti tomu nezralá osobnost učitele působí často egocentricky, má tendenci ke vztahovačnosti, paranoie a projevuje se nízkou schopností akceptace žáka. Vlastnosti jako sebeovládání, emocionální vyrovnanost, odolnost vůči stresu, umožňují řídit pedagogický proces a vytvářet příznivé sociální klima ve třídě a atmosféru důvěry, které nesporně kladně působí na postoje žáků a jejich motivaci k učení. Učitel projevující se laskavým, přátelským

a podporujícím chováním, který přihlíží k potřebám žáků, vytváří prospěšné podmínky k učení a vytvoření pozitivních vzájemných vztahů. Důležitost emocionální stability v pedagogické interakci je zřejmá, protože učitel, který je nevrlý, neovládá se, má nepřiměřené reakce, vytváří svým chováním stresové a nepodnětné prostředí vyučovacího procesu. Učitel by měl ve svém chování projevovat také jistou dávku pedagogického optimismu v očekávání výsledků. K vedení a směřování žáků je potřeba také jisté dávky dominance, osobní odpovědnosti a rozhodnosti. Učitelé vytvářející nepříznivé ladění pedagogických situací, přísní při klasifikaci a započítávají často každý neúspěch žáka, čímž oslabují jeho očekávání a tím snižují aspiraci i výkon tohoto žáka. Toto se odráží ve vzájemném vztahu učitele a žáka také i v celkové vyučovací atmosféře a může vést k negativním postojům k učení a vzdělávání. Osobnost učitele je tedy důležitým prvkem ve vzorci ke školní úspěšnosti žáka (Langová, Kodým, 1987).

Jedlička (2011) usuzuje, že učitelé by měli být ti nejtrpělivější, nejlaskavější vychovatelé a dobří didaktici, neboť jim svěřujeme tak velký úkol, jakým je provázet lidské stvoření poznáním a vzdělaností k socializaci. Vlastnosti osobnosti učitele, které by mohly způsobit dlouhodobé škody ve vztahu dítěte ke škole, jsou učitelova nevyrovnanost, netrpělivost, náládovost, příliš prestižní vzdělání nebo naopak diletantnost, nepřipravenost na profesi. Všechny tyto vlastnosti ovlivňují nemalým způsobem postoj učitele k dítěti. *„Prostřednictvím učitele, ale též z reakcí ostatních spolužáků získává žák první třídy v nejrůznějších podobách zpětnovazební informace o správnosti či nesprávnosti svých projevů, výkonů a chování. Je to z počátku zejména hodnocení paní učitelkou a následná interiorizace jejích úsudků, pochval či kritik, která vede k sebereflexi a vytváření soudů o sobě jako školákovi“* (Jedlička, 2011, s. 117). Toto platí ve větší míře jak u dítěte v první třídě, tak i po celou dobu vzdělávání i u starších školáků.

Důležitou potřebou každého dítěte je potřeba bezpečí, tato je neméně důležitá v prostředí školy a třídy. Žák, který je např. fyzicky slabší, nebo emociálně vnímavější se může cítit v třídním kolektivu ohrožen silnějšími, dominantnějšími spolužáky a neklidnou atmosférou ve třídě. Některé děti mohou mít stejné pocity i v případě učitele, pokud jsou citlivější a učitel mluví příliš nahlas, nebo je vystavuje stresu v podobě nedostatku času pro jejich odpověď, navozuje tak u nich pocit nejistoty, strachu a ohrožení (Jedlička, 2011). Takový žák si pocit strachu potom může zobecnit a přenést jej z učitele na celou školu a vzdělávání, což se potom odráží v učených výkonech. Proto je důležité, aby učitel správně odhadl a analyzoval povahu žáka a vnímal ho jak individuálně, tak jako i osobnost v kontextu ce-

lého třídního kolektivu. Podle Střelce (2007) hrají důležitou úlohu v budování vztahu učitele a žáka a také při získávání podrobnějších informací o žákovy přestávky. Podle něj právě v těchto krátkých chvílích má učitel příležitost k neformálnímu rozhovoru, který může podhalit důležitá fakta o žákovi - o jeho starostech i zálibách, a poskytnout bezprostřední informace o rodinném prostředí žáka, jeho přátelích a třídním kolektivu. Tyto informace mají pro učitele velkou hodnotu, protože mu umožňují sestavit si profil osobnosti žáka.

Pro správné odhadnutí žákovy osobnosti a jeho potřeb je důležité si jej správně zařadit podle osobnostního zaměření - žák se sociálním zaměřením - hlavním jeho motivem je sociální hodnocení, žák s egoistickým zaměřením - jeho hlavním motivem je vlastní prospěch, žák s pracovním zaměřením - jeho hlavním motivem je učební činnost (Helus, 1989). Uvedené typy žáků mohou učiteli napovědět, jakým způsobem se dají jednotlivé typy motivovat a ovlivňovat jejich školní výkony.

Pokud se cílem učitelova působení stane navázání citově vřelého vztahu se žákem a vytvoření dobré sociální atmosféry ve třídě, je pravděpodobné, že ze strany žáka vlivem uspokojení potřeby pozitivního vztahu může docházet k nekritickému přijímání všeho, co učitel žákovi předává a tím snadněji se budou naplňovat i cíle výchovně vzdělávacího procesu (Střelec, 2007).

### 3.2 Postoj učitele k žákovi a školní úspěch a neúspěch

*„Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému žákovi. Na základě tohoto učitelova chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, je žák motivován, nebo naopak motivace k učení zbaven“ (Hrabal, 1989, s. 129).*

Učitel a žáci představují základní činitele výchovně vzdělávacího procesu, vyučování bez nich není možné a vzniká jejich reciproční interakcí. Podoba jejich prvotního vztahu je na bázi vztahu rodič a dítě, tomu odpovídá i fakt, že dříve předávali dětem vědomosti především rodiče. Záporný vztah žáka k učiteli může vyústit v negativní vyladění žáka k učivu a ke vzdělávání vůbec, proto je tento vztah tak důležitý pro školní úspěch.

Vztah učitele k žákovi je ovlivňován faktory, jako jsou: postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení se učitelkému povolání, osobnostní vlastnosti, vlastní životní situace, věk, pohlaví, vztah učitele a rodičů žáka, profesní dovednosti učitele k harmonickému formování osobnosti žáka. Prostředí školy, třídy, vybavení pomůckami, vedení školy a učitelský



sbor jsou další podpůrné faktory, které se podílejí na formování vztahu žáků k učiteli a ke škole vůbec. Například faktor rodiny silně ovlivňuje vztah učitele k žákovi. Očekávání rodičů a učitelů o výkonu dítěte mohou být různá, je však důležitá ochota spolupracovat v zájmu dítěte. Neshoda a napjatý vztah mezi učitelem a rodiči není k prospěchu dítěte, naopak mu může velmi uškodit. V případě spolupráce je však velká šance na úspěch a zlepšení výkonů dítěte (Hrabal, 1989).

### 3.2.1 Vznik učitelova postoje k žákovi

K tomu, aby si učitel utvořil obraz o dítěti jako o žákovi, potřebuje informace, které může získat z přímé interakce s ním, pozorováním jeho chování nebo poznáním jeho výkonů. Hrabal (1989) uvádí, že učitel má k dispozici pouze "časové snímky" chování žáků, a proto reaguje spíše na bezprostřední čin, než na jeho historii. A protože nemůže proniknout přímo do pocitů žáka, usuzuje pouze z logiky dané situace. Kelly (1972, in Hrabal, 1989) uvádí tři možné zdroje informací, z nichž učitel usuzuje příčiny chování žáka:

- *"znalost toho, jak se v dané situaci chová většina žáků (konsensus),*
- *znalost toho, jak se dotyčný žák chová v podobných situacích (odlišnost),*
- *znalost toho, objevuje-li se toto chování u dotyčného žáka v dané situaci pravidelně (stálost)" (in Hrabal, 1989, s. 124).*

Učitel přitom nemívá dostatečné informace ze všech těchto tří zdrojů, a proto zobecňuje získané dostupné informace.

Učitelův postoj k žákovi lze volně charakterizovat jako hodnotící vztah, který odráží jak hodnocení školních výkonů žáka, tak i citové hodnocení žáka (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Tento postoj učitele k žákovi se skládá z rozumové i citové složky. Učitelův postoj se projevuje v sympatii (v preferenci) k žákovi a jeho hodnocením. Sympatie a hodnocení jsou ve vzájemné interakci. Nesympatičnost se odráží na hodnocení, pokud je nám někdo nesympatický, máme sklon ho hodnotit přísněji, záporněji, aniž bychom si to v dané chvíli uvědomovali. „*Postoj, který si učitel k danému dítěti vytvoří, bude ovlivňovat jeho chování i očekávání do budoucnosti*" (Vágnerová, 2005, s. 19). Svým postojem může učitel zásadně ovlivňovat snahu dítěte, a to jak v kladném tak i záporném směru. Je proto důležité, jaký vztah si učitel se žákem vytvoří a jaký postoj k němu zaujme. Kladný postoj se formuje např. podle toho, zdali žák nachází u učitele vlastnosti, které mu „vyhovují“. Dále jeho postoj neméně ovlivňuje žákovo sociální prostředí, jeho kamarádi či veřejné mínění třídy

o učitelé apod. Všeobecně dívky mají lepší vztah k učitelům a ke škole než chlapci. A to především proto, že dívky preferují osobnostní a pedagogické vlastnosti, povahu učitele, společenské faktory, jeho zevnějšek, porozumění pro žáky, ochotu poradit. Naproti tomu chlapci preferují didaktické vlastnosti vyučujících, schopnost zaujmout a odbornost jeho výkladu. Negativní vztah se vytváří rychle a snadno, kladný pomalu a déle.

U většiny učitelů tvoří efekt očekávání přibližně 5% rozdílu ve výkonech žáků, posuzují tedy své žáky většinou adekvátně, případně dokáží pružně měnit nepřesnosti svých očekávání (WikiSkripta, 2014, online).

Závažnější dopad na žáka nastává u učitelů, kteří:

- chovají nepřiměřené očekávání vůči některým žákům,
- neberou v úvahu zpětnovazebné informace o tom, že jejich očekávání neodpovídá skutečnosti,
- přeceňují nebo podceňují žáka dlouhou dobu,
- svá očekávání systematicky prosazují ve vyučování, vtiskují svému jednání se žákem specifickou podobu,
- mají velmi vyhraněné a obtížně ovlivnitelné názory na to, jak má vypadat jejich vlastní činnost i činnost žáků.

Tyto důsledky učitelova očekávání pak nejčastěji zasahují žáky, kteří:

- jsou dostatečně citliví na učitelovo jednání,
- mají tendenci se poddat nebo se alespoň částečně přizpůsobit učitelovu očekávání,
- svými vlastnostmi se liší od průměru,
- liší se od průměru svými kontakty s učitelem, ať už tím, že je vyhledávají, nebo tím, že se jim vyhýbají (Brophy, 1983, in Mareš a Křivohlavý, 1995).

### 3.2.2 Možnosti ovlivňování školního úspěchu učitelem

Jedna z možných oblastí ovlivňování žákovy úspěšnosti je prostřednictvím interakce a komunikace mezi učitelem a žákem. Interakce umožňuje učiteli vytvoření vzájemného vztahu a poznávání se, což je také dobrý základ pro jeho pedagogické ovlivňování. Dobré pracovní výsledky učitele jistě závisí i na tom, jak dobře zná své žáky. Komunikací a kladením otázek dává učitel prostor žákovi pro rozvoj jeho výkonů, pro vyjádření jeho myšlenek

a jejich souvislostí. Učitel působí také v oblasti sociální organizace výchovně vzdělávacího procesu ve třídě. To, jak se žáky pracuje, jak vede jejich samostatnou práci, jak je směřuje ke skupinové spolupráci a jeho přístup k žákům, ovlivňuje samotné výkony žáků. Učitel má svou činnost ve výchovně - vzdělávacím procesu napomáhat rozvíjení sebepojetí žáků, zvyšování jejich pocitu kompetence a dobrého pocitu z výkonu, a tím i jejich očekávání úspěchů budoucích. Pokud má učitel zájem o své žáky a snaží se jim porozumět, stává se pro ně přirozenou autoritou a žák se s ním potom snadněji identifikuje a je ochoten přijímat jeho názory, požadavky a postoje (Čáp, 1993). Učitelova dobrá znalost žáka také podporuje příznivé emoční klima při jejich spolupráci. Pokud však učitel žáka nezná, rozhoduje se a hodnotí ho, vystavuje se přitom riziku špatného posouzení, které pak může negativně ovlivnit celé klima třídy, u žáka, ale i u jeho spolužáků může směřovat k odcizení, podezírání až nepřátelství.

V neposlední řadě učitelova osobnost, styl jeho vyučování a vytváření sociálního klimatu ve třídě je významným činitelem školní úspěšnosti žáků. Schopnost, ochota a dovednost učitele vcítit se do problémů, nápadů svých žáků, tak jako i způsobilost řešit s nimi závažné problémy, diskutovat s nimi a brát v potaz jejich názor, má velký význam pro vytváření pozitivního vztahu se žáky. Tyto vlastnosti jsou pro učitele nezbytností při každodenní interakci s žáky (Čáp, 1993).

*„Učitel má v utváření kooperace realizující školní úspěšnost žáků vůdčí úlohu“* (Helus, 2001, s. 55). Podle Vygotského (1971) je učitel kooperativní činitel perspektivního vývoje žáka tím, že se podílí svou kooperativní iniciativou na vývoji žáka. Žák se s učitelem ztotožňuje jakožto s člověkem, přijímá ho jako autoritu a opírá se o učitelovy rady a jeho instrukce. Další oblastí učitelova vlivu je očekávání žákovy výkonu. Podle experimentů Rosenthala a Jacobsona (in Helus, 2007) je to právě změna v učitelově očekávání žákovy výkonu, která má významný vliv na změny žákovy výkonnosti. Učitelé hodnotí žákův výkon a jeho příčiny přímo nebo také prostřednictvím svého chování, z něhož žáci vyvozují hodnocení a postoj učitele k jejich výkonu. *„Způsob, jímž učitel interpretuje příčiny úspěchu a neúspěchu svých žáků, se promítá i do jeho komunikace a interakce s nimi“* (Mareš, Skalská, Kantoroková, 1994, s. 84). Tato interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje i způsob percepce kauzality žáků, a tím i jejich očekávání výkonů do budoucna. Očekávání učitele, že žák dosáhne opět stejného výkonu, který se bude veskrze opakovat i v budoucnu, je závislé především na tom, jak vnímá jeho příčinu (Mareš, Skalská, Kantoroková, 1994).

### 3.2.3 Učitel, jeho odpovědnost za školní neúspěch žáka

Zajímavou otázkou, kterou si můžeme položit, je otázka osobní odpovědnosti učitele za školní úspěch a neúspěch žáka. Zda žákovy úspěchy nebo neúspěchy považují učitelé za svoji osobní výhru nebo prohru, bylo předmětem již několika výzkumů. U nás se touto otázkou zabýval např. Průcha nebo Mareš, Skalská a Kantorková. Podle Průchy (2002) u žáků s dobrým prospěchem mají učitelé tendenci spatřovat úspěch ve vnitřních stabilních příčinách a neúspěch ve vnějších náhodných příčinách. A u žáků s neúspěchem vidí úspěch ve vnějších příčinách a neúspěch náhodných ve vnitřních stabilních příčinách. Podle výzkumů (Průcha, 2002) každý učitel pociťuje jistou míru zodpovědnosti za úspěch či neúspěch, ženy učitelky si např. připisují za úspěch svých žáků vyšší podíl než muži učitelé a menší podíl odpovědnosti, jedná-li se o neúspěch. Také délka praxe se podílí na odpovědnosti učitelů za výkony. Čím déle učitel učí, tím má větší pocit odpovědnosti za žákovy úspěchy a menší za neúspěchy. Toto platí i vzhledem k stupni školy, čím vyšší je stupeň školy, tím nižší učitel pociťuje odpovědnost za úspěchy i za neúspěchy žáků. Podle Nikova (1976, in Mareš a Krivohlavý, 1989) učitelé často chápou školní úspěch žáků jako naprosto přirozený důsledek svých pedagogických kvalit. Naopak neúspěch a žákovo selhání za antipedagogické jevy, které nemohou vyplývat z jejich pedagogického snažení a působení. Proto často hledají příčiny a důvody žákova selhávání ve vlastnostech žákovy osobnosti, nebo v jeho sociálním prostředí.

Podrobněji se věnoval výzkumu učitelovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy Guskýe (1981). Definoval subjektivní odpovědnost jako učitelovo vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o jeho osobním podílu na výsledcích žáků, které vyučuje. Jako první sestavil nástroj k měření této subjektivní odpovědnosti, a to dotazník RSA (Responsibility for Student Achievement), který obsahuje 30 položek - 15 položkovou škálu pro měření odpovědnosti za úspěch žáků a 15 položkovou škálu pro měření odpovědnosti za neúspěch žáků. Dotazník byl určen učitelům základních a středních škol v Americe. Českou podobu dotazníku upravil Mareš. Obdobu tohoto výzkumu uskutečnil Mareš, Skalská, Kantorková (1994). V rámci výzkumu určili pět typů učitelů.

1. Učitel si přisuzuje odpovědnost za úspěchy žáků, ale odmítá odpovědnost za neúspěchy.
2. Učitel odmítá odpovědnost jak za žákovy úspěchy, tak za neúspěchy.

3. Učitel odpovědnost za žákovy úspěchy připisuje žákovi, odpovědnost za neúspěchy připisuje sobě.
4. Učitel si přisuzuje odpovědnost za úspěchy i neúspěchy.
5. Učitel připisuje stejnou odpovědnost sobě i žákům, ať jsou výsledky jakékoliv.

Dle závěru jejich výzkumu je důležité, jak učitel uvažuje o školní úspěšnosti a neúspěšnosti svých žáků, v čem vidí příčinu úspěchu a neúspěchu, a zda si připisuje odpovědnost za úspěchy a neúspěchy svých žáků. Z výsledku výzkumu vyplývá, že pokud jsou žáci úspěšní, mají učitelé tendenci připisovat zásluhy sobě, nikoliv žákům. Pokud jsou neúspěšní, mají učitelé tendenci zříkat se své odpovědnosti a vinu připisovat spíše žákovi. Přitom tento jev souvisí s pohlavím učitele a délkou jeho pedagogické praxe (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994).

Zajímavé jsou také výsledky jednoho z výzkumů, který uvádí Švec (Švec, Kašpárková, Kavanová, 2005), kdy žáci u svých učitelů na ZŠ oceňují jejich zodpovědnost, zaujetí pro učitelské povolání, to, že se žákům snaží porozumět, komunikovat s nimi a jejich smysl pro humor. Podle žáků by učitel měl pozitivně a s optimistickým výhledem do budoucna přistupovat ke každému žákovi. Tento názor je logickou úvahou, neboť vstřícný a empatický učitel, který dokáže dobře komunikovat se svými žáky, chápe jejich potřeby a snaží se neustále o vybudování kladného a přátelského vztahu s žákem, dokáže ho také tímto svým chováním motivovat a povzbuzovat k úspěšným školním výsledkům a také mu pomoci při nápravě jeho neúspěchů.

### 3.2.4 Hodnocení žáka učitelem

Jak už bylo zmíněno nejčastěji se školní úspěch či neúspěch posuzuje podle školního prospěchu. Přitom Rosina považuje prospěch za výsledek dvou kategorií činitelů: a) učením získaných dispozic - vědomostí, dovedností - ovlivňujících výkon žáka a za b) jako výsledek učitelovy hodnotící činnosti, zvláště pak chyb při posuzování a jejich zdrojů (Rosina in Helus, 1989, s. 41).

Zásadní vliv na hodnocení a klasifikaci samotnou má bezpochyby žák. Zůstává ale otázka, jaký podíl na prospěchu mají ostatní činitele, např. subjektivní vliv učitelova hodnocení. Znamky jako výsledek pedagogické diagnostiky učitele jsou do jisté míry zatíženy chybami (Helus, 1989). Často se můžeme setkat s názory, že samotná známka je méně validní než například objektivní výsledky didaktického nebo inteligenčního testu. Helus (1989)

k tomuto usuzuje, že „*rozdílné klasifikační měřítko učitele, klasifikační omyly i různá efektivnost pedagogického působení učitele opravdu snižují validitu známek jako údaje o školní zdatnosti, o úrovni dispozic pro školní práci žáka. Je však podíl zkreslení rozhodující? Stabilita školního prospěchu ukazuje, že nikoli. Značná stabilita prospěchu u týchž učitelů, případně na tomtéž stupni školy je dávno prokázaným faktem, nebývá však sama o sobě považována za žádoucí*“ (Helus, 1989, s. 43). Na druhé straně stav dispozic žáků není stabilní, může se časem měnit. Žákovy schopnosti se nemusí vždy rovnoměrně rozvíjet, a proto je důležité, aby klasifikace byla pružná a aktuální vzhledem k žakovým aktuálním schopnostem. Učitelovo hodnocení by mělo být nezávislé na předchozí klasifikaci, každý žák by měl mít možnost přesvědčit učitele o svých schopnostech, bez ohledu na své dřívější známky. Učitel by měl vždy k žakovým neúspěchům přistupovat optimisticky a začít každé hodnocení se statusem "čistého štítu".

## 4 POSTOJE

*„Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému subjektu, k věci, lidem, skupině, činnosti, události, ideji apod. Lidé se ve svých postojích liší. Postoj zahrnuje tři složky: poznání subjektu a názory na něj, jeho citové hodnocení a pobídku k jednání či chování v souhlasu s názorem a emočním hodnocení.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 149–150).

Postoje jsou důležitým prvkem našeho každodenního života. Jsou základní složkou každodenní komunikace ve společnosti, vyjadřují vztah člověka k člověku, objektu nebo předmětu. S částí postojů se člověk narodí, naprostou většinu však získává prostřednictvím každodenní zkušenosti a při sociálním styku s objekty a okolím - sociálním učením. Postoje jsou charakteristické svou stabilitou a svými psychologickými tendencemi při hodnocení konkrétní entity s jistým stupněm upřednostňování nebo odmítání (Výrost, Slaměník, 2008). Postoje lze charakterizovat také jako přetrvávající získané dispozice, díky kterým se k určitým objektům chováme určitým způsobem. Nebo také můžeme postoje chápat jako soubory myšlenek a přesvědčení, které si vytváříme vůči konkrétním věcem. Postoj je způsob, kterým lze přehledně a rychle uspořádat informace ze svého okolí a definovat tak své zkušenosti, pojmenovat co se nám líbí a co ne a vytvořit si tak k objektu vztah. I při vzdělávání vzniká řada postojů, které si vytváří nejen žáci a jejich okolí, ale například také učitelé.

### 4.1 Preferenční postoje učitelů k žákům

Učitel si vytváří obraz o osobnosti žáka a o jeho výkonových charakteristikách z přímé interakce s ním, z pozorování jeho chování, znalosti jeho výkonů a činností.

*„Preferenčními postoji učitelů k žákům myslíme zvýrazněnou (převládající, zesílenou) zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu (ve směru kladném nebo záporném), jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, jsou vystaveni specifickým formám působení apod., což není bez vlivu na jejich další školní činnosti, výkony, vztahy k sobě samotným, ke škole i k učiteli, což nachází konečně svůj odraz i v postavení žáka ve vztazích uvnitř školní třídy“* (Helus, Pelikán, 1984, s. 8).

Postoje samotné jako takové se vyznačují výběrovostí vůči různým objektům, jsou různé svou orientovaností vůči objektu, a to kladným nebo záporným směrem. Vyznačují se také svou silou zaměřenou na určitý objekt, např. vyhraněností vůči žákovi. Charakteristické

jsou také zobecněním, přenosností, v určitých situacích, které se mohou zdát obdobné, ale přitom nejsou a svou relativní stálostí, díky nimž se postoje již jednou získané jen těžko mění. (Helus, Pelikán, 1984) Samotný vznik postojů k žákům je složitý proces. Utváří se při bezprostřední interakci, ale také někdy již předtím, než se učitel a žáci osobně setkají. Vytvoření postoje ovlivňují informace od jiných učitelů, rodičů nebo i ostatních žáků. Dle výzkumů Pelikána a Heluse (1984) mají učitelé vyhraněný postoj kladný nebo záporný k více než dvěma třetinám žáků. Výzkumy také ukázaly, že žáci, k nimž mají učitelé kladný postoj, častěji ve svém hodnocení nadhodnocují a žáci, ke kterým zaujmají záporný postoj, častěji podhodnocují. Výzkumy také odhalily, že faktory, které ovlivňují učitelovy postoje, souvisejí s učitelem samotným, s charakteristikami žáků a vyučovacím předmětem. Zaměřenost učitelovy pozornosti na žáka nebo na skupinu žáků se nazývá preferenční expanzivita. Tato expanzivita může mít různou míru a přesto, že je zaměřena určitým směrem, může mít velice pravděpodobně dopad i na větší počet žáků, i když se jich přímo netýká. Tyto učitelovy postoje, ať už preferování určitých žáků nebo naopak podceňování, mohou proto v kolektivu vyvolávat napjaté vztahy mezi učitelem a třídou, nebo také mohou preferované či podceňované žáky v třídním kolektivu izolovat. Ať už učitel chce nebo nechce, svými vyhraněnými postoji ovlivňuje celou třídu, žáci si vyvozují závěry z jeho postojů vůči ostatním, chápou projevy přízně nebo nepřízně jako nepřímý pokyn k tomu, co mají udělat a jak se mají chovat, aby udělaly na učitele dobrý dojem a on je hodnotil kladně (Helus, Pelikán, 1984).

Preferenční postoje učitelů k žákům bývají často neuvědomělé. Učitelé jako i ostatní lidé podléhají ve svém chování a vnímání citům sympatie a antipatie, svým dojmům, sociální percepci ve smyslu haló efektu (posuzování podle prvního celkového dojmu) apod. Pokud se zeptáme samotných učitelů na jejich preferenční postoje, dostane se nám většinou dvou možných odpovědí, buď to své postoje popírají, protože by to protirečilo jejich nestrannému a nezaujatému pedagogickému pohledu na žáka, nebo své preferenční postoje přiznají, ale preferování vidí spíše jako pedagogicky zdůvodněnou formu odměňování žáka, nebo jako trestání žáka v případě jejich nespokojenosti s ním. Každé hodnocení má své výsledky, které se můžou hromadit až do ustáleného vzorce. Učitel se upevňuje ve svém postoji ke schopnostem žáka a také i k žákovi samotnému a čím dál více mu svůj dojem "podsouvá" a svůj postoj dává najevo. Učitelovo mínění může žák vzít za své a přesvědčit sebe sama o jeho pravdivosti a podle něj se také začít hodnotit. Časem se dostává žák do jemu



podsované role a tím ještě více upevňuje bludný kruh, z něhož je velmi těžké se vymanit (Helus, Pelikán, 1984).

## 4.2 Sebehodnotící postoje

Při vzniku bludného kruhu se upevňují útlumové rysy osobnosti a zhoršuje se výkon, přitom jedno provází druhé. Žák se vlivem podsované role dostává k sebeznehodnocujícímu postoji. Sebeznehodnocující sebepojetí, jako útlumovou dispozici dítěte, vysvětluje hned několik teorií. První z nich je teorie atribucí, která poukazuje na připisování příčin výkonů (úspěchu či neúspěchu), jednání a vlastností referenčními osobami danému jedinci. Teorie objasňuje připisování vlastností dítěti referenční osobou (rodičem, učitelem, ...), kdy posléze dochází k tomu, že se dítě naučí spojovat připisované vlastnosti se svou osobou a bere je jako dané. Další teorie je teorie balance, kdy osobnost charakterizuje tendence ke konzistenci vlastností, postojů a jednání. Pokud žák sám sebe vnímá jako inteligentního, pak bude usilovat o lepší výkony, než žáka, který sám sebe považuje za hloupého. Teorie balance počítá s tím, že představa o vlastní inteligenci a motivovanosti je integrována do sebepojetí žáka. Třetí teorie se týká sebestvrzující předpovědi, kdy jedinec do určité situace vstupuje s očekáváním o výsledku, úspěchu či neúspěchu, kterého dosáhne. Tato předpověď reguluje jeho chování a jednání tím směrem, který si sám vytyčil a reálnost splnění předpovědi se tak stává pravděpodobnější. Žák, který předpokládá selhání, pak tím spíše selže (Helus, 1982).

## 4.3 Zdroje a vznik postojů učitelů k žákům

Vnímání žáka učitelem a následný postoj k němu je složitý konstrukt, na němž se podílí celá řada proměnných. Jedním z nejvýznamnějších zdrojů při vytváření učitelova postoje je jeho očekávání vůči žákovi, které je ovlivněno osobností učitele a jeho rolí. Následně to, jak učitel žáka vnímá, je regulováno učitelovou psychikou a z toho právě vychází učitelovo jednání se žákem. Naše vnímání druhých je ale zkreslené a ovlivnitelné různými faktory, často se v něm můžou vyskytovat chyby. Jednou ze základních chyb v hodnocení žáků je tzv. škatulkování. Téměř záhy po nástupu dítěte do školy začne být dítě hodnoceno, v naprosté většině případů zapadne žák do skupinky výborný, průměrný nebo špatný.

Při zaměření se na vznik preferenčních postojů učitelů se nám nabízí celá řada možností. Mezi hlavní zdroje postojů patří faktory vyplývající z osobnosti učitele. Učitelova osobnost ovlivňuje postoje k žákům tehdy, když určitá vlastnost, projev žáka a jeho chování vyvolá-

vá u učitele reakci, která je podmíněna jeho osobností - úzkostnost, extraverte, introverze, dále faktory vyplývající z učitelovy role ve škole a z podmínek jejího plnění, to jak vnímá své povinnosti pedagoga vůči žákovi, za co se cítí být zodpovědný, jakou roli zaujímá k třídnímu kolektivu (třídní učitel), jaký učí předmět atd. Dále jsou to faktory týkající se žáka, jeho osobnosti, chování, pověsti a výkonů, které ovlivňují nemalým způsobem postoj učitele a vyplývají z toho, jak učitel žáka vidí. Tyto postoje jsou ovlivněny konfrontací cílových představ učitele o žákovi s osobností konkrétního žáka. Zpravidla tyto charakteristiky nejsou úplně objektivní, ale působí přes filtr jejich interpretace učitelem, když chceme jít ještě hlouběji, působí přes filtr interpretace učitelovou osobností (Helus, Pelikán, 1984). „*Učitelovy preferenční postoje tedy determinují i to, jak se skutečné žákovy vlastnosti a projevy učiteli jeví, jak je žák učitelem viděn, jaký dojem na něho dělá*“ (Helus, Pelikán, 1984, s. 10). Například žákovy komunikativní schopnosti velmi ovlivňují hodnocení a postoj učitele. Žák s dobrými komunikativními schopnostmi a pohotovým vyjadřováním bývá častěji hodnocen lépe než jeho spolužák se stejnými znalostmi, ale s omezenější schopností ve vyjadřování. Tuto skutečnost odhalily výzkumy Nováka a Pstružinové (in Mareš, Křivohlavý, 1995), dále upozorňují v tomto směru na rozdílnost mezi chlapci a děvčaty. Děvčata jsou častěji výřečnější, což je způsobeno jejich většími verbálními schopnostmi ve struktuře inteligence, narozdíl od chlapců v jejich věku. Skutečnost, že žák o tématu mluví, vyjadřuje se k němu, vede učitele k závěru, že danou problematiku ovládá a tuto skutečnost oceňuje učitel lepším hodnocením, než u žáka, který se o tématu vyjadřuje stručně a stroze, což vede k domněnce, že jeho znalosti o tématu nejsou tak rozsáhlé.

Zdrojem vzniku postojů učitele k žákovi mohou být také například klíčové podněty, které vyvolávají dojem z druhé osoby. Může se jednat např. o dojem z prvního setkání, o maličkosti jako např. brýle, které podle výzkumů některých autorů (Henry, Agryle, 1971, in Mareš, Křivohlavý, 1989) navozují u druhé osoby dojem, že je vnímaná osoba inteligentnější. Klíčové podněty se vyskytují vždy v určitých souvislostech a mohou tak v interakci dvou osob a při vytváření postoje jedné osoby k druhé nabývat významného vlivu.

Významnou roli při vytváření postoje sehrává tzv. příčinná interpretace chování druhých. V podmínkách nedostatku informací o objektivních příčinách chování, převládá často tendence připisovat příčiny chování na základě dojmů, které získáváme při interakci s ostatními lidmi.

Příčinná interpretace může ovlivňovat úspěch či neúspěch subjektů, protože zpětně působí na postoje, očekávání a chování účastníků pedagogické interakce (Helus, 1982).

Učitel si může svůj postoj vytvářet také na základě předinformací o žákovi. Pokud jsou mu známy dřívější známky, hodnocení a výkony, velice často se učitel, ač třeba nevědomky, nechává ovlivňovat dřívějším hodnocením, na jejímž základě si tvoří vlastní odhad žákových schopností.

Významným zdrojem informací k vytvoření postoje jsou, jak už bylo výše uvedeno, učitelovy sympatie k žákovi. Podle výsledků z výzkumů Hadleyho (1954, in Helus, 1982) polovina žáků z dvaceti tříd, na nichž se výzkum prováděl, dostala lepší známku, než odpovídalo jejich výkonu, a to na základě učitelovy výraznější sympatie. To samé platilo i naopak, stejné procento žáků dostalo horší hodnocení na základě antipatie. Při bližším rozboru autor vysvětlil tento jev působením psychologického mechanismu "haló efektu". Žákovo lepší ohodnocení může vést k citovému příklonu k učiteli a ke snaze se mu odvděčit a nezklamat. Tímto se vztah mezi učitelem a žákem prohlubuje a upevňuje. Podhodnocením slabších jedinců může vzniknout pocit nespravedlnosti a křivdy, nedůvěry k učiteli, která může vést ke vzdoru a konfliktům.

Neznamená to však, že tímto vzorcem se řídí všichni učitelé, u některých učitelů může vyvolávat žákův neúspěch a selhávání soucit a potřebu pomoci, dát mu šanci zlepšit se.

Dalšími faktory, které podněcují vznik postoje učitele vůči žákovi, jsou charakteristické znaky školní třídy. Z hlediska celé třídy učitel porovnává a srovnává jednotlivé žáky. Někteří žáci vystupují do popředí, ať už pozitivně nebo negativně, jiní splývají spíše s pozadím celé třídy. Dále mínění učitelského sboru ovlivňuje pohled na určité žáky, toto mínění se často stává společným míněním některých učitelů nebo učitelského sboru. V učitelském sboru mohou být sdílena určitá kritéria a názory, které jsou přijímány a přebírány, třeba i představy o určitých žácích. Tyto postoje pak zpětně mohou ovlivňovat klasifikaci a hodnocení žáků, které pak není zcela objektivní. Důležité je si uvědomit, že jednotlivé činitele a faktory vzniku postojů nikdy nepůsobí izolovaně, ale v interakci a souhrnně (Helus, 1982).

#### **4.4 Příčiny postoje k neúspěchu a kauzální atribuce**

Situace ve třídě, v třídním kolektivu a ve škole samotné je mnohdy nepřehledná a matoucí. Učitel je "jen člověk", který se snaží odvádět dobře svou práci. Aby se vyznal ve velkém množství vjemů, podnětů, situací a interakcí v krátkém čase a s malou nabídkou informací, musí se spolehnout především sám na sebe a na svůj úsudek. Čím dříve si pohled

utvoří a utřídí působící vjemy, čím dříve bude schopný na jeho základě začít reagovat, hodnotit. K utvoření si pohledu a postoje mu pomáhá percepčně postojová orientace, přesněji můžeme říci kauzální atribuce (Heider, Kelley, Andrejev, in Kohoutek, 2002). Při vzniku postoje má velký vliv na učitelova očekávání žakových výkonu příčinná interpretace jejich výsledků. Pojem kauzální atribuce vznikla ze slova ad-tribuo, což v překladu znamená kladu na vrub, připisují na vrub. Pojem kauzální znamená příčinný (Kohoutek, 2002). V psychologii kauzální atribuce představuje analýzu příčin konkrétního jednání (Plevová, 2007). Kauzální atribuce „vychází z potřeb lidí orientovat se v sociálním okolí tím, že "vidí" za tím, co druzí konají, jak se projevují, jakých výkonů dosahují apod. určité příčin" (Helus, 1979, s. 28). Atributem můžeme nazývat vlastnost něčeho a atribuci můžeme považovat za proces připisování vlastnosti předmětu nebo jevu, děje či chování. Atribuční styl je naučený, jednotlivci si ho osvojují na základě svého jednání a jednání druhých osob. Přitom každý člověk má svůj vlastní atribuční styl, díky němuž si vybírá příčiny úspěchu či neúspěchu svého jednání a jednání druhých. Tento jeho způsob výběru příčin ovlivňuje člověka samotného tak, jako i jeho vztahy s okolím. Způsob jakým člověk uvažuje o příčinách jednání je poměrně stálý a obtížně se mění. Přitom prisuzování příčin, tedy atribučování okolním jevům, probíhá bezděčně v mnoha případech (Hrabal ml., Man, Pavelková, 1984).

Pokud se zaměříme na atribuční teorii, která analyzuje chování jedince ve výkonových situacích a její percepci kauzality úspěchu a neúspěchu, dostáváme se k oblasti připisování příčin úspěchu a neúspěchu, která je v praxi významná především proto, že podává vysvětlení si neúspěchu z pohledu samotného subjektu, v tomto případě žáka. Způsob, jakým si žák vysvětluje, tedy interpretuje, příčiny svých výsledků - úspěchu či neúspěchu, ovlivňuje jeho výkon, ale také i samotnou školní situaci, ve které se žák nachází.

V atribuční teorii vnímající připisuje vnímanému určité vlastnosti, sklony a pohnutky, díky nimž jeho chování a výkonům rozumí. Otázkou zůstává, co v projevech vnímané osoby vyvolává takové či jiné atribuční tendence u vnímajícího. To, jaké nám připisují příčiny, jednání a výkony druhí, jak se k nám proto chovají a jaký k nám zaujímají postoj nás, ať chceme nebo ne, ovlivňuje. Při kauzální atribuci často vnímaná osoba začne časem vidět své úspěchy nebo neúspěchy, tak jak je viděla osoba vnímající, nebo jinak řečeno tak, jak ona si myslí, že ji druhý viděl, jak si myslí, že vnímal její výkony. A potom se může stát toto vnímání sebe sama "očima druhých" naším vnitřním vnímáním, tzv. autoatribucí, která má významný vliv pro naše další jednání (Helus, 1979).

*„Interpretace kauzality žáků je ovlivňována i jejich osobnostními charakteristikami, jako jsou úroveň výkonové motivace a sebepojetí, ale zvláště významně na ni působí informace, které o příčině svých úspěchů a neúspěchů získávají žáci od svých učitelů“ (Kantorková, Mareš, 1992, s. 82).*

Ve školním prostředí má pak na žáka obrovský vliv fakt, jak jej učitel vnímá. Zda vidí příčinu žákova neúspěchu např. v nedostatku nadání nebo jeho lenosti, v momentální indispozici nebo úplnou rezignaci na vyučovací látku, v nepochopení zadání úkolu nebo jeho nechtutí ho řešit. Podle Hrabala (1989, s. 127) přisuzuje učitel žákovu výkonu příčinu ve třech dimenzích: *"- dimenzi místa - příčina úspěchu či neúspěchu je v žákovi nebo mimo něj, dimenzi stability - příčina úspěchu a neúspěchu je stabilní nebo nestabilní, dimenzi řízení (kontroly) - příčina úspěchu či neúspěchu žáka je jím ovlivnitelná nebo neovlivnitelná."*

V důsledku nedostatečné informovanosti učitele o skutečných příčinách neúspěchu žáka, může docházet k určité stereotypnosti projevující se zjednodušeným pohledem na žáka a jeho určité předpojatosti a zaujatosti při posuzování školních výkonů. Tato tendence může ovlivňovat interpretaci příčin úspěchu a neúspěchu u žáků s dobrým a špatným prospěchem. U žáka s dobrým prospěchem bude připisovat jeho úspěch vnitřním příčinám, a to především stabilním jako je schopnost, naopak neúspěch neodpovídající jejich vytvořenému obrazu o žákovi bude připisovat spíše vnějším faktorům, nestabilní příčině jako je smůla "špatný den". U žáka, který zažívá spíše neúspěch, bude jako příčinu neočekávaného úspěchu považovat vnější faktory např. snadností úkolu, podváděním, ... a očekávaný neúspěch připíše stabilním příčinám jako je nedostatek schopností a nadání.

Stejně tak důležitá je i reakce žáka na to, jak on sám svůj úspěch nebo neúspěch vnímá. Pokud žák připisuje svému neúspěchu vnější příčinu jako špatné zadání, nemusí to mít pro jeho další snažení až tak velký desaktivační účinek, naopak jestli připisuje svému neúspěchu vnitřní příčinu v sobě sama, např. v naprostém nedostatku svých schopností, může to mít pro něj velmi desaktivační, frustrující a stresující vliv až inhibičního charakteru. Tato tendence "vidění sebe" jako příčiny neúspěchu může mít pro žakovy výkony velmi negativní důsledky.

Je významné, jaké tendence atribučování na nás působí, proto je důležité rozlišovat mezi vnitřními a vnějšími činiteli působení, mezi příčinami úspěchu nebo neúspěchu trvalými, či dočasnými. Kelly, Weiner uvádějí tuto základní matici atributivních tendencí.

Tab. 1. Matice atributivních tendencí

Příčiny	Vnější	Vnitřní
Příčiny stálé	obtížnost - snadnost úkolu	schopnost - neschopnost
Příčiny variabilní/měnlivé	smůla - štěstí	píle - lenost

Zdroj: in Helus, Pelikán, 1984

Vysvětluje-li si učitel výkon žáka stabilními příčinami - např. jeho intelektem a dobrými schopnostmi, počítá s dobrými výkony i v budoucnu. Vidí-li výkony žáka zapříčiněné nestabilními, i když kontrolovatelnými příčinami, např. jeho úsilím, v budoucnu očekává výsledky v závislosti na vůli žáka, v té dané chvíli. Naopak spatřuje-li učitel neúspěchy žáka nedostatkem schopností jako stálou vnitřní příčinou, očekává i v budoucnu neúspěch.

Další rozlišení se nabízí z hlediska naší vlády nad daným činitelem, naší možností činitele změnit - mít nad ním vládu nebo mu být podroben. Svou píli ovlivnit žák může, s nedostatkem vrozených schopností však bude bojovat marně. Ale ani zde se všichni autoři zcela neshodují, podle některých výzkumů (Heckhausen, 1976, in Helus, Pelikán, 1984) např. píle je stálá příčina, nikoliv proměnlivá, výzkumy ji shledávají jako schopnost, vrozený předpoklad vyvíjet úsilí a nemusí podle nich podléhat vůli jedince.

Atribuci můžeme rozdělit také na tzv. šťastnou ofenzivní nebo nešťastnou defenzivní atribuci a autoatribuci. Lidé se šťastnou atribucí jsou většinou výkonově zaměřeni. Nezaměřují se na svou chybu a neutíkají před neúspěchem. Svému úspěchu připisují vnitřní příčiny, spoléhají se sami na sebe, s úspěchem se počítá a neúspěch je v jejich moci změnit. Naopak u defenzivní atribuce je neúspěch připisován činitelům stálým a vnitřním, vlastní schopnosti jsou vnímány jako nedostatečné, na úspěchu mají podíl jen náhodné vnější faktory, jako štěstí a náhoda. Neúspěch neaktivuje, ale naopak vede k rezignaci a defenzivě. (Pelikán, Helus, 1984) V našem životě je velmi důležité, ke které skupině, ofenzivní či defenzivní náležíme, určuje to nadále totiž náš vztah ke škole, k nám samotným, k sebevědomí, pocit schopnosti a užitečnosti. Šťastná ofenzivní atribuce je velmi prospěšná v povolání, aktivuje nás k překonávání překážek a problémů. Žák, který se vyznačuje šťastnou ofenzivní atribucí, má mnohem větší pravděpodobnost zlepšení svého neúspěchu než žák s tendencí defenzivní atribuce. A jak se stane, že se se svou povahou přikláníme k jedné nebo k druhé straně? Jednotlivým formám atribuce - ofenzivní, defenzivní - se jedinec učí v procesu socializace. Člověk přebírá své vzory z okolí, z nich se učí. Sebepojetí dítěte je

do velké míry ovlivněno rodiči a tím, jak oni dítě vnímají, a také dětskou skupinou, která je pro něj referenční. Při získávání atribuce se jedinec učí od referenčních osob ze svého okolí. Pozitivní atribuční styl pro kladné sebehodnocení je takový, který umožňuje dítěti připisat úspěch vlastním schopnostem nebo snaze a neúspěch je brán jako ovlivnitelný a příležitost k poučení se z chyb a následnému růstu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Už od raného dětství nám naše blízké okolí dává najevo, co si o nás myslí, nejprve jsou to naši rodiče, potom paní učitelka, kamarádi, atd. Hodnotí nás a posuzují, my jejich soudy vnímáme a tvoříme si podle nich názor na sebe sama. Podle Sanga (1973, in Helus, Pelikán, 1984) mají určité sociální vrstvy a určité sociálně ekonomické poměry specifické důsledky pro atribuci a ovlivňují, jak se dítě cítí ve škole mezi dětmi, jak je aktivizováno či tlumeno. Příkladem může být výzkum rodičů a vzdělání. Rodiče s nižším vzděláním vidí za neúspěchem svých dětí nedostatečné schopnosti zejména díky tomu, že sami nedosáhli středněškolského vzdělání a vidí ho jako příliš náročné, nedosažitelné pro děti ze skromných poměrů. Úspěch dětí je pro ně neočekávaným překvapením. Rodiče středních a vyšších sociálních vrstev s vyšším vzděláním - střední školou- vidí za úspěchem dětí jejich nadání a pokud špatně prospívá - málo se snaží.

Pokud se zaměříme na motivaci žáka k výkonům pomocí autoatributivních procesů, setkáme se s tzv. Pygmalion efektem. Autoři Rosenthal a Jacobsonová (in Čáp, Mareš, 2001) podnikli řadu experimentů, jejichž výsledkem bylo, že navodíme-li u žáka přesvědčení o jeho předpokladech k úspěchu, dojde u něj k pozitivní změně v jeho přesvědčení, postojích ke školní práci a prospěchu. Na základě Pygmalion efektu, změnami v kauzální atribuci učitele k žákovi, dojde také ke změně žákovi autoatribuce. Na druhé straně platí i negativní důsledky očekávání. Pokud učitel už předem očekává u žáka selhání, navozuje u něj toto přesvědčení neúspěchu bez ohledu na jeho snahu. Žák časem přijme učitelovu představu o sobě a přestane se dál snažit o změnu. Tento jev se nazývá Golem efekt pro svou destruktivní podstatu. Z předsudků, taky jinak nereflektovaných postojů, může vycházet odmítavé jednání s dítětem, z kterého následně může vzniknout tento Golem efekt. Důsledkem učitelova negativního očekávání pak může být skutečné zhoršení žákova prospěchu. Opakem tohoto jevu je výše zmíněný Pygmalion efekt, kdy se žák zlepší na základě pozitivního přístupu učitele a jeho kladného preferenčního postoje (Čáp, Mareš, 2001).

Kauzální atribuce je v interakci učitele a žáka významným činitelem ovlivňujícím jejich vztah a výsledek výchovně - vzdělávacího procesu.

#### 4.4.1 Přenos a protipřenos ve vztahu učitel - žák

Významným činitelem ve vztahu učitel žák je také vztah přenosu a protipřenosu, který vychází z psychoanalýzy. Přenos je vztah, kdy např. žák promítá do učitele svá očekávání a s nimi spojené pocity a myšlenky, tedy přemísťuje emoce, které ale již vznikly v minulosti, v raném dětství do současné osoby, která má pro něj velký význam. Dítě v této situaci může nevědomě a na základě svých dřívějších zkušeností očekávat v přítomnosti stejný výsledek, reakci jako v minulosti. Např. domněnka dítěte, že paní učitelka může být stejně přísná nebo naopak stejně rozmazlující jako maminka. Ve vztahu učitel žák tato představa potom může způsobovat různé špatné výklady chování, frustraci, nejistotu, rozpačitost až hostilitu. Protipřenos je naopak vztah, kdy učitel očekává určitý druh emocí ze strany žáka. Přenos a protipřenos může vést až k manipulaci druhými, v nichž se skrytě opakují dřívější vztahy a zkušenosti. Objeví-li se tendence manipulace osobou, může tato osoba buďto manipulaci přijmout nebo nepřijmout. Přenosy nevědomky existují v různých stupních ve všech vztazích, jsou tvořeny charakterem druhé osoby sloužící nám za atributy, tedy důležité osoby z minulosti (Jedlička, 2011). Příkladem může být žákova neustávající provokace učitele, kdy provokující žák přenesl do vztahu s učitelem nevyřešené problémy s jinou osobou (např. přísným otcem). Platí to i pro protipřenos učitele, kdy učitel může žák připomínat svým chováním někoho citově významného z dřívějška a učitel na něj potom reaguje pod dojmem svých minulých zkušeností a prožitků bez nadhledu, odstupu, nepřiměřeně a nevědomě. Může ho nespravedlivě trestat, peskovat, nebo ho naopak nepřiměřeně chválí, ochraňuje ho a pomáhá mu více než ostatním. K této problematice poznamenala Freudová: „*Domnívám se, že máme právo vyžadovat, aby učitel nebo vychovatel znal své konflikty a naučil se je ovládat, dříve než začne vykonávat pedagogickou práci. Jinak mu chovanci slouží jako více nebo méně vhodný materiál, na němž by si odreagoval vlastní nevědomé a neřešené problémy*“ (in Jedlička, 2011, s.123). Jedním z řešení problému by měla být kvalitnější profesionální příprava učitelů, a to ve směru vylepšení teoretické psychologické přípravy a osvojení si dovedností řízení třídy, ovládnutí umění interakce ve vzájemném vztahu učitel žák (Jedlička, 2011). Důležité je také u učitele důkladné poznání sebe sama, poznání své osobnosti, vnitřních konfliktů, poznání svého výukového stylu a osobní zodpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáka. S problematikou vztahu učitele žáka také souvisí potřeba kvalitní zpětné vazby od jiné osoby (například školního poradce, druhého učitele nebo sociálního pedagoga), jež by dotvořila ucelený obraz o učitelově osobě a jeho interakci s žákem a hledání referenčních příčin úspěchu a neúspěchu žáka.



## 4.5 Podoby a projevy postojů učitele k žákovi

Samotná podoba učitelových preferenčních postojů potom vyplývá z jeho vnitřních pocitů a názorů. Učitel může usoudit, že dobrý nebo špatný výkon závisí na dostatku či nedostatku schopností, pílě nebo lenosti, zájmu nebo nezájmu, ... Jeho postojem potom může být buďto očekávané zlepšení, zdokonalení nebo naopak nepředpokládá žádný posun, snahu a možnosti ke zlepšení a žáka tzv. jednoduše odepíše. Přitom svůj postoj dává najevo projevy emotivních výrazů nepřímým sdělením, či nevědomým zvýhodňováním nebo znevýhodňováním žáků.

Projevem preferenčních postojů je jednání. Tímto jednání může být poskytování žákovi větších či menších šancí dosáhnout k úspěchu nebo zamítavé reagování na nejisté či chybné žákovy postupy při řešení úkolů nebo poskytování prodlouženého či zkráceného času na řešení úkolů. Dalším možným projevem může být soustavné nadhodnocování či podhodnocování žáka při klasifikaci. Toto se může dít z hlediska učitele záměrně nebo nevědomě. Zjevným projevem postoje může být situační vyjádření názorů o žákovi, například formou poznámek, čímž dostáváme obraz učitelových preferencí (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Učitelův postoj se promítá do způsobu, jak jedná se žákem, i do celkové vzdělávací interakce. Interakce se pak liší podle zaujetí kladného, neutrálního, či záporného postoje. *Výrazně kladný postoj* učitel nejčastěji zaujímá k žákům aktivním a iniciativním. Těm, kteří se při vyučování nejvíce zapojují, jsou ukáznění, plní požadavky, hlásí se a podávají dobré výkony. Spoléhá se na jejich samostatnost a klade na ně vyšší nároky než na ostatní. Málokdy používá vůči těmto žákům kritiku, dává tím najevo svou důvěru v jejich schopnosti a sympatie. Svůj kladný postoj dává najevo i třídě, chválí veřejně preferované žáky a dává je za příklad ostatním. *Mírně kladný postoj* zaujímá učitel vůči žákům nepříliš aktivním, přesto snaživým. Žákům poskytuje pomoc a kontrolu. Jedná se většinou o průměrné žáky, kterým učitel věnuje svou pozornost, a s vynaloženým úsilím dosahují lepších výsledků. Na jejich neúspěchy reaguje trpělivěji než u ostatních žáků. Před ostatními dává najevo zájem a víru v zlepšení výsledků těchto žáků. *Neutrální postoj* zaujímá učitel k žákům převážně pasivním, kteří neprojevují téměř žádnou aktivitu. Jejich výkony jsou průměrné, odpovědi na dotaz poměrně správné, přesto se sami nepřihlásí, pokud odpověď neznají, mlčí, nesnaží se dedukovat, nebo hádat. Interakce s učitelem je minimální. Ten reaguje obdobně, nevyvolává tyto žáky, protože neradi odpovídají. Jeho představy o těchto

žácích jsou díky malé komunikaci povrchní a nepřesné. Kontakt je neosobní, bez aktivity na obou stranách. *Záporný postoj* zaujímá učitel k žákům velmi živým až rušícím vyučováním, svou přehnanou nevhodnou aktivitou. V hodině projevují nepřiměřeně své názory, vykřikují a záměrně narušují učitelův výklad. Dobrovolně se k tématu nehlásí a jejich odpovědi při vyvolání jsou často špatné. Tito žáci mají často kázeňské problémy. Jejich výkony jsou slabší a nemají téměř žádné učební návyky a neumějí proto samostatně pracovat. Mají problém se soustředěností a vytrvalostí. Jejich prospěch je podprůměrný. Většina komunikace učitele a žáka má záporný charakter, jedná se o příkazy, zákazy, napomenutí, nesouhlas. Učitel se často snaží vyhnout interakci s těmito žáky, protože očekává nezdaru a konflikt. Pokud je vůbec vyvolá, dává jednoduché otázky v očekávání rychlé odpovědi. Ve svém hodnocení těchto žáků je mnohem kritičtější než u ostatních. Zaměřuje se na každou chybu a neúspěch (Mareš, Křivohlavý, 1989). Učitelův záporný postoj, který dává vědomě nebo i nevědomě najevo, brání ve zlepšení vzájemného vztahu mezi ním a těmito žáky.

Weiner, Meyer, Taylor (1982, in Hrabal, 1989) shrnuli tři typy projevů učitele, které mají velmi negativní dopad na žákovo sebehodnocení, i když učitel sám tyto projevy považuje za pozitivní. Jsou jimi:

- a) nadměrná chvála za úspěch a nedostatečná kritika po nezdaru, i přes to, že úkol byl snadný,
- b) nadměrná pomoc při řešení úkolu, i když žák pomoc nevyhledává ani neočekává,
- c) výrazy soucitu při nezdaru.

Zajímavá přitom byla i druhá strana jejich zjištění, a to, že určité učitelovy projevy, které jsou chápány jako negativní, mohou být naopak žákem chápány jako pozitivní hodnocení učitele o jeho schopnostech. Například nedostatečná chvála učitele za snadný úkol a jeho kritika při neúspěchu, která naznačuje, že učitel má vyšší mínění o žákových schopnostech nebo relativní zanedbávání pomoci žákovi a výraz hněvu při nezdaru (in Hrabal, 1989, s. 129). Tyto projevy by měly žákovi naznačit důvěru, kterou v jeho schopnosti učitel vkládá a podpořit tak jeho sebehodnocení.

#### 4.6 Důsledky učitelových postojů k žákovi

*„Na základě pozorování, úsudku, rozumové úvahy si učitel vytváří své mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu. Součástí*

*učitelova očekávání je tedy i stanovisko, zda se dotyčný žák může změnit, zlepšit*" (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 137). Výzkumná práce Rosenthala a Jacobsonové (in Mareš, Křivohlavý, 1989) popisuje nečekané důsledky učitelova očekávání - pokud učitel nabude přesvědčení, že se žák může zlepšit, začne s ním nevědomky jinak jednat a s velkou pravděpodobností se jeho výkony opravdu zlepší. Tento jev má podobu tzv. sebesplňující předpovědi, kdy učitel očekává od žáka určité výsledky a často se nevědomky snaží a směřuje žáka k tomu, aby se jeho očekávání splnilo a jeho názor potvrdil. Helus (1982) dokonce uvádí, že učitelova představa o dobrém nebo špatném žáku, může vést učitele až k takovému jednání, které nakonec ze žáka dobrého nebo špatného udělá. Žákovo jednání se potom podobá heslu "když si o mně myslí, že jsem špatný, tak špatný budu" a naopak.

Každý učitel si vytváří představu o svém žákovi, důležité ale je, nakolik je učitel přístupný k tomu své závěry přehodnocovat a upravovat svou původní představu a svůj postoj. Čím více trvá na své původní představě i přes fakta, která ukazují jiný závěr, tím více může toto jeho chování žákovi uškodit a udělat z něj "špatného žáka".

*„Nepružní a zaujatí učitelé si každé žákovo jednání vysvětlují tak, aby to vyhovovalo jejich původnímu mínění. Když žák (po marných pokusech dokázat učiteli, že není takový, za jakého ho považuje) nakonec rezignuje a začne se chovat podle učitelova původního očekávání - je všechno v pořádku. Učitel triumfuje"* (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 138). Takovýto učitel nehledá chybu u sebe, nechce měnit své původní závěry. Pokud situace neodpovídá jeho představě, vysvětlení nachází ve výjimečnosti situace - teď měl žák štěstí, pouhá náhoda, někde to opsal, popřípadě u dobrého žáka - je unavený, nemá svůj den atd.

Důsledkem postojů je potom dopad na žáky, který se projevuje na jejich prožívání, postojích, vztazích, motivaci a sebehodnocení. Preference učitele k žákovi mají zprostředkovaně i zpětný dopad na další učitelovo jednání vůči žákům, čímž dochází ke vzniku specifických interakčních okruhů (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Konkrétněji jako důsledky můžeme uvést, že:

- všechny projevy postojů od učitele vedou ke vzniku reálných podmínek školní práce a formování osobnosti žáka ve škole. *„Z toho, jak je vnímán, posuzován, interpretován, jak jsou mu tlumočeny příčiny jeho úspěchů a neúspěchů, žák čerpá důležité orientační podněty pro autointerpretaci, pro sebehodnocení a sebezpojetí, s konsekvencemi pro jeho aktivaci nebo utlumení, rezignaci apod."* (Helus, 1982, s. 13). Učitelův postoj k žákovi je preferenčním rámcem pro utváření pohledu na sebe sa-

ma, pro posílení sebedůvěry, sebejistoty, pocitu kompetence atd. Žáci, kterým se dostane kladného učitelova postoje a dobrého hodnocení, jsou sebevědomější, mají pocit, že své schopnosti drží pevně v rukou a že jsou schopni plnit díky svým kompetencím požadavky školy. Pokud se žákovi kladného postoje nedostává, ale naopak je v něm vyvoláván pocit nekompetentnosti, bezúčelnosti jeho úsilí, nabízí se mu pocit selhávání. Reagovat může následně dvěma způsoby podle své osobnosti, buďto učitelovu postoji a úsudku o své osobě podlehne a přijme jej jako hotovou věc, nebo se vzepře, učitelovo hodnocení zlehčuje a hledá jiné příležitosti k prokázání své způsobilosti. Tyto rozdílné názory však mohou vyvolávat napětí ve vztahu učitel-žák, narušovat vzájemnou důvěru, která by v jejich vztahu měla být a ústít až v konflikty, které mohou významně narušovat výchovně-vzdělávací proces.

- Dalším důsledkem může být vznik určitých specifických interakčních trendů v interakci učitel-žák. Projevy pozitivních preferencí vedou k příznivým podmínkám žákovy úspěšnosti a dále žákova úspěšnost zpětně upevňuje učitelovy pozitivní preference. V tomto případě se jedná o pozitivní interakční okruhy. Na druhé straně také platí, že projevy negativních preferencí, např. ve formě podhodnocování, pochybování o pozitivní změně, vytvářejí nepříznivé podmínky pro školní úspěch. V nepříznivých podmínkách má pak žák větší pravděpodobnost selhávání, což zpětně také v učiteli vyvolává upevnění nebo jakési potvrzení jeho negativního postoje. Zde hovoříme o tzv. negativních nebo bludných interakčních okruzích.
- S předchozími dvěma důsledky souvisí poslední dopad preferenčních postojů, a to odolnost vůči změně. Pokud se preferenční postoje stávají častějšími a opakovanějšími v důsledku interakčních okruhů, stabilizují se do ustálené podoby. Žák pak dostává určitou nálepku, je zařazen, získává si "pověst", protože podmínky a jeho výkon jsou ovlivněny právě učitelem, "zabředává" do ustáleného vzorce, ze kterého je velmi těžké vystoupit, a preferenční postoje se dále více prohlubují (Helus, 1982, s. 13).

Jsou důvody se domnívat, že preferenční postoje učitele k žákovi mohou způsobit blokaci některých z potencií školní úspěšnosti a rozvoje dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Proto je zapotřebí preferenční postoje analyzovat a odhalovat možnosti jejich kontroly a předcházet tak jejich negativnímu působení, a tím dávat dětem větší šanci ke školnímu

úspěchu. Je zapotřebí, aby se učitel zaobíral svým chováním a jednáním ve třídě. Aby se snažil neustále analyzovat a přehodnocovat vztah k jednotlivým žákům (Helus, 1982, 1989). V tomto ohledu by učiteli velmi pomohla zpětná vazba od nezúčastněné třetí strany, například od učitele kolegy, školního psychologa nebo třeba školního sociálního pedagoga, který by monitoroval vztah učitele a žáků, sledoval jejich postoje a nabídl tak učiteli pohled z odstupu na problematiku vzájemných postojů a vztahů.

#### **4.7 Doporučení k postoji učitele ke školnímu neúspěchu**

Učitel by měl věnovat žákům dostatek pozornosti, při běžné komunikaci s nimi komunikovat stejně jako s ostatními žáky, ne méně, ne více. Poskytovat dostatek času k odpovědím, pokud žák udělá chybu, snažit se s ním dospět ke správné odpovědi, dát mu možnost opravit původní odpověď, poskytnout mu opěrné body, pomáhat mu návodnými otázkami. Chválit i za nepřesné nebo částečné odpovědi, více ho povzbuzovat, kritizovat méně než ostatní, poskytovat mu před třídou zpětnou vazbu, zvyšovat postupně požadavky, mluvit s ním více než s ostatními, jednat s ním osobně, projevovat nonverbální projevy sympatií - úsměv, projevy přátelství, vyhledávat kontakt očima, nenechávat ho v nejistotě při nejasných vyučovacích situacích, počítat s ním při organizaci výuky (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Při svém posuzování žáků by měl učitel vycházet ze spolehlivých informací získaných pedagogickými diagnostickými metodami, jeho očekávání a představy by měly být co nejaktuálnější, bez ohledu na minulé úsudky, měl by se zaměřovat na žákovy reálné možnosti, měnit činnosti, modifikovat cíle a optimalizovat výuku dle konkrétních podmínek a okolností. Měl by také měnit normy, podle nichž žáka hodnotí dle jeho individuálních potřeb. Celkově by interakce měla žáka přesvědčit, že se může zlepšit, že je vždy možnost zlepšit své výkony a že má svou situaci ve svých rukou. Učitel by ho měl vést k prohlubování vzájemných pozitivních vztahů a k dobré společné spolupráci, v nichž budou partnery a ne jedinci stojící na opačných stranách (až nepřáteli).

## 5 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

### 5.1 Sociální pedagog a školní neúspěch

Mohlo by se zdát a dnešní legislativní rámec školství nás v tom utvrzuje, že školní neúspěch žáka se týká pouze žáka a pedagoga, případně rodiny a v krajních případech psychologů. Oni by měli se školním neúspěchem pracovat a poradit si s ním. Jsou však názory, že školní neúspěch není jen věcí žáka a učitele a nemá se začít řešit až v krajních případech, ale je možné do této problematiky zapojit vícero odborných poradců a je možné se snažit neúspěchy podchytit už v počátcích. K tomuto účelu slouží na základních a středních školách poradenští pracovníci. V zahraničí je tento post obsazován sociálními pedagogy např. v USA a Anglii. U nás tuto pozici většinou zastávají proškolení učitelé, a to z toho důvodu, že podle současného zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (online MSMT) může vykonávat přímou pedagogickou činnost na školách učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. V zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (online MPSV) se nepočítá s pozicí sociální pracovník ve školství, ale zároveň zákon tuto možnost ani nijak neomezuje.

Poradenští pracovníci působící ve školách poskytují celou řadu služeb. Rozsah služeb poskytovaných školou vymezuje § 7 vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

*„Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na:*

- a) prevenci školní neúspěšnosti,*
- b) primární prevenci sociálně patologických jevů,*
- c) kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- d) odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,*
- e) péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,*

- f) *průběžnou a dlouhodobou péčí o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování a*
- g) *metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně-pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy" (Knotková, 2014, s. 25).*

Mnozí pedagogičtí autoři (Knotková a kol., 2014) se domnívají, že je důležité se kromě kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, věnovat také oblasti prevenci školní neúspěšnosti. Další služby, kterým je potřeba věnovat zvýšenou pozornost, jsou podpora a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti žáků, spolupráce školy a rodiny, podpora a integrace dětí a žáků se zdravotním postižením do běžných typů škol, práce s nadanými žáky a poradenské služby pro pedagogy. Současná legislativa a finanční situace škol neumožňuje zřízení poradenských pracovišť na školách. Proto se poradenským službám věnují výchovní poradci či školní metodici prevence, kteří jsou většinou ustanoveni z řad učitelů. V této situaci se stává, že učitel nemá dostatek času ani odborné znalosti k řešení problémů, které v současnosti výchovně-vzdělávací proces přináší. Školy, ve kterých se nachází poradenské pracoviště, mají velmi pozitivní zkušenosti s jejich činností. Poradenská pracovníci se snaží propojovat řešení problémových situací s účinnou prevencí. Žáci, kteří mají ve škole různé problémy, potřebují komplexní péči a hlavně podchytit narůstající obtíže již v počátcích, než se stihnou rozvinout a přerůst do větších problémů, které by potom vyžadovaly daleko usilovnější a dlouhodobější snahu o řešení. Poradenský pracovník může zasáhnout a pomoci například žákům s poruchami učení, kteří mají obvykle problémy i s prospěchem, a díky tomu zažívají ve škole neúspěch, můžou se dostat na okraj třídního kolektivu a stát se terčem posměchu spolužáků. Tato situace může vyústit až k šikanování, a potom k obranné reakci útekem nebo agresí. Stejným obtížím může být vystaven i žák naopak velmi nadaný. V této situaci může školní poradce sestavit pro třídu program na podporu vzájemné tolerance a přijímání odlišností, dále spolupracovat na reedukaci poruchy učení u žáka a poskytovat metodickou pomoc učitelům při práci s žákem a jeho hodnocením. Důležité je také pracovat na sebevědomí žáka a společně s třídním učitelem promluvit s žáky, kteří projevují negativní chování vůči žákovi. Komunikovat také s rodiči o situaci a dalším postupu, načasovat a koordinovat poradenské služby (Knotková, 2014).

Školní neúspěch žáků je nedostatečně podchycenou oblastí. Spadá sice do kompetencí řešení učitelem, ale ten často nemá čas věnovat dostatečnou pozornost stejně kvalitně všem

žákům. Pro řešení neúspěchu je důležité zjistit, jaký typ neúspěchu žák prožívá. Je to nutné u vážných prospěchových nedostatků a výrazných školních neúspěchů, tak jako při projevech prvních obtíží a výkyvů ve výkonech. Může se jednat o absolutní školní neúspěšnost, relativní školní neúspěšnost či podvýkonový syndrom, (Kohoutek, 2002) ale vždy je třeba začít se školním neúspěchem pracovat a soustředit se na zlepšení žákovy školní situace. Sociální pedagog při práci se školním neúspěchem může působit na zlepšení vztahu učitele a žáka, jako mediátor při vznikajících konfliktech ve vztahu učitele a žáka, může učiteli poskytovat potřebnou zpětnou vazbu a vnášet nadhled do vznikajících obtíží ve vztahu učitel - žák a učitel - třídní kolektiv. Působit jako mezičlánek při interakci s rodiči žáka v problematice školního neúspěchu a zastávat roli "pomocníka" žáka a učitele.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 POSTOJ UČITELE A ŽÁKA KE ŠKOLNÍMU NEÚSPĚCHU

### 6.1 Vymezení výzkumného problému

V teoretické části je rozebrán termín školní neúspěch, jeho příčiny, osobnost učitele a žáka, postoje a jejich preference mezi učitelem a žákem. Výzkumná část práce se zajímá o to, jaký je vlastně postoj učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu žáka. To, jak se učitel staví k neúspěchu svého žáka, klíčově ovlivňuje jeho preferenční postoj k tomuto žákovi, následně, jak bylo blíže rozebráno v teoretické části, tento postoj ovlivňuje interakci učitele a žáka, jejich vzájemný vztah, a tím i úspěch výchovně vzdělávacího procesu a konečně i samotnou možnost žáka na zlepšení a úspěch. Teoretická část práce by tedy měla blíže zmapovat, jestli se odlišuje názor učitelů a žáků na školní neúspěch a příčiny neúspěchu. A zda se jejich názor nějak liší v rámci délky jejich praxe.

### 6.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu práce je blíže poznat a zmapovat postoj učitelů a žáků základních škol ke školnímu neúspěchu žáků.

Tento postoj bude sledován v několika rovinách, a to z hlediska rozdílu v názorech na školní neúspěch učitelů a žáků, rozdílu ve vnímání příčin školního neúspěchu a z hlediska délky praxe učitele.

#### 6.2.1 Výzkumný problém a dílčí výzkumné cíle

Liší se postoj učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu žáků na základní škole?

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, zda-li se liší postoj ke školnímu neúspěchu učitelů a žáků.
- Zjistit, zda-li se liší postoj ke školnímu neúspěchu u učitelů profesně mladších a starších.
- Zjistit zda-li se liší pohled učitelů a žáků na příčiny školního neúspěchu.
- Objasnit, co chápou žáci jako úspěch a neúspěch a co učitelé.
- Zjistit názor učitele na práci sociálního pedagoga v základní škole a jeho zapojení v problematice školního neúspěchu.

Z daných cílů vyplývají výzkumné otázky, z nichž lze vyvodit následující výzkumné hypotézy.

### **6.3 Výzkumné otázky a formulace hypotéz**

#### **VO 1 Jsou rozdíly v postojích učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu?**

H1 - Existuje významný rozdíl mezi postojem žáků a učitelů ke školnímu neúspěchu.

#### **VO 2 Jsou rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu učitelů profesně mladších a starších?**

H2 - Existují významné rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu učitelů profesně mladších a starších.

#### **VO 3 Liší se pohled učitelů a žáků na příčiny školního neúspěchu žáků?**

H3 - Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu sociálně psychologických příčin.

H4 - Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu biologicko psychologických příčin.

H5 - Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu intrapsychických příčin.

#### **VO 4 Co chápou žáci jako úspěch a neúspěch a co učitelé?**

#### **VO 5 Jaký je názor učitele na práci sociálního pedagoga v problematice školního neúspěchu na základní škole?**

### **6.4 Měření postojů v pedagogickém výzkumu**

Tento výzkum si klade za cíl získat informace o postojích učitelů k žákovu neúspěchu, což vede ke stěžejní otázce výzkumu - jak měřit postoj v pedagogickém výzkumu?

Jaká je vhodná metoda k poznání postojů učitelů k neúspěchu žáka na základní škole a jak získat potřebná data a změřit postoj? Postoj, jako získaný motiv, vyjadřuje jedincův vztah k určitému subjektu, k věci, či lidem, zahrnuje poznání subjektu a názory na něj a jeho citové hodnocení, které vede k jednání či chování v souladu s názorem a emočním hodnocením daného subjektu (Čáp, Mareš, 2001), může se měřit hned několika způsoby. Metodologicky je to velmi náročná operace, která využívá techniky například jako *Likertova*

škála, která se skládá z určitého počtu výroků, u kterých je pětibodová až sedmi bodová škála od zcela souhlasím přes neutrální střed, až po zcela nesouhlasím. Na jejím základě lze stanovit intenzitu pozitivního či negativního afektu. Výhodou Likertovi škály je, že zjišťuje nejen obsah, ale i sílu postoje (Černoušková, 1988). Výzkumník si musí dát pozor také na vhodné formulace výroků, které bude respondent posuzovat. Škály mají na rozdíl od Sémantického diferenciálu nižší úroveň latentního významu, hrozí tedy vyšší riziko, že se může respondent projektovat do určité role (Chráska, 2006).

Dalším možným způsobem měření je *sociometrie*, která je zaměřená na zjišťování postojů uvnitř skupiny, kdy každý člen skupiny vybírá ze členů přítele, vůdce a preferovaného jedince k určité činnosti. Na základě těchto výpovědí se vytvoří sociogram, který dává věrný obraz postavení a vztahů ve skupině.

Dalším možným způsobem získávání dat a měření postojů je metoda *sémantického diferenciálu*. Tato psychosémantická metoda je výzkumnou technikou používanou v psycholingvistickém a pedagogickém výzkumu. Tato metoda je vhodná pro měření postojů v prostředí školy, a to zejména proto, že škola má klíčovou úlohu při vytváření vztahů žáků ke vzdělání a chápání jeho významu pro budoucí život ve společnosti a právě pomocí sémantického diferenciálu lze hodnověrně zmapovat postoje žáků ke vzdělávání, ke škole, k vybraným vyučovacím předmětům (Binterová, Šedý, 2012, online). Metodou sémantického diferenciálu se měří význam slov a postojů k danému pojmu. Autorem této techniky je Osgood společně se Sucimem a Tannenbaumem, kteří poprvé uveřejnili tuto metodu v roce 1957 v publikaci *The measurement of meaning*. U nás tuto metodu blíže popsal Chráska (2006). Základem této metody je bipolární pětibodová, či sedmibodová škála protikladných adjektiv, na níž lze stanovit intenzitu pozitivního nebo negativního postoje, jež vyjadřuje respondent k pojmu. Důležitý prvek, s nímž tato metoda pracuje, je slovo, protože hlavním úkolem této metody je dekodování individuálního významu slova a pojmu. Ferjenčík (2010, in Binterová, Šedý, 2012, online) označuje životní zkušenost člověka jako neopakovatelnou. A každá zkušenost má pro jednotlivé lidi jiný, individuální význam, proto také pojem, jenž má pro každého jedince individuální, specifický význam, bude v sémantickém prostoru každého člověka umístěn jinde. Metodologickou výhodou sémantického diferenciálu je jeho variabilita, která umožňuje testovat významy pojmů na dosud nevyzkoušených škálách, jejímž základem jsou tři hodnotící dimenze. Jedná se o dimenze neboli faktory - hodnocení, potence a aktivity. Nejsilnější faktor hodnocení vyjadřuje subjektivní posouzení pojmu („jak se nám daný pojem líbí“, zda ho označujeme jako „dobrý“

nebo „špatný“). Faktor aktivity charakterizuje míru energie vedoucí k nějaké změně nebo pohybu („zda a jakou aktivitu ve významu pojmu vnímáme“). Faktor potence označuje sílu a moc pojmu. Škála pak umožňuje vidět za hodnotami odpovědí v položkách zastoupených ve všech třech faktorech celkové silné naladění – buď pozitivní, neutrální nebo negativní vztahující se k pojmu (Chráška, 2006). Pelikán (1998) považuje psychosomatické metody a techniky za vhodné metody k proniknutí do hloubky myšlení a cítění sledované osoby díky snaze o pochopení individuálního významu slov, a to hlavně v případech, kdy sdělení mají emotivní charakter. Odhalení smyslu slov umožňuje proniknout do vnitřního světa respondenta, který za použití jiných metod může zůstat skryt. Výsledky sémantického diferenciálu potom lze vyjádřit v sémantickém prostoru. Vazbu mezi dimenzemi - faktory je možno vyjádřit pomocí korelačního koeficientu. Tato metoda tedy nabízí možnost kvantitativního uchopení dat s možností jejich kvalitativní interpretace, což je při výzkumu postojů nepostradatelná výhoda (Chráška, 2006).

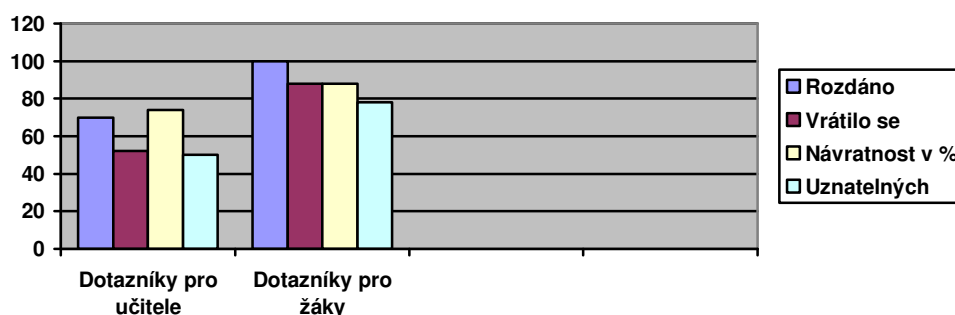
## 6.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili učitelé prvního stupně základních škol a žáci pátých tříd prvního stupně základních škol v okrese Uherské Hradiště. Výběr základních škol byl zvolen prostým náhodným výběrem z 65 základních škol. Vybráno bylo 5 základních škol. Vzhledem k malému počtu učitelů prvního stupně byli následně osloveni další učitelé prvního stupně na 5 základních školách - náhodným výběrem. Bylo rozdáno 100 dotazníků pro žáky a 70 pro učitele. Po protřídění vrácených dotazníků bylo uznáno pro svou úplnost 50 učitelských a 78 žákovských dotazníků.

Tab. 2. *Návratnost dotazníků*

	<b>Rozdáno</b>	<b>Vrátilo se</b>	<b>Návratnost v %</b>	<b>Uznatelných</b>
<b>Dotazníky pro učitele</b>	70	52	74	50
<b>Dotazníky pro žáky</b>	100	88	88	78

Zdroj: vlastní



Obr. 1. Návratnost dotazníků

Tab. 3. Tabulka četností: žáci 5. tř/uč

Kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
	Žáci	78	78	60,00000
Učitelé	50	128	38,46154	98,4615

Zdroj: vlastní

## 6.6 Použité metody a nástroje

Vzhledem k cílům výzkumu byla zvolena forma kvantitativního výzkumu, a to především proto, že kvantitativní výzkum se zaměřuje na porozumění chování lidí v přirozeném prostředí, vytváří teorie a generuje hypotézy. Plánovitě ověřuje hypotézy a zjišťuje kauzální vztahy. Přitom shromažďuje údaje o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu. Umožňuje zkoumat velké množství dat standardními postupy a zjišťovat validitu a reliabilitu statisticky (Gavora, 2000). Jako metoda výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. K získání obecných poznatků byl zvolen dotazník vlastní konstrukce jako výzkumný nástroj. Dotazníkové šetření je nejfrekventovanější metodou získávání dat (Gavora, 2000). Jeho výhodou je především možnost oslovení širokého okruhu respondentů a nízké náklady na sběr a vyhodnocení informací. Prostřednictvím dotazníku je možno získat potřebné množství informací (Oppenheim, 1992). Byly vytvořeny dva dotazníky - pro žáky a pro učitele. Učitel'ský dotazník obsahoval 12 otázek a žákovský dotazník 8 otázek. Jednalo se o otázky otevřené, uzavřené dichotomické, otázky s Likertovou škálou a škálou sémantického diferencíálu.

### 6.6.1 Dotazník pro učitele

V úvodu dotazníku jsou umístěny osobní a faktografické otázky - pohlaví, věk a počet odučených let. Pro výzkumné účely byli učitelé řazeni do dvou výzkumných kategorií dle počtu let praxe - 0 až 10 odučených let a 11 a více odučených let. Následovaly 2 otevřené otázky, které měly zjistit, co učitelé považují za školní úspěch a co za neúspěch, tyto otázky jsou vázány k VO 4. Následovaly otázky sestavené v Likertově škále, které se zaměřovaly na objasnění postoje k příčinám školního úspěchu a neúspěchu VO3. Jedná se o otázku 4, která se skládá z 27 podotázek zaměřujících se na 3 zkoumané oblasti, a to *oblast příčin sociálně psychologických*, týkají se nedostatků a závad v rodinném a školním prostředí žáka - podotázka 1 až 16, *oblast biologicko psychologických příčin*, jedná se o příčiny způsobené somatickým onemocněním, přetrvávající neuropsychickou nezralostí, poruchami, vývojovými změnami atd. - podotázky 17-20, *oblast intrapsychických příčin* zahrnuje záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah k učitelé, hypobulii (necílevědomost) a intelektuální pasivitu - podotázka 21 - 28 (Kohoutek, 2002, 1996, s. 37 – 38). Otázky číslo 3, 5, 6 a 7 jsou doplňující otázky, které mají objasnit některé aspekty postavení ke školnímu úspěchu učitelů - názor na dopad neúspěchu pro další výkony, možnost ovlivnění názoru na žáka z pohledu jiného vyučujícího a názor na školní neúspěch z hlediska pohlaví žáka (tyto otázky byly nakonec z výzkumného šetření vyřazeny). Otázka 8 a 9 byla doplněním pro VO4, kdy monitoruje rozdíl v názoru na školní úspěch a neúspěch prostřednictvím školní klasifikace. Otázka č. 10 a 11 se týká VO5 a má objasnit názor možného uplatnění sociálního pedagoga při školním neúspěchu. Otázka č. 12 se týkala VO 1 a VO 2 a obsahovala škálu sémantického diferenciálu zaměřenou k objasnění postoje ke školnímu neúspěchu. Skládala se z adjektiv zaměřených na tři oblasti - faktor aktivity, potence a hodnocení.

### 6.6.2 Dotazník pro žáky

Úvod dotazníku rovněž obsahoval faktografické údaje - třída, chlapec/dívka. Rovněž jako u učitelů následují otevřené otázky (ot. č. 1, 3). V dotazníku je také zahrnuta otázka, proč nebo kvůli komu by žák chtěl dosáhnout úspěchu ve škole (ot. č. 2). Tato otázka je pouze doplňující, vztahuje se k teoretické části a má objasnit na koho je vázán úspěch žáka v 5. třídě (dle názoru žáka). Zařazena je zde také otázka č. 2, která zkoumá, jestli je pro žáka úspěch důležitý. Tyto otázky se vztahují k VO4. Dále v otázce číslo 5 je zařazená opět Likertova škála, stejná jako v dotazníku učitelů, aby bylo možné porovnání výsledků

pro VO3. 6. a 7. otázka, stejně jako u učitelů byla doplněním pro VO4, kdy monitoruje rozdíl v názoru na školním úspěchu a neúspěchu prostřednictvím školní klasifikace. 8. otázkou byl sémantický diferenciál školního neúspěchu jako u učitelského dotazníku, vázající se na VO 1.

## 6.7 Analýza a zpracování dat

Otevřené otázky (ot. č. 1 a 2) v dotazníku byly zpracovány formou obsahové analýzy. V obsahové analýze dochází ke zkoumání textů s ohledem na několik vybraných znaků, jejichž výskyt je zachycován. Pro autory zastávající užší vymezení a užití obsahové analýzy jsou těmito zaznamenávanými znaky koncepty, nejčastěji slova a fráze, a to, co je zaznamenáváno, je existence a frekvence výskytu. (Dvořáková, 2010, online) Obsahová analýza předpokládá nejprve stanovení proměnných na základě získaného teoretického přehledu. Poté se provede kódování proměnných přímo v textu a následně se výsledky vyhodnotí například procentuální četností. (Neuendorfová 2002, in Dvořáková, 2010, online) Pomocí procentuální četnosti a následným popisem byly vyhodnoceny i ot. č. 2, 4, 6, 7 – u žáků, a ot. č. 8, 9, 10, 11 - u učitelů. Odpovědi získané v dotaznících pomocí Likertovy škály a sémantického diferenciálu byly zapsány do tabulky v programu Microsoft Excel. S daty se dále pracovalo v programu Statistika 12. Zjištěná data byla dále zpracována pomocí chí-kvadrátu a formou t-testu. Výsledky byly pro větší přehlednost upraveny formou grafů.

### Operacionalizace proměnných

Ve výzkumu bylo využito následujících proměnných:

- **Učitel/žák** - týkající se H1, H3, H4, H5.
- **Učitel starší /mladší** - týkající se H2.
- **Oblast sociálně-psychologických faktorů** - týkající se H3.

Data metrická/nominální - t-test.

- **Oblast biologicko-psychologických faktorů**- týkající se H4.

Data metrická/nominální - t-test.

- **Oblast intrapsychických faktorů**- týkající se H5.

Data metrická/nominální - t-test.

- **Školní neúspěch** - data byla průměrnou hodnotou, týkala se H1 a H2.



Data ordinální/nominální- chí-kvadrát.

Výzkumné otázky VO 1, VO2, VO3 byly vyhodnoceny popisnou statistikou.

Před zpracováním dat byly u každého testu, který měl být použit pro vyhodnocení hypotézy, ověřeny předpoklady pro jeho použití pomocí Wilcoxonova testu pro ověření normality. Data pochází z normálního rozložení.

### 6.7.1 Zpracování VO1 a VO2

Tab. 4. Průměry jednotlivých adjektiv

	žáci	učitelé	uč. st	uč. ml
<b>nedůležitý/důležitý</b>	5,474	4,46	5,65	5,667
<b>neužitečný/užitečný</b>	2,923	4,54	4,6	4,5
<b>slabý/silný</b>	3,923	4,48	4,4	4,534
<b>prostý/náročný</b>	5,103	4,87	4,7	3,834
<b>špatný/dobrý</b>	2,628	2,34	2,5	2,427
<b>ošklivý/krásný</b>	2,244	3,18	3,35	3,067
<b>nepříjemný/příjemný</b>	2,218	2,42	2,4	2,434
<b>jednoduchý/složité</b>	5,013	4,6	4,8	4,467
<b>pasivní/aktivní</b>	4,397	3,76	4,5	3,267
<b>pomalý/rychlý</b>	3,457	3,015	3,51	3,023
<b>povrchní/hluboký</b>	4,071	4,273	4,251	4,45

Zdroj: vlastní

Pomocí popisné statistiky byly získány výše uvedené průměry jednotlivých adjektiv sémantického diferenciálu. Největší rozdíl byl naměřen u škály *neužitečný/užitečný* (1,677), tento údaj nám ukazuje odlišnost názoru učitelů a žáků na to, jestli je nebo není školní neúspěch užitečný. V průměru hodnotí učitelé školní neúspěch užitečnější než žáci, můžeme se domnívat, že je to tak proto, že učitelé vidí i v neúspěchu potenciál a motivaci ke zlepšení. Nejmenší rozdíl byl naměřen u škály *nepříjemný/příjemný*, kdy učitelé i žáci se shodně přiklánějí k negativnímu adjektivu škály tedy, že školní neúspěch je nepříjemný. U skupiny učitelů starších a mladších byl naměřen největší rozdíl ve škále *prostý/náročný* (0,866), kdy se profesně starší učitelé přiklánějí k tomu, že školní neúspěch je náročný, kdežto profesně mladší učitelé v průměru se přiklánějí k tomu, že je školní neúspěch prostý. Nejnižšího rozdílu bylo naměřeno u škály *nedůležitý/důležitý* (0,017), kdy se profesně starší i mladší učitelé v průměru přikláněli k důležitosti školního neúspěchu. Samotní žáci

dle průměrných naměřených hodnot hodnotí školní neúspěch jako nepříjemný, ale důležitý, stejně jako učitelé profesně starší. Učitelé profesně mladší ho hodnotí v průměru také jako důležitý, ale v případě negativního adjektiva hodnotí školní neúspěch v průměru nejvíce jako špatný.

Pro vyhodnocení hypotézy a zjištění existence rozdílů v postojích ke školnímu neúspěchu, týkajících se VO1 - H1 a VO2 - H2, byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, při hladině významnosti 0,05 a 2 stupni volnosti. Data byla zpracována do kontingenční tabulky (viz. tab. č. 5 a 6) učitelů a žáků pro H1 a učitelů starších a mladších pro H2 na základě odpovědí z hlediska 3 vybraných faktorů - potence, aktivity a hloubky. Test nezávislosti chí-kvadrát byl vyhodnocen pomocí vzorce:

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} \quad \text{Význam uvedených písmen ve vzorci viz. Chráska (2007, s. 77).}$$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2$  je pak ukazatelem rozdílu mezi skutečnou a nulovou hypotézou (Chráska, 2007).

Tab. 5. Kontingenční tabulka

Žá/uč	fa Potence	fa Aktivity	fa Hloubky	Řádk. součty
<b>Žáci</b>	40	25	13	78
<b>Učitele</b>	37	8	5	50
<b>Vš. skup.</b>	<b>77</b>	<b>33</b>	<b>18</b>	<b>128</b>

Zdroj: vlastní

Tab. 6. Kontingenční tabulka

Učitelé st./ml.	fa Potence	fa Aktivity	fa Hloubky	Řádk. součty
<b>Učitelé mladší</b>	23	3	4	30
<b>Učitele starší</b>	14	5	1	20
<b>Vš. skup.</b>	<b>37</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>50</b>

Zdroj: vlastní

### 6.7.2 Zpracování VO3

Tab. 7. Popisná statistika průměry jednotlivých oblastí

Oblasti	Žáci		Učitelé	
	nejmenší naměř.	největší naměřená	nejmenší naměř.	největší naměřená

	průměrná hodnota	průměrná hodnota	průměrná hodnota	průměrná hodnota
<b>Soc.-psycholog.</b>	2,153846	3,487179	2,612245	4,632653
<b>Bio.-psycholog.</b>	2,294872	3,705128	2,918367	4,265306
<b>Intrapsychická</b>	3,217949	3,833333	3,66	4,306122

Zdroj: vlastní

Největší rozdíl v naměřených průměrných hodnotách u žáků a učitelů byl v oblasti sociálně-psychologických příčin, z toho můžeme usoudit, že v této oblasti jsou největší rozdíly v posuzování příčin školního úspěchu a neúspěchu. Nejmenší rozdíl v naměřených průměrných hodnotách u žáků a učitelů byl v oblasti intrapsychických příčin, tedy v této oblasti se žáci a učitelé nejbližně shodně posuzují příčiny úspěchu a neúspěchu.

Konkrétně dle jednotlivých příčin: Podle žáků v sociálně-psychologických oblasti příčin nejméně ovlivňuje školní úspěch nebo neúspěch *počet sourozenců v rodině*, podle učitelů nejméně ovlivňuje *materiální vybavení školy*. Nejvíce pak v této oblasti podle žáků *způsob, jakým rodiče dítě vychovávají*, podle učitelů má největší vliv na školní úspěch a neúspěch *stres v rodině*. V oblasti biologicko-psychologických příčin má v průměru největší vliv na školní úspěch a neúspěch podle žáků *specifické poruchy učení, porucha pozornosti a hyperaktivity*, podle učitelů nejvíce *intelektové schopnosti a nadání*. Shodně učitelé i žáci v průměru označili, že nejméně úspěch a neúspěch ovlivňuje *fyzické postižení žáka*. V intrapsychické oblasti nejvíce v průměru podle žáků ovlivňuje školní úspěch a neúspěch *nezájem o vzdělání*, u učitelů je to pak *únava a vyčerpání žáka*. Opět shodně označili žáci i učitelé, že nejméně ovlivňuje *spokojenost žáka s průměrnými a podprůměrnými výsledky*.

### 6.7.3 Zpracování VO4 a VO5

Tyto otázky byly zpracovány obsahovou analýzou, procentuální a následně slovním vyhodnocením dat.

## 6.8 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

### 6.8.1 VO 1 Jsou rozdíly v postojích učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu?

H1 - Existuje významný rozdíl mezi postojem žáků a učitelů ke školnímu neúspěchu.

- HA: Existuje významný rozdíl mezi postojem žáků a učitelů ke školnímu neúspěchu.

- *H0: Neexistuje významný rozdíl mezi postojem žáků a učitelů ke školnímu neúspěchu.*

Z výsledku statistického testu chí-kvadrát vyplynulo, že hodnota testového kritéria  $x^2 = 6,6019$  což je  $>$  než hodnota kritická  $x^2_{0,05(2)}=5,991$  (tab. dle Chráska, 2007). Po srovnání těchto dvou hodnot vyplývá, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto je možno odmítnout nulovou hypotézu a přijmou hypotézu alternativní - existuje významný rozdíl mezi postojem žáků a učitelů ke školnímu neúspěchu.

### 6.8.2 VO 2 Jsou rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu učitelů profesně mladších a starších?

H2 - Existují významné rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu žáka učitelů profesně mladších a starších.

- *HA: Existují významné rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu žáka učitelů profesně mladších a starších.*
- *H0: Neexistují významné rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu žáka učitelů profesně mladších a starších.*

Z výsledku statistického testu chí-kvadrát vyplynulo, že hodnota testového kritéria  $x^2 = 2,5379$  což je  $<$  než hodnota kritická  $x^2_{0,05(2)}=5,991$  (tab. dle Chráska, 2007). Po srovnání těchto dvou hodnot vyplývá, že vypočítaná hodnota je menší, a proto je možno přijmout nulovou hypotézu a zamítnout hypotézu alternativní - neexistují významné rozdíly v postojích ke školnímu neúspěchu žáka učitelů profesně mladších a starších.

### 6.8.3 VO 3 Liší se pohled učitelů a žáků na příčiny školního neúspěchů žáků?

H3 - Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu sociálně psychologických příčin.

- *HA: Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu sociálně-psychologických příčin.*
- *H0: Neexistují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu sociálně-psychologických příčin.*

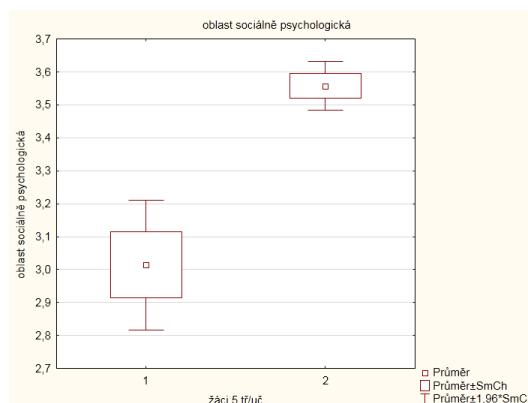
Tab. 8. H3: oblast sociálně-psychologická

Proměnná	Průměr žáci	Průměr učitelé	t	p	Poč.plat. žáci	Poč.plat. učitel	Sm.odch. žáci	Sm.odch. učitelé	p rozptyly
----------	-------------	----------------	---	---	----------------	------------------	---------------	------------------	------------

Obl.soc-psych.	3,013622	3,557500	-4,22384	0,000046	78	50	0,883806	0,267512	0,000001
----------------	----------	----------	----------	----------	----	----	----------	----------	----------

Zdroj: vlastní

Z výsledku výzkumu vyplynulo, že existují významné rozdíly ve vnímání příčin školního neúspěchu v oblasti sociálně psychologické, protože hodnota  $p = 0,000046$  (signifikace) je  $< 0,05$ , a může se proto přijmou hypotéza alternativní - existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu sociálně psychologických příčin.



Obr. 2. Krabicový graf 1

H4 - Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu biologicko-psychologických příčin.

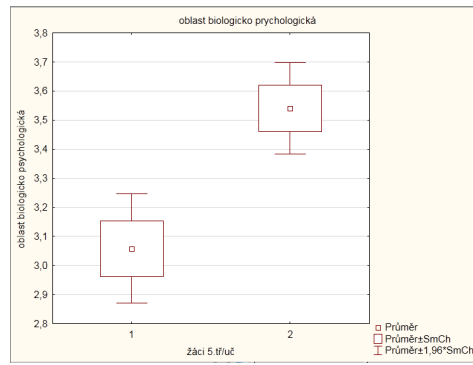
- *HA: Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu biologicko-psychologických příčin.*
- *H0: Neexistují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu biologicko-psychologických příčin.*

Tab. 9. H4: oblast biologicko-psychologická

Proměnná	Průměr žáci	Průměr učitelé	t	p	Poč.plat. žáci	Poč.plat. učitelé	Sm.odch. žáci	Sm.odch. učitelé	p rozptyly
Obl.biol.-psych.	3,057692	3,540000	-3,55193	0,000539	78	50	0,846040	0,565505	0,003061

Zdroj: vlastní

Z výsledku výzkumu vyplynulo, že existují významné rozdíly ve vnímání příčin školního neúspěchu v oblasti biologicko-psychologické, protože hodnota  $p = 0,000539$  (signifikace) je  $< 0,05$ , a může se proto přijmou hypotéza alternativní - existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu biologicko psychologických příčin.



Obr. 3. Krabicový graf 2

H5 - Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu intrapsychických příčin.

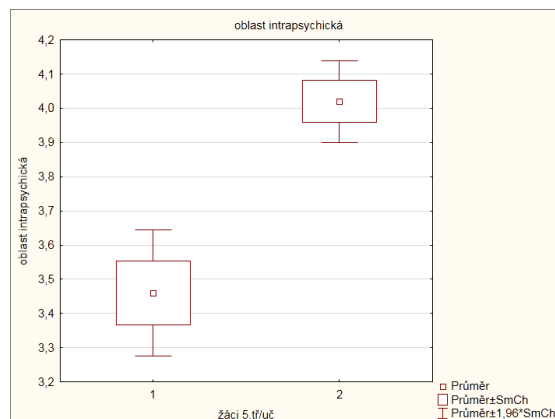
- HA: Existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu intrapsychických příčin.
- H0: Neexistují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu intrapsychických příčin.

Tab. 10. H5: oblast intrapsychická

Proměnná	Průměr žáci	Průměr učitelé	t	p	Poč.plat. žáci	Poč.plat. učitel	Sm.odch. žáci	Sm.odch. učitelé	p rozptyly
Obl.intrapsych.	3,459936	4,020000	-4,39401	0,000023	78	50	0,831720	0,431064	0,000003

Zdroj: vlastní

Z výsledku výzkumu vyplynulo, že existují významné rozdíly ve vnímání příčin školního neúspěchu v oblasti intrapsychické, protože hodnota  $p = 0,000023$  (signifikace) je  $< 0,05$ , a může se proto přijmou hypotéza alternativní - existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu učitelů a žáků z pohledu intrapsychické příčin.



Obr. 4. Krabicový graf 3

#### 6.8.4 VO 4 Co chápou žáci jako úspěch a neúspěch a co učitelé?

Vycházejíc ze získaných odpovědí a teoretické části, byly stanoveny tyto ukazatele:

- *školní úspěch* - dobrý prospěch, aktivita, zvládnutí učiva, pocit štěstí ve škole, kladný postoj ke škole, adaptace na školní prostředí,
- *školní neúspěch* - nezvládnutí učiva, pasivita, propadnutí, nevyužití schopností, zklamání okolí, strach ze školy.

Následně po analýze získaných dat byly přidány další ukazatele.

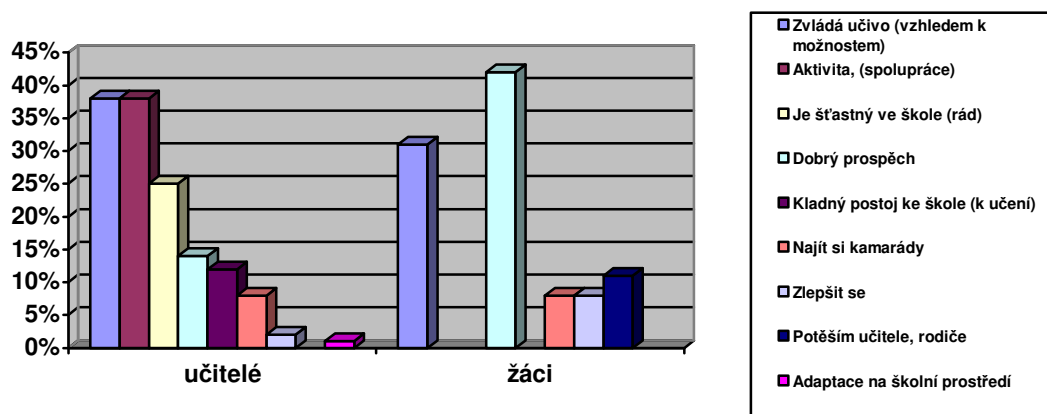
Tab. 11. Školní úspěch

Školní úspěch	Žáci	Učitelé
Zvládá učivo (vzhledem k možnostem)	31%	38%
Aktivita (spolupráce)		25%
Je šťastný ve škole (rád)		14%
Dobrý prospěch	42%	12%
Kladný postoj ke škole (k učení)		8%
Najít si kamarády	8%	
Zlepšit se	8%	2%
Potěším učitele, rodiče	11%	
Adaptace na školní prostředí		1%

Zdroj: vlastní

Ze získaných odpovědí je patrná odlišnost představy učitelů a žáků o školním úspěchu. Učitelé za školním úspěchem viděli více ukazatelů, nežli žáci. Vzhledem k vzdělávacím cílům upřednostňují učitelé, aby žák zvládnul učivo (38%), pochopil jej a uměl jej aplikovat. Často učitelé ve svých odpovědích dodávali k představě úspěchu jako zvládnutí učiva také "vzhledem k možnostem žáka", z čehož bylo patrné, že jsou si vědomi žákovy individuality a rozdílných předpokladů ke zvládnutí učiva mezi žáky. Zvládnutí učiva u žáků bylo druhým nejčastějším projevem úspěchu (31%), rozdíl mezi názorem učitelů a žáků byl tedy poměrně malý. Jako první si však žáci nejvíce představovali pod pojmem školní úspěch především dobrý prospěch (42%), tedy "dobré známky". Tato skutečnost nejspíše pramení z daného věkového období žáků, kdy jejich hlavní prioritou je uspět, splnit normu a vyhovět autoritě, což žáci uvádějí jako třetí nejčastější představu o školním úspěchu (11%). U učitelů byly dobré známky až na třetím místě v pořadí školního úspěchu (12%). Což nám ukázalo rozdílnost názoru učitelů a žáků z hlediska prospěchu. Učitelé školní úspěch vidí více ve zvládnutí učiva, aktivitu a spolupráci žáka při vyučování (25%) a ra-

dost ze vzdělávání a ze školy (14%) než dobrý prospěch. Menšina učitelů pokládá za školní úspěch kladný postoj ke škole (8%), snahu zlepšit se (2%) a adaptaci na školní prostředí (1%). Oproti tomu žáci považují za školní úspěch například i to, najít si ve škole kamarády a zapadnout do party (8%), zlepšit svůj prospěch (8%).



Obr. 5. Školní úspěch

Tab. 12. Školní neúspěch

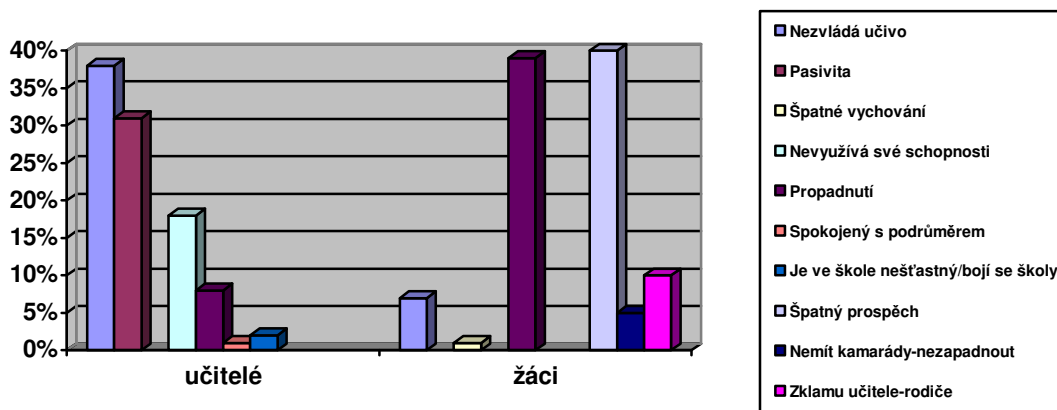
Školní neúspěch	Žáci	Učitelé
Nezvládá učivo (vzhledem k možnostem)	7%	31%
Pasivita (spolupráce)		25%
Špatné chování	1%	
Nevyužívá své schopnosti		18%
Propadnutí	39%	8%
Spokojený s podprůměrem		1%
Je ve škole nešťastný / bojí se školy		2%
Špatný prospěch	40%	
Nemít kamarády - nezapadnout	5%	
Zklamání učitele - rodiče	10%	1%

Zdroj: vlastní

Školním neúspěchem považuje 38% učitelů nezvládnutí učiva, oproti tomu žáci ze 40% považují za neúspěch špatný prospěch, což odpovídá předchozím zjištěním a školní neúspěch je proto pro učitele i žáky většinou opakem školního úspěchu. Učitelé z 31% považují za další známku neúspěchu pasivitu projevenou ve vyučování, dále pak nevyužívání svých schopností žákem hodnotí 18% učitelů jako neúspěch. Menšina učitelů 8% hodnotí jako neúspěch propadnutí; v tomto bodě se rozcházejí se žáky, kdy 39% žáků hodnotí propadnutí jako známku neúspěchu. Jen 2% učitelů si představují pod pojmem neúspěch to, že je ve škole žák nešťastný a 1% bere jako neúspěch to, že je žák spokojený s podprůměr-



nými výsledky, i když by mohl mít lepší. Zajímavým údajem je, že 10% žáků v dotaznících uvedlo, že za neúspěch považuje, když svými školními výsledky zklame učitele nebo rodiče. Tento výsledek nám ukazuje, že žáci v tomto věku opravdu ještě stále dají na názor autority a v tomto směru je možné s nimi pracovat a motivovat je. 7% považuje za neúspěch nezvládnutí učiva a 5% nemít kamarády a nezapadnout do třídního kolektivu. 1% žáků považuje za neúspěch i špatně hodnocené chování.



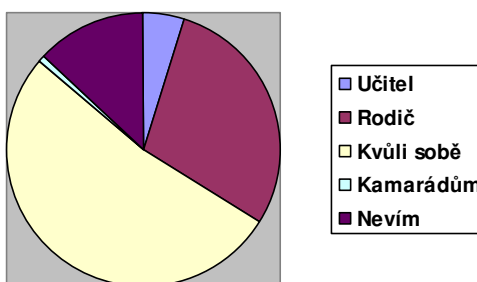
Obr. 6. Školní neúspěch

Tab. 13. Kvůli komu by chtěl žák dosáhnout úspěchu?

	Učiteli	Rodičům	Sobě	Kamarádům	Neví
<b>Odpovědi</b>	5%	29%	52%	1%	13%

Zdroj: vlastní

Výsledky odpovědí potvrzují teoretickou část, kdy v tomto věku přechází motivace na sebe - 52% žáků chce dosáhnout úspěchu kvůli sobě, i když je zde stále patrný vliv autorit - dohromady 34% žáků chce dosáhnout úspěchu kvůli autoritě (rodiči a učitel). Vliv autorit je nezanedbatelnou součástí cesty k úspěchu. Správný vzor a dobrý vztah velice napomáhá práci s žákem a případné cestě ke zlepšení a k úspěchu.



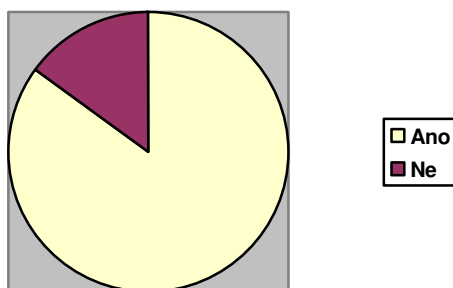
Obr. 7. Kvůli komu by chtěl žák dosáhnout úspěchu?

Tab. 14. Je pro žáky důležité zažívat školní úspěch?

	Ano	Ne
Odpovědi	85%	15%

Zdroj: vlastní

Pro velkou většinu žáků 5tých tříd (85%) je úspěch důležitý. 15% žáků ovšem uvedlo, že pro ně úspěch důležitý není, můžeme se jen domnívat, že to jsou žáci, kteří nejsou dostatečně motivováni ke školnímu úspěchu svým okolím, nebo to mohou být žáci, kteří po prožití několika neúspěchů rezignovali ve své snaze dosáhnout lepších výsledků a nemají již potřebu úspěchu.



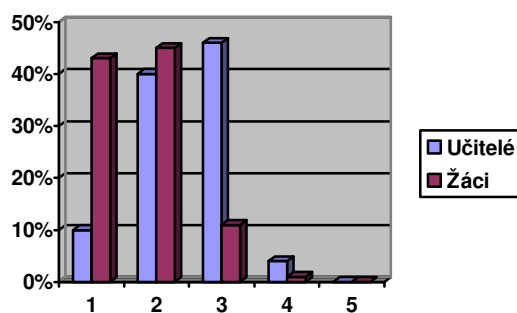
Obr. 8. Je pro žáky důležité zažívat školní úspěch?

Tab. 15. Jakou známku považujete za dobrou?

Odpovědi	1	2	3	4	5
Učitelé	10%	40%	46%	4%	0%
Žáci	43%	45%	11%	1%	0%

Zdroj: vlastní

Při porovnání názoru učitelů a žáků, co považují za "dobrou" známku, si můžeme všimnout několika rozdílů. Učitelé považují z velké většiny (46%) i známku 3 jako dobrou známku, dále pak 2 (40%), 10% považuje jedničku za dobrou známku a 4% učitelů řadí i známku 4 jako dobrou známku. Naproti tomu žáci uvádějí známku 1 jako dobrou ze 43%, známku 2 z 45%, známku 3 řadí 11% jako dobrou a známku 4 jen 1% žáků vidí jako dobrou známku. Potvrzují se nám předchozí zjištění, že pro žáky z našeho výzkumu je známka velmi důležitým ukazatelem školního úspěchu.



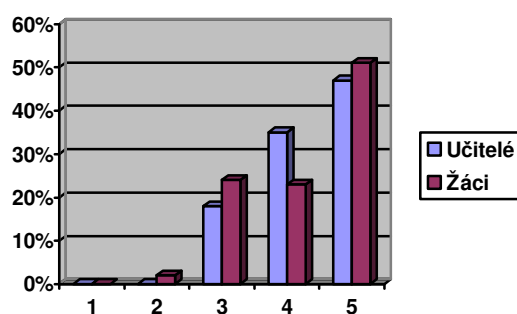
Obr. 9. Jakou známku považujete za dobrou?

Tab. 16. Jakou známku považujete za špatnou?

Špatná známka	1	2	3	4	5
Učitelé	0	0%	18%	35%	47%
Žáci	0	2%	24%	23%	51%

Zdroj: vlastní

Za opravdu "špatnou" známku považuje 47% učitelů a 51% žáků známku 5. Známkou 3 a 4 považují učitelé i žáci za "špatnou známku" procentuelně velmi podobně bez velkých odlišností. Zajímavý je údaj, že 2% žáků považují dokonce i známku 2 za "špatnou", můžeme se jen domnívat, jestli tento fakt je způsoben přílišným tlakem ze strany autorit, nebo vysokými ambicemi samotných žáků.



Obr. 10. Jakou známku považujete za špatnou?

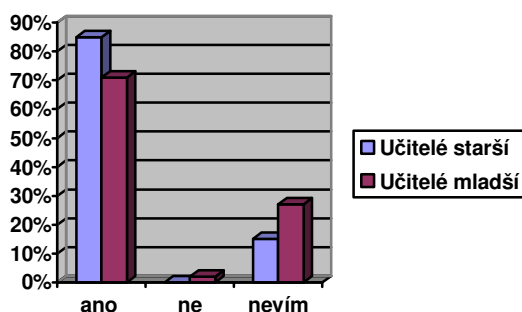
### 6.8.5 VO 5 Jaký je názor učitele na práci sociálního pedagoga v problematice školního neúspěchu na základní škole?

Tab. 17. Uvítali byste pomoc při práci se školním neúspěchem žáků?

	Ano	Ne	Nevím
<b>Starší učitelé</b>	85%	0%	15%
<b>Mladší učitelé</b>	71%	2%	27%

Zdroj: vlastní

85% starších učitelů uvedlo, že by uvítali pomoc se školním neúspěchem žáka, učitelů mladších bylo o něco méně - 71%, přesto poměrně vysoké číslo, což nám může naznačit, že učitelé si v problematice školního neúspěchu nejsou úplně jistí a případnou pomoc by neodmítli.



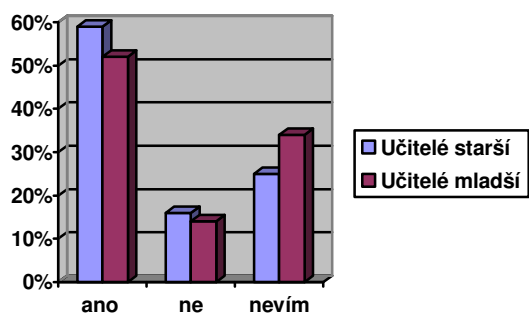
Obr. 11. Uvítali byste pomoc při práci se školním neúspěchem žáků?

Tab. 18. Uvítali byste pomoc sociálního pedagoga jako školního poradce při práci se školním neúspěchem žáků?

	Ano	Ne	Nevím
<b>Starší učitelé</b>	59%	16%	25%
<b>Mladší učitelé</b>	52%	14%	34%

Zdroj: vlastní

Nadpoloviční většina starších i mladších učitelů - 59%, 52% uvedlo, že by pomoc sociálního pedagoga přijala. 25% starších učitelů je v tomto bodě nerozhodná a 34% mladších učitelů neví, jestli by pomoc sociálního pedagoga uvítala. 16% starších učitelů a 14% mladších učitelů jsou si jisti, že by pomoc sociálního pedagoga při práci s neúspěchem žáka nepotřebovali.



Obr. 12. Uvítali byste pomoc sociálního pedagoga jako školního poradce při práci se školním neúspěchem žáků?

## ZÁVĚR

Neúspěch chápe každý člověk jinak, na každého člověka má také jiný dopad. Pravdou ale je, že pro nikoho z nás to není příjemný stav, obzvláště ne pro dítě - žáka, který si své schopnosti teprve hledá, svou identitu si teprve tvoří a chápání sebe sama ještě stále z větší míry hodnotí dle svého okolí. Ve svém úspěchu proto potřebuje ocenění a uznání, ve svém neúspěchu pak potřebuje pochopení a pomocnou ruku a vyjádření naděje a podpory. Zlepšující se děti jsou samostatnější, vykazují vyšší motivaci zvládat obtížné situace a zdolávat překážky a spíše vyvinou velké úsilí, než aby se vzdaly (Langmeier, Krejčířová, 2006).

A jak pracovat s žákem který očekává pouze neúspěch? Postupně upevňovat potřebu úspěchu. Dále pak postupně zvyšovat obtížnost nároků a úloh tak, aby žák měl reálnou možnost zažít úspěch a zvykat si na něj. Nejdůležitějším nástrojem je pak pochvala a ocenění, které vedou k pozitivnímu sebehodnocení a vytváří pocit vlastní hodnoty, díky čemuž se vytrácí pocit selhání a neúspěchu.

Učitel by měl u žáka rozvíjet schopnosti, které by ho vedly k tomu, aby žák sám hledal vysvětlení příčin svých školních výkonů a měl by v žákovi vzbuzovat pocit, že žák sám svou vůlí a svým úsilím je schopen ovlivňovat své školní výsledky. Takový postoj vzbuzuje v žákovi pocit kompetentnosti a pocit kontroly nad svými výkony, a tím i zvyšuje pravděpodobnost úspěchu. Vyučovací styl, vzájemná interakce a postoj k žákovi by rozhodně neměly poukazovat na to, že příčina neúspěchu je v žákových schopnostech a je tedy neměnná, naopak by jej měl motivovat a aktivovat jeho úsilí tak, aby se sám chtěl zlepšit a zažívat úspěch.

Praktická část diplomové práce měla objasnit postavení učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu. Z výsledků výzkumu vyplynuly následující závěry:

Hypotéza H1 se potvrdila, z čeho lze usoudit, že jsou rozdíl mezi postojem žáků a učitelů ke školnímu neúspěchu. Konkrétně dle naměřených hodnot největší rozdíl byl v postoji učitelů a žáků ke školnímu neúspěchu v otázce užitečnosti a neužitečnosti školního neúspěchu, kdy učitelé považují i školní neúspěch za užitečný, žáci nikoli. Žáci hodnotí školní neúspěch jako nepříjemný, ale důležitý, stejně jako učitelé profesně starší.

Hypotéza H2 se nepotvrdila, proto nemůžeme potvrdit, že u učitelů profesně starších a mladších jsou rozdíly v postoji ke školnímu neúspěchu. Největší rozdíl v postoji učitelů profesně starších a mladších byl v postoji k náročnosti školního neúspěchu, kdy učitelé

profesně starší vidí školní neúspěch jako náročný, oproti učitelům profesně mladším. Učitelé profesně mladší ho hodnotí školní neúspěch také jako důležitý, ale v případě ale v průměru nejvíce jako špatný.

Hypotézy H3, H4 a H5 se potvrdily, z toho lze usuzovat, že existují rozdíly ve vnímání školního neúspěchu z pohledu sociálně-psychologických příčin, biologicko-psychologických příčin a intrapsychických příčin. Z toho můžeme odvodit, že pohled učitelů a žáků na příčiny školního neúspěchu je rozdílný. Konkrétně dle naměřených hodnot v oblasti sociálně-psychologických příčin podle žáků nejvíce ovlivňuje školní úspěch a neúspěch způsob, jakým rodiče dítě vychovávají, podle učitelů pak stres v rodině žáka. V oblasti biologicko-psychologických příčin má podle žáků největší vliv na školní úspěch a neúspěch specifické poruchy učení, porucha pozornosti a hyperaktivity, podle učitelů nejvíce intelektové schopnosti a nadání. V intrapsychické oblasti nejvíce podle žáků ovlivňuje školní úspěch a neúspěch nezáměr o vzdělání, u učitelů je to pak únava a vyčerpání žáka.

Z výsledků výzkumné otázky VO4 vyplynulo, že žáci z převážné většiny považují za školní úspěch dobrý prospěch, zatímco učitelé považují za školní úspěch, když žák zvládá dané učivo. Za školní neúspěch učitelé proto považují, když žák nezvládá dané učivo, žáci vidí ve školním neúspěchu propadnutí. Potvrdily se také poznatky z teoretické části práce, že převážná většina žáků chce dosáhnout školního úspěchu, přitom velká část žáků kvůli sobě, menší část potom kvůli vlivu referenčních osob. Drobné rozdíly se objevily také v hodnocení klasifikace školního úspěchu a neúspěchu. Většina žáků považuje za "dobrou známku" známku 1 a 2, naproti tomu většina učitelů hodnotí i známku 3 jako "dobrou známku". Shodně většina učitelů i žáků hodnotí jako "špatnou známku" známku 5.

VO5 se týkala názoru učitelů na pomoc se školním neúspěchem, konkrétněji pak pomoc sociálního pedagoga. Většina starších učitelů uvedla, že by pomoc se školním neúspěchem uvítala. Menší procento, ale stále většina mladších učitelů také uvedla, že by pomoc uvítala. Tento zjištěný fakt je jasným ukazatelem, že učitelé v problematice školního neúspěchu si nejsou vždy jistí a případnou odbornou pomoc by přijali. Co se týká pomoci sociálního pedagoga se školním neúspěchem, nebyly výsledky tak jednoznačné. I když polovina starších i mladších učitelů uvedla, že by pomoc sociálního pedagoga uvítala, čtvrtina učitelů nevěděla a zbývající respondenti přímo odmítli. I tak byl tento výsledek překvapivě příznivý pro možnou budoucí pozici sociálního pedagoga na základních školách v ČR.

I když se nám to může zdát jako přehnané tvrzení, školní úspěch a neúspěch ovlivňuje budoucí život každého žáka. Ovlivňuje nejen sebevědomí, motivaci, jeho postavení v třídním kolektivu, ale mnohdy už na základní škole žák ukazuje svému okolí (rodičům, učiteli, spolužákům), zda na "to", co chce dělat, má, nebo nemá. Samotní učitelé často s žákem jednají právě podle žákových úspěchů a neúspěchů, čímž ho utvrzují v jeho úspěšné nebo neúspěšné roli. Je to právě učitel, kdo je s žákem v každodenní kontaktu a je tedy tím, kdo může žáka nejvíce podpořit a nasměrovat k úspěchu, a to především kladným postojem a povzbuzením.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] COLLINS, Kathleen. M. *Ability profiling and school failure: One child's struggle to be seen as competent*. 2003. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [2] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983. 384 s. ISBN 14-255-83.
- [3] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 417 s. ISBN 80-7066-534-3.
- [4] ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČERNOUŠKOVÁ, Věra. *Sociální postoje a možnost jejich měření v pedagogické praxi*. Olomouc: UP, 1988. 66 s.
- [6] ERIKSON, Erik. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-308-8.
- [7] FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy I*. Praha: Avicenum, 1991. 464 s. ISBN 80-201-0225-6
- [8] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [9] GRÖLL, Christian; SEHRBROCK, David. *Jak vyžrát na školu*. Praha: Portál, 2002. 102 s. ISBN 80-7178-613-6.
- [10] GUSKEY, Thomas. R. *Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom*. 1981. Journal of Teacher Education. 32. 44 – 51s.
- [11] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [12] HELUS, Zdeněk, HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, V. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 264 s.
- [13] HELUS, Zdeněk; HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1989. 232 s.
- [14] HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. 200s.

- [15] HELUS, Zdeněk; PELIKÁN, Jiří. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1984. 232 s.
- [16] HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. 198 s. ISBN 80-04-22149-1.
- [17] HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. 254 s. ISBN 80-04-23487-9.
- [18] HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspěchov žiakov*. Bratislava: SPN, 1973. 322 s.
- [19] HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspěchov žiakov*. Bratislava: SPN, 1970. 387 s.
- [20] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [21] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody sběru dat v klasických pedagogických výzkumech*. Olomouc: Votobia, 2007. 55 s. ISBN 978-80-7220-305-5.
- [22] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy se žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [23] KNOTKOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [24] KOHOUTEK, Rudolf. *Vyučovací styly učitele a učební styly žáků*. In *Problémy kurikula základní školy*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. 99-111 s. ISBN 80-210-4125-0.
- [25] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
- [26] KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2000. 359 s. ISBN 80-7178-397-X
- [27] KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
- [28] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

- [29] LANGOVÁ, Marta., KODÝM, Miroslav a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia, 1987. 140 s. ISBN 77-01-8.
- [30] LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana; MAREŠ, Jiří. *Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky*. In: Sborník prací Ostravské univerzity v Ostravě. Ostrava. 1992. 129 s.
- [31] MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [32] MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. 164 s. ISBN 80-04-21854-7
- [33] MAREŠ, Jiří; SKALSKÁ, Hana; KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků*. Pedagogika, 1994. roč. 4, č. 1. ISSN 0031-3815.
- [34] MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 336 s. ISBN 08-011-86.
- [35] MENČINSKÁ, Natalja, Aleksandrovna. *Psychologické problémy neprospěchu žáků*. Praha: SPN, 1976. (brož.)
- [36] OPPENHEIM, A. N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. 1992. London: Distributed exclusively in the USA and Canada by St. Martin's Press. ISBN 185567 0445.
- [37] PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- [38] PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: SPN, 1970. 148 s. Knižnice psychologické literatury.
- [39] PLEVOVÁ, Irena. *Kauzální atribuce, aneb, Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex, 2007. 140 s. ISBN 978-80-85783-84-1.
- [40] POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- [41] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

- [42] PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
- [43] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [44] ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- [45] STŘELEČEK, S. *Rodina jako výchovný činitel*. In STŘELEČEK, S. (ed.): *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MU, 2007. 109-124 s. ISBN 80-210-3687-7.
- [46] ŠVEC, Vlastimil, KAŠPÁRKOVÁ S.; KAVANOVÁ, A. *Kurikulum základní školy z pohledu učitelů a žáků středních škol a jejich rodičů: zamyšlení nad výsledky výzkumné sondy*. In *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 312 s. ISBN 80-210-3870-5.
- [47] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- [48] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
- [49] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [50] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [51] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 8024621533.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [53] VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971. 295 s.
- [54] VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

- [55] BINTEROVÁ, Helena, ŠEDÝ, Michal. *Možnosti grafických výstupů ze sémantického diferenciálu v programovém balíku octave* [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z WWW: [http://home.pf.jcu.cz/~sbml/wp-content/uploads/sery\\_binterova.pdf](http://home.pf.jcu.cz/~sbml/wp-content/uploads/sery_binterova.pdf).
- [56] DVOŘÁKOVÁ, Ilona. *Obsahová analýza, formální analýza, obsahová analýza, kvantitativní obsahová analýza*. In: *Západočeská univerzita v Plzni* [online]. [cit. 2015-04-07]. Dostupné z WWW: <http://antropologie.zcu.cz/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-quantitativni-obsahova-analyza>
- [57] Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z WWW: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)
- [58] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. *Zákon č. 197/2014 Sb., o pedagogických pracovnících*. [2015-02-05]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>
- [59] *Pedagogická psychologie/Vztah mezi učitelem a žákem*. In: WikiSkripta [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z WWW: [http://www.wikiskripta.eu/index.php/Pedagogick%C3%A1\\_psychologie/Vztah\\_mezi\\_u%C4%8Ditelem\\_a\\_%C5%BE%C3%A1kem](http://www.wikiskripta.eu/index.php/Pedagogick%C3%A1_psychologie/Vztah_mezi_u%C4%8Ditelem_a_%C5%BE%C3%A1kem)
- [60] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie školní úspěšnosti a neúspěšnosti*. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>
- [61] KŘENKOVÁ, Jitka. *Specifické vývojové poruchy učení. Dyskalkulie a její reedukace* [online]. [cit. 2015-03-01]. Dostupné z WWW: <http://mujweb.cz/dyskalkulie/PORUCHY.htm>

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1. návratnost dotazníků.....	61
Obr. 2. Krabicový graf 1 .....	68
Obr. 3. Krabicový graf 2 .....	69
Obr. 4. Krabicový graf 3 .....	69
Obr. 5. Školní úspěch.....	71
Obr. 6. Školní neúspěch.....	72
Obr. 7. Kvůli komu by chtěl žák dosáhnout úspěchu? .....	72
Obr. 8. Je pro žáky důležité zažívat školní úspěch? .....	73
Obr. 9. Jakou známku považujete za dobrou? .....	74
Obr. 10. Jakou známku považujete za špatnou? .....	74
Obr. 11. Uvítali byste pomoc při práci se školním neúspěchem žáků? .....	75
Obr. 12. Uvítali byste pomoc sociálního pedagoga jako školního poradce při práci se školním neúspěchem žáků? .....	76

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1. Matice atributivních tendencí</i> .....	45
<i>Tab. 2. Návratnost dotazníků</i> .....	60
<i>Tab. 3. Tabulka četností: žáci 5. tř/uč</i> .....	61
<i>Tab. 4. Průměry jednotlivých adjektiv</i> .....	64
<i>Tab. 5. Kontingenční tabulka</i> .....	65
<i>Tab. 6. Kontingenční tabulka</i> .....	65
<i>Tab. 7. Popisná statistika průměry jednotlivých oblastí</i> .....	65
<i>Tab. 9. H3: oblast sociálně-psychologická</i> .....	67
<i>Tab. 10. H4: oblast biologicko-psychologická</i> .....	68
<i>Tab. 11. H5: oblast intrapsychická</i> .....	69
<i>Tab. 12. Školní úspěch</i> .....	70
<i>Tab. 13. Školní neúspěch</i> .....	71
<i>Tab. 14. Kvůli komu by chtěl žák dosáhnout úspěchu?</i> .....	72
<i>Tab. 15. Je pro žáky důležité zažívat školní úspěch?</i> .....	73
<i>Tab. 16. Jakou známku považujete za dobrou?</i> .....	73
<i>Tab. 17. Jakou známku považujete za špatnou?</i> .....	74
<i>Tab. 18. Uvítali byste pomoc při práci se školním neúspěchem žáků?</i> .....	75
<i>Tab. 19. Uvítali byste pomoc sociálního pedagoga jako školního poradce při práci se školním neúspěchem žáků?</i> .....	75

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI. Dotazník pro učitele

Příloha PII: Dotazník pro žáky



## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dobrý den, jmenuji se Adéla Tihelková, jsem studentkou vysoké školy, magisterského studia oboru sociální pedagogika a tento dotazník je součástí mé závěrečné diplomové práce, je určen učitelům prvního stupně základních škol a má objasnit otázky týkající se postojů ke školnímu úspěchu či neúspěchu. Dotazník je anonymní, proto prosím neuvádějte své jméno. Získané údaje budou použity pouze pro účely výzkumného projektu. Vyplnění Vám zabere maximálně 15 minut. Předem děkuji za ochotu a Váš čas při vyplňování dotazníku.

1. Učitel

Učitelka

2. Váš věk .....

3. Počet let praxe (odúčených na prvním stupni ZŠ) 1-5 6-10 11 a víc .....

1.	Co považujete za školní úspěch žáka?					
2.	Co považujete za školní neúspěch žáka?					
3.	Jak moc podle Vás ovlivňuje neúspěch další školní výkony žáka? 1 neovlivňuje 5 zásadně ovlivňuje	1	2	3	4	5
4.	Jak hodně podle Vás ovlivňují školní neúspěch: -Zakroužkujte na škále 1 neovlivňuje až 5 zásadně ovlivňuje					
	- vzdělání rodičů	1	2	3	4	5
	- počet sourozenců	1	2	3	4	5
	- finanční zázemí rodiny	1	2	3	4	5
	- kulturní a sociální zázemí rodiny	1	2	3	4	5
	- příprava do školy s rodiči	1	2	3	4	5
	- zájem rodičů o školu	1	2	3	4	5
	- požadavky rodičů na školní výkony dítěte	1	2	3	4	5

	- způsob výchovy dítěte	1	2	3	4	5
	- neúplnost rodiny (rozvod rodičů)	1	2	3	4	5
	- stresové rodinné prostředí	1	2	3	4	5
	- výukový styl učitele	1	2	3	4	5
	- vztah k učiteli	1	2	3	4	5
	- vztah ke spolužákům	1	2	3	4	5
	- nemotivující, nepodnětná výuka	1	2	3	4	5
	- negativní postoj učitele vůči žákovi - předpojatost, škatulkování	1	2	3	4	5
	- materiální zázemí školy	1	2	3	4	5
	- smyslový handicap žáka	1	2	3	4	5
	- fyzický nebo zdravotní handicap žáka	1	2	3	4	5
	- intelektové schopnosti, nadání	1	2	3	4	5
	- porucha pozornosti, hyperaktivity, chování, specifické poruchy učení	1	2	3	4	5
	- strach spojený se školou (učitelem, učivem, spolužáky)	1	2	3	4	5
	- únava, vyčerpanost	1	2	3	4	5
	- nízká sebedůvěra	1	2	3	4	5
	- nezájem o vzdělávání	1	2	3	4	5
	- necílevědomost, nízká motivace	1	2	3	4	5
	- nedisciplinovanost	1	2	3	4	5
	- vyhovující průměrné a podprůměrné výsledky	1	2	3	4	5
	- nedostatek úsilí	1	2	3	4	5
<b>5.</b>	<b>Zajímáte se o úspěchy žáka i u ostatních vyučujících a konzultujete je s kolegy?</b>	ano		někdy		ne
<b>6.</b>	<b>Myslíte si, že školní neúspěch se vyskytuje častěji spíše u dívek nebo spíše u chlapců?</b>	U chlapců		Nevidím rozdíl		U dívek
<b>7.</b>	<b>Myslíte si, že šanci na zlepšení školních výkonů mají spíše dívky nebo spíše chlapci?</b>	U chlapců		Nevidím rozdíl		U dívek
<b>8.</b>	<b>Jakou známku považujete za "dobrou"?</b> zakroužkujte na škále	1	2	3	4	5
<b>9.</b>	<b>Jakou známku považujete za "špatnou"?</b> zakroužkujte na škále	1	2	3	4	5
<b>10.</b>	<b>Uvítali byste pomoc při práci se školním neúspěchem žáků?</b>	ano		ne	nevím	
<b>11.</b>	<b>Uvítali byste pomoc sociálního pedagoga jako školního poradce při práci se školním neúspěchem žáků?</b>	ano		ne	nevím	
<b>12.</b>	<b>Zaškrtněte na škále nejvíce vyhovující (Váš pocit z neúspěchu žáka)</b>					

Neúspěch žáka

nedůležitý								důležitý
dobrý								špatný
ošklivý								krásný
nepříjemný								příjemný
užitečný								neužitečný
pasivní								aktivní
rychlý								pomalý
slabý								silný
povrchní								hluboký
složitý								jednoduchý
prostý								náročný

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Ahoj jsem studentkou vysoké školy, oboru sociální pedagogika a tento dotazník je součástí mé závěrečné diplomové práce, věnuje se postojům ke školnímu úspěchu či neúspěchu a moc by mě zajímal tvůj názor na toto téma. Dotazník je anonymní, proto prosím neuváděj své jméno. Vyplnění ti zabere maximálně 20 minut. Předem děkuji za ochotu a Tvůj čas při vyplňování dotazníku.

1. Chlapec

Dívka

2. Jsi žákem 4. třídy 5. třídy ? (zakroužkuj)

1.	<b>Co považuješ za školní úspěch?</b> rozepiš např. dobrá známka, pochvala, úspěšné splnění úkolu, vyniknout,...					
2.	<b>Je pro Tebe důležité zažívat školní úspěch?</b> (zakroužkuj)	<b>Ano</b>		<b>Ne</b>		
3.	<b>Co považuješ za školní neúspěch?</b> rozepiš např. špatná známky, celkově špatný prospěch,...					
4.	<b>Proč nebo kvůli komu bys chtěl dosáhnout úspěchu ve škole?</b>					
5.	<b>Jak hodně podle Tebe ovlivňuje školní úspěch nebo neúspěch:</b> Zakroužkuj na stupnici vždy jen jedno číslo podle stupnice - 1 málo ovlivňuje až 5 zásadně ovlivňuje... např. vzdělání rodičů školní úspěch nebo neúspěch					
	- vzdělání rodičů	1	2	3	4	5
	- počet sourozenců	1	2	3	4	5
	- finanční situace rodiny	1	2	3	4	5
	- kulturní život rodiny	1	2	3	4	5
	- příprava do školy s rodiči	1	2	3	4	5
	- zájem rodičů o školu	1	2	3	4	5
	- požadavky rodičů na prospěch	1	2	3	4	5
	- způsob, jakým rodiče dítě vychovávají	1	2	3	4	5
	- neúplnost rodiny - (rozvod rodičů, úmrtí...)	1	2	3	4	5

	- stres v rodině	1	2	3	4	5
	- styl jakým učitel vyučuje	1	2	3	4	5
	- vztah k učiteli	1	2	3	4	5
	- vztah k spolužákům	1	2	3	4	5
	- nemotivující, nezáživná výuka	1	2	3	4	5
	-záporný postoj učitele k žákovi - předsudky, škatulkování	1	2	3	4	5
	- materiální vybavení školy (počítače, tablety, velikost třídy, výukové programy...)	1	2	3	4	5
	- smyslové postižení žáka (vada sluchu, zraku,...)	1	2	3	4	5
	- fyzické postižení žáka (nemoc-cukrovka, žák na vozíčku,...)	1	2	3	4	5
	- inteligence, nadání	1	2	3	4	5
	-porucha pozornosti, hyperaktivity, chování, specifické poruch učení, s kterými je učení obtížnější (dyslexie,...)	1	2	3	4	5
	- strach spojený se školou (učitelem, učivem, spolužáky)	1	2	3	4	5
	- únava, vyčerpanost	1	2	3	4	5
	- nízká sebedůvěra	1	2	3	4	5
	- nezájem o vzdělávání	1	2	3	4	5
	- necílevědomost, nemotivovanost k lepším výsledkům	1	2	3	4	5
	- nedisciplinovanost	1	2	3	4	5
	- spokojenost s průměrnými a podprůměrnými výsledky	1	2	3	4	5
	- nedostatek úsilí	1	2	3	4	5
<b>6.</b>	<b>Jakou známku považuješ za "dobrou"?</b> vyznač na stupnici	1	2	3	4	5
<b>7.</b>	<b>Jakou známku považuješ za "špatnou"?</b> vyznač na stupnici	1	2	3	4	5
<b>8.</b>	<b>Zaškrtni v mřížce, dle nabízených výrazů, jaký máš pocit ze <u>školního neúspěchu</u>.</b>					

### Školní neúspěch

nedůležitý								důležitý
dobrý								špatný
ošklivý								krásný
nepříjemný								příjemný
užitečný								neužitečný
pasivní								aktivní
rychlý								pomalý
slabý								silný
povrchní								hluboký
složitý								jednoduchý
prostý								náročný

