

Subjektivní odpovědnost rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dítěte

Alexandra Beníčková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alexandra Beníčková**

Osobní číslo: **H14872**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Subjektivní odpovědnost rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti rozvoje osobnosti dítěte, učení dětí, školní úspěšnosti a výchovných stylů rodičů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. Psychologie školní úspěšnosti žáků. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 263 s.

HOLEČEK, Václav. Aplikovaná psychologie pro učitele. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, 74 s. ISBN 80-7082-739-4.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

PROKEŠOVÁ, Miriam. Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)!. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

20. listopadu 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 13.4.2016

..... Beničková

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dítěte. V teoretické části jsou objasněny všechny aspekty, které se k tomuto tématu pojí. Zprvu je zaměřena na osobnost dítěte, která prochází výchovně vzdělávacím procesem a je prostřednictvím něj utvářena. Práce se dále zabývá školní úspěšností a neúspěšností a jejich konkrétními specifikami a důsledky. Druhá polovina teoretické části je věnována činitelům výchovně vzdělávacího procesu. Konkrétně je třetí kapitola zaměřena na rodiče a jejich roli v tomto procesu. V samotném závěru teoretické části je přiblížena profese pedagoga z pohledu jeho osobnostní stránky i té profesní, která je typická především diagnostikou prospěchu. Cílem praktické části je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit míru subjektivní odpovědnosti, kterou pocítují pedagogové a rodiče za úspěchy a neúspěchy dítěte. Zjištěné míry odpovědnosti jsou dále navzájem porovnávány pro efektivní výstupy diplomové práce.

Klíčová slova: subjektivní odpovědnost, osobnost dítěte, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, pedagog, rodič, diagnostika prospěchu.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with subjective responsibility of parents and teachers for the successes and failures of the child. All the aspects that are linked to this topic are explaining in the. Initially theoretical part is focused on the child's personality, which is concrete specifics and consequences passes through the educational process and this process formed it. The diploma thesis deals with school success and failure. The makers of the educational process are including in the second part of the theoretical part. The third part focuses on parents and their role in this process. The profession of teacher is contained in the end of the theoretical part from the perspective of his personal website as well as the professional, which is typical primarily diagnostic benefit. The goal of the practical part through a questionnaire survey to determine the level of subjective responsibility by teachers and parents for the child's successes and failures. Determined rate of subjective responsibility by teachers and parents for the child's successes and failures are compared together.

Keywords: subjective responsibility, the child's personality, school success, school failure , teachers, parents, diagnosis of results in school.

Ráda bych srdečně poděkovala paní Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za její pomoc při realizaci výzkumu i při zpracování teoretických východisek práce, za cenné rady, které mi věnovala a za podporu, kterou mi po celou dobu výzkumu byla. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům a rodičům, kteří se našeho výzkumu zúčastnili. Obrovské vyjádření vděčnosti patří mému příteli, rodině, kamarádům a kolegům, kteří mně každodenně projevovali podporu, pochopení a pomoc napříč celým studiem.

„Lidé jsou ochotni učinit daleko víc pro to, aby se vyvarovali věci, kterých se obávají, než aby získali to, po čem touží.“

Dan Brown

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 OSOBNOST DÍTĚTE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	13
1.1 ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE K ODPOVĚDNOSTI	13
1.2 POTŘEBA VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU A POTŘEBA ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU.....	14
1.3 DOPAD ÚSPĚCHŮ ČI NEÚSPĚCHŮ NA OSOBNOSTNÍ ROZVOJ DÍTĚTE.....	15
1.4 PŘÍČINY VZNIKU NEÚSPĚCHU	16
1.4.1 Nadměrná motivace	16
1.4.2 Frustrace	16
1.4.3 Konflikty motivů	17
1.4.4 Odměny a tresty za školní prospěch.....	18
2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST	20
2.1 SPECIFIKACE ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU	21
2.2 SPECIFIKACE ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU	21
2.2.1 Absolutní školní neúspěšnost.....	22
2.2.2 Relativní školní neúspěšnost.....	23
2.3 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI.....	23
2.3.1 Intrapsychické příčiny neúspěchů ve škole.....	24
2.3.2 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti	25
2.3.3 Biologicko psychologické příčiny neúspěchů ve škole	26
3 ROLE RODIČŮ VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	28
3.1 VÝCHOVNÁ FUNKCE RODINY.....	28
3.2 ROLE RODIČŮ VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU Z HLEDISKA TRESTŮ ČI ODMĚN	29
3.3 VÝCHOVNÉ STYLY A STRATEGIE RODIČŮ	30
3.4 ODPOVĚDNOST V ROLI RODIČE VE VZTAHU KE ŠKOLE	32
3.5 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO VZDĚLÁVÁNÍ SVÝCH DĚTÍ	32
4 PEDAGOG A JEHO ROLE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	35
4.1 VYMEZENÍ PROFESY PEDAGOGA	35
4.1.1 Profesní etika pedagogů	36
4.1.2 Hodnotící činnost pedagoga ve vztahu k rozvoji osobnosti.....	37
4.2 OSOBNOST PEDAGOGA A JEHO ROLE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	38
4.2.1 Kompetence pedagoga	39
4.2.2 Přístupy pedagogů ve vzdělávání a vyučovací styly pedagogů	40
4.2.3 Pygmalion vs. Golem efekt	42
4.3 ODPOVĚDNOST V ROLI PEDAGOGA	42
4.4 DIAGNOSTIKA ÚSPĚCHŮ DĚTÍ VE ŠKOLE Z HLEDISKA PROSPĚCHU.....	44
4.4.1 Prospěch žáka, jako ukazatel školní úspěšnosti	44
4.4.2 Prospěch, jako diagnostický údaj	45

II PRAKTICKÁ ČÁST	46
5 REALIZACE VÝZKUMU	47
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A STANOVENÍ HYPOTÉZ	48
5.3 POJETÍ VÝZKUMU	49
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
5.5 TECHNIKA VÝZKUMU	53
5.6 PROMĚNNÉ	54
5.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	55
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	57
6.1 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
6.2 DISKUZE	70
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM TABULEK	80
SEZNAM GRAFŮ	81
SEZNAM PŘÍLOH	82

ÚVOD

Role rodičů a pedagogů v životě dítěte je bezesporu podstatná. Samozřejmě je dosti ožehavé téma zkoumat podrobně, kdo se cítí zodpovědný za úspěch či nezdár dítěte, ale přesně to se stalo výzvou k zpracování naší práce. Rodiče jsou hlavními činiteli ve výchovně vzdělávacím procesu a mají významnou úlohu v utváření postojů dítěte, ať už v otázce k odpovědnosti či osobnostnímu postavení k momentálnímu neúspěchu popřípadě úspěchu dítěte. Být pedagogem v dnešní společnosti neznamena, už jen být prostředníkem pro přenos informací, ale dnes tato profese představuje i být dobrým vychovatelem, psychologem, ochráncem, všímavým vzdělavatelem, který je zodpovědný za spoustu podstatných věcí, které se odehrávají ve školním prostředí. Podstatou práce se tak stala odpovědnost za úspěchy či neúspěchy dítěte ve škole z pohledu rodičů či pedagogů. Význam úspěšných událostí na další rozvoj osobnosti dítěte, popř. i těch méně úspěšných situacích je bezesporu podstatný.

Práce je rozvržena na dvě části. Teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zpočátku zabývá osobností dítěte, která je značně ovlivňována výchovně vzdělávacím procesem. V další kapitole je objasněno, jak podstatné je školní hodnocení a úspěšnost dítěte již ve školním prostředí. Zde jsou odměny a tresty pojaty z pohledu dopadu na osobnost dítěte. Důležitým faktorem ve vývoji osobnosti jsou i motivační činitelé, a proto v této kapitole najdeme i podkapitoly s názvem frustrace, konflikty motivů či nadměrná motivace. Aby byla zachována celková propojenost práce, následující kapitola je věnována vlivu pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu. Zde je profese pedagoga přibližována z pohledu pedagoga jako osobnosti a pedagoga z přístupu profesního. Tato profesi neodmyslitelně spjata i hodnocení dětí a tím se dostáváme i k specifikacím hodnocení, proto se další kapitola zabývá touto problematikou. Poslední kapitola teoretické části práce je zaměřena na odpovědnost za úspěchy a nezdary dítěte ve škole z pohledu rodičů. K výchovně vzdělávacímu procesu je spojována i otázka odměn a trestů a jejich dopad na osobnost dítěte. V této části jsou přiblíženy i výchovné styly rodičů.

Hlavní přínos práce spočívá v propojenosti teoretických východisek celé problematiky a získaných východisek z praktické části, která se o teoretické informace opírá. Výzkum naší práce je zaměřen na pedagogy základních škol působících na 2. vzdělávacím stupni ve Zlínském kraji a tím jsme svou pozornost i zaměřili na rodiče dětí, které navštěvují školy, kde tito pedagogové působí. Tudíž může tato práce působit i jako zpětná vazba od

pedagogů či rodičů ve vztahu k sobě navzájem, tak k vedení základních škol, ale i ve vztahu k samotným dětem.

Cílem práce je objasnění celkové míry odpovědnosti ze strany pedagoga a rodiče ke školnímu úspěchu popřípadě neúspěchu dítěte. Explanací míry subjektivní odpovědnosti, ať už z pohledu rodiče či pedagoga, přispívá tato práce k lepším mezilidským vztahům a přiblížení problematiky i z protější strany.

V praktické části zjišťujeme rozsah odpovědnosti jak z pohledu rodičů, tak ze strany pedagogů vzhledem k úspěšnosti dětí. Pro přehlednost práce je v této části objasněna míra odpovědnosti dílčí i celková a také je ověřován vliv délky praxe pedagogů na podílu této odpovědnosti a také, zda pohlaví pedagoga či rodiče tuto odpovědnost ovlivňuje. Výzkum a následné výsledky jsou prokládány obrázky a grafy, které tak zachovávají přehlednost práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

„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).

Osobnost dítěte je primárním a nejpodstatnějším činitelem školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Uspokojivý prospěch je žádán od všech bez ohledu na reálnou vidinu jeho možností a dovedností. Nátlak na dítě je kladen jak vnitřními posunkami, ale i nátlakem z okolí dítěte, ať už jde o nátlak společnosti nebo ze strany rodičů. I když povinná školní docházka začíná až při nástupu do první třídy, do centra pozornosti se dítě dostává již v předškolním věku, jelikož je dítě intenzivně připravováno k nástupu do školy již v mateřské škole. V tomto období se dítě potýká s řadou změn, jelikož se stává součástí další nové skupiny. Je součástí třídy a žákem školy. Jedlička (2011, s. 73) uvádí, že žák už nikdy nebude prožívat tak zásadní společenské a kulturní změny, jako právě v první třídě. Přejít do povinné školní docházky je spojen jak s radostí a očekáváním, tak s obavami a úzkostmi. Pro správný začátek v nástupu do školy je podstatná školní zralost dítěte a také příznivé podmínky pro dítě v rodinném prostředí. Rodiče musí již při nástupu do školy u svého dítěte znát, co už zná, co zvládá a co mu naopak činí potíže. Proto je potřebné, aby do první třídy nastupovalo dítě s fyzickými a psychickými předpoklady k zvládnutí cílů školy.

1.1 Rozvoj osobnosti dítěte k odpovědnosti

Předškolní období je nejlepší dobou, kdy začít s rozvojem této vlastnosti dítěte. Je to období, kdy se dítě začíná učit nést odpovědnost přiměřenou jeho věku. Rozvoj osobní zodpovědnosti dítěte je nevyhnutelným předpokladem úspěšného spoluzití. Jedinec se stává zodpovědný sám za sebe a je schopný adekvátně se rozhodovat a řešit sociální a morální problémy v souladu se společenskými či morálními hodnotami.

Cílem rozvoje zodpovědnosti je, aby dítě vytvářelo přiměřenou sociální interakci a uskutečňovalo adekvátní morální jednání na základě vlastního rozhodnutí. Jde o to, aby dítě realizovalo vlastní rozhodnutí na základě pochopení morálních a jiných pravidel.

Zodpovědnosti se dítě učí, dle názoru Špaňhelové, např. tím, že příslušnou aktivitu za něj neudělá dospělý. Dospělý mu však může být nápomocen a to tím, že mu pomůže nebo mu danou věc připomene. (Špaňhelová, 2008, s. 86)

1.2 Potřeba vyhnout se neúspěchu a potřeba úspěšného výkonu

Vágnerová (2005a, s. 34) zastává názor, že potřeba dosáhnout uspokojivého výkonu a být úspěšný je důležitá pro každého. Dvě na sobě nezávislé složky výkonové motivace, jsou přítomny ve všech situacích, které vyžadují podání určitého výkonu. Je to potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. „Prvně jsou tyto potřeby zjevné mezi 3. a 4. rokem věku a jsou závislé na vztahu matky k výkonům dítěte. První potřeba se vyznačuje odpovídající aspirační úrovní, přiměřeným výkonem a chováním. Naopak druhá potřeba se projevuje aspirační úrovní, která je neadekvátní obavou z neúspěchu a úzkostí ze zkoušek.“ (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 96)

Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 62-63) zahrnují potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu do skupiny výkonových potřeb. Tito autoři říkají, že potřeba úspěšného výkonu lze řadit do potřeb potvrzení vlastní identity a druhá potřeba vyhnout se neúspěchu se řadí do kategorie potřeb obrany svého osobnosti. Tyto dvě skupiny potřeb se vyvíjí, pokud je dítě způsobilé vykonávat činnost, která je zaměřená na cíl a jejíž výsledky jsou následně hodnoceny okolím.

Kladením včasných a přiměřených požadavků, je dítě schopné klást na sebe takovou míru požadavků, která je pro něj odpovídající a dosažitelná. Vedením a povzbuzováním dítěte k samostatnosti a přesnosti výkonu napomáháme dítěti dospět k objevení zmiňované přiměřené hranice očekávání od sebe samého. Tímto způsobem vedené dítě dokáže reálně zhodnotit, jakou úroveň náročnosti úkolu si může zvolit, aby jej zvládl. Takto vedené dítě zaujímá pozitivní hodnocení sebe sama. Dítě je vytrvalejší a odolnější vůči neúspěchům. Takový jedinec si je vědom i vnitřních vlivů, tedy vlastní pozitivní vlastnosti a neúspěch většinou dává za vinu sám sobě.

Na druhou stranu přetěžování dítěte již v brzkém věku má za následek vytvoření potřeby vyhnout se neúspěchu. Dítě nemá vybudovaný střízlivý pohled na úroveň nároků, které od sebe může vyžadovat. Přebírá si vyšší úroveň požadavků vlastní rodičům, kterou nezvládá a jejímž výsledkem je opětovné selhávání. Nevyhnutelným následkem je vznik situace, kdy se dítě snaží bránit před neustálým neúspěchem a volí si cíle a úkoly, u kterých si je

jist, že jsou banální a s jistotou je zvládne. Příčiny úspěšných výsledků v takovém případě vysvětluje prostřednictvím štěstí nebo následek jejich nízké náročnosti, nikdy však správný výsledek nepřičítá sobě. Jedinec dosažený úspěch nepovažuje za výjimečný. Prokazuje tak narušení sebehodnocení.

1.3 Dopad úspěchů či neúspěchů na osobnostní rozvoj dítěte

Každou vývojovou fázi vnímá dítě úspěch či neúspěch ve škole jinak. Na počátku školní docházky je formován význam úspěchu při výkonu žáka, zde je názor žáka na školní prospěch značně ovlivněn pedagogem a rodiči. Žáka nejvíce motivuje myšlenka udělat radost paní pedagožce nebo mamince či tatínkovi a vidina toho, jak bude za dobrou známku pochválen. Jejich názor pak dítě přejímá, zde je nebezpečí přeceňování sebe sama a osvojení si přehnaných nároků na svoji osobu. (Vágnerová, 2000, s. 61)

„Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů“ (Pokorná, 2010, s. 24) Již v předškolním věku se u dítěte projevuje vlastní iniciativa v dosahování lepších výsledků a potřeba neustále se zlepšovat. Iniciativa se pak stává každodenní součástí výkonu. Problém nastává v situaci, kdy žák není schopen dosahovat cílů. V takovém vývojovém stádiu se dítě může osvojit pocit viny, úzkosti a rezignace nad vlastními schopnostmi. „Trvalé neúspěchy mohou však vést k tomu, že pocit méněcennosti převáží, dítě kapituluje, stává se outsiderem a ztrácí důležitou složku životní perspektivy“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 50). V takovém případě se u dítěte může vyskytnout i komplex méněcennosti, který žáka naprosto demotivuje v dalších situacích nebo žáka stimuluje k zlepšení se. Avšak pokud žák dosahuje stanovených cílů, může zažít radost z dokončené práce.

„Pro žáky, kteří mají silně vyvinutou potřebu pozitivních vztahů, bývá školní výkon prostředkem k získání a udržení náklonnosti pedagoga, rodičů nebo spolužáků. U žáka s převažující potřebou prestiže je výkon prostředkem k získání a udržení vysokého statusu“ (Helus, 1982, s. 71).

Přirozenou vlastností každého dítěte je podávat ve škole dobré výkony a dosahovat tak uspokojivých známek. Tato motivace je stimulačním prvkem žáka. Důvodem k dosahování uspokojivých známek může být v životě dítěte cokoliv. Může jít o potřebu pozitivních vztahů v rodině, ale také může být motivačním činitelem vnitřní potřeba dítěte. Dítě se pak snaží prostřednictvím dobrých známek zaujmout ve třídě žádoucí postavení. V dnešní

společnosti je často užívanou metodou motivace hmotného ohodnocení za výkony ve škole, ovšem v některých situacích je žák motivován zcela z pocitu vlastní hodnoty pro sebe. Ideální stav je, pokud žák dosahuje dobrých výsledků pro svůj dobrý pocit a pocit uspokojení a bude za takový prospěch dostatečně chválen od okolí a také podporován.

1.4 Příčiny vzniku neúspěchu

S pojmem motivace se setkáváme i v negativním slova smyslu, kdy dítě nemusí být motivované pouze k lepší výkonům, ale vyskytují se i takové situace, kdy nemístně navozená motivace a nevhodný rozvoj motivační složky osobnosti dítěte má za důsledek snížení výkonu žáka. Další důsledky se mohou objevit v narušení jeho celkového vztahu ke škole, k pedagogovi, spolužákům, ale i k sobě samotnému. Těmito motivačními oblastmi jsou především frustrace, konflikty mezi motivy. Všechny tyto negativní složky motivace celkově mohou v nepřiměřené míře vézt ke špatným výsledkům dítěte.

1.4.1 Nadměrná motivace

Můžeme se mylně domnívat, že čím více je žák motivován, tím lepších výsledků dosahuje, avšak výkon a motivace sobě nejsou podléhající. Řešením je udržovat míru motivace na optimální úrovni a očekávání výsledků přizpůsobovat dle možností dítěte. Pokud dítě motivujeme v maximální míře a naše očekávání od jeho výkonu jsou na nereálné úrovni, pak naopak dochází ke snížení výkonu. Dítě v takovém případě propadá nervozitě a přechází do stavu, kdy je frustrováno.

1.4.2 Frustrace

Každý jedinec reaguje na frustraci jinak. Každý si totiž disponuje určitou mírou odolnosti vůči frustraci. Frustrační tolerance je schopnost čelit stresu bez vážnějších odchylek a bez následků na zdraví jednotlivce. Každý jedinec zároveň disponuje rozdílným frustračním prahem. Záleží potom jak na situaci, tak na jedinci, jak se s frustrující situací vyrovná. Hrabal (1979, s. 52) rozděluje způsoby vyrovnání s frustrací následovně:

- agresivní reakce, která je nejběžnější formou. Fyzické nebo verbální napadení toho, koho považujeme za zdroj frustrace, případně destrukce fyzické překážky. Může se jednat i o agresi vůči své osobě.
- kompenzující reakce, pro kterou je typické vyhledávání náhradních cílů nebo způsobů uspokojování potřeby

- reakce únikem do fantazie, kde si žák uspokojuje své potřeby alespoň vnitřně tím, že si představuje, jak dosahuje úspěchu
- racionální reakce, při níž žák sám hledá rozumové důvody, proč neuspělo. Je-li důvod nalezen a akceptován okolím, napětí se obvykle snižuje, ač je důvod nesprávný
- reakce bagatelizováním, při níž jedinec sám sebe a své okolí přesvědčuje, že mu na cíli nezáleží, i když je tomu ve skutečnosti naopak.
- regresní reakci používají žáci, kteří se za normálních okolností chovají přiměřeně svému věku, ale v některých situacích se chovají infantilně. Tato reakce je pro děti typická.
- úniková reakce se projevuje hlavně záškoláctvím, možný je také únik do nemoci.

Pokud u dítěte nastane situace, kdy je mu znemožněno uspokojit potřeby v dostatečné míře, mohou se u něj projevit známky frustrace. Jedná se převážně o uspokojování potřeb sekundárních a to zejména sociálních. To má vliv na utváření vztahů se spolužáky. Pokud je zdrojem frustrace pedagog, má tento vliv také podíl odpovědnosti na snížení školního výkonu. Frustrující může být zejména odhalení neschopnosti dítěte před spolužáky, kladení příliš vysokých nároků, nedostatečné vysvětlení požadavku pedagoga, zesměšňování, opakovaný neúspěch, antipatie pedagoga k žákovi i naopak. Dlouhodobé působení frustrace v životě jedince může mít za následek vytvoření celkově negativního postoje ke škole a k pedagogickému sboru.

1.4.3 Konflikty motivů

O problematice motivačních konfliktů mluvíme především ve spojitosti neuspokojování potřeb, ať už v jakékoliv intenzitě či kvantitě, nežádka se jedná o potřeby, které jsou v daný moment neslučitelné. Helus (1979, s. 54) popisuje celkově 4 základní druhy motivačních konfliktů v psychologii:

- **Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly**- příjemná motivace je vzápětí nahrazena negativní (př. zdržím se s přáteli, ale budu méně spát) nebo naopak při splnění nepříjemného problému následuje atraktivní odměna (př. nějakou dobu se zaměřím na studium a ne na zájmy, podaří se mi uspět u zkoušek).
- **Konflikt dvou pozitivních sil**- pro tento případ je naprosto typická situace, kdy žák nechce působit na spolužáky jako šprt, ale přesto má velký zájem o učivo i o

učení celkově. V jeden moment se tak dostávají na povrch dvě protichůdné motivace, které nejde v plné míře uspokojit současně.

- **Konflikt dvou negativních sil**- žák musí zvažovat volbu mezi tzv. méně špatným, kdy má před sebou určitý úkol a absence řešení by byla nevyhnutelná.
- **Konflikt několika pozitivních a několika negativních sil**- v tomto případě se jedná o konflikt, který vzniká ve třídě, ve vrstevnické skupině atd.

1.4.4 Odměny a tresty za školní prospěch

Důležitým prvkem při utváření osobnosti hrají odměny. Skrze odměny se rodiče snaží působit na děti. Cílem tohoto působení je, aby se děti rozvíjely žádoucím způsobem a vyrostli z nich lidé se sociálním cítěním. Lidé prospěšní společnosti, vědomí si vlastních možností, jedinci zodpovědní, kreativní, se zvnitřněnými etickými hodnotami. Odměny jsou udělovány rodiči s oblibou. Ale jen málokdo si uvědomí, že mohou mít na jedince i negativní dopad.

Kopřiva a kol. (2005, s. 49) uvádějí, že rizika s sebou nesou odměny ve smyslu „uplácení“, aby druhý udělal to, co my chceme. Pokud pedagog chválí nepřiměřeně mnoho a příliš intenzivně, může to mít za následek vytvoření návyku, což je dalším negativním faktorem odměn, jelikož tato zkušenost se může pro dítě stát návykovou. Při závislosti na odměnách hrozí, že se žák bude snažit získat odměnu za každou cenu bez ohledu na to jakým způsobem. Žák pak hledá cesty, jak dosáhnout maximální odměny a přitom vydat co nejméně energie. Takové úsilí může dítě dovést až k podvádění, lhaní a bezohlednosti k druhým.

Kopřiva a kol. (2005 s. 49) považují tresty za rizikové pro zdravý sociální a duševní vývoj dítěte. Uvádějí, že neexistují žádné správné, přiměřené nebo nutné tresty. Ve své podstatě je totiž jakýkoli trest rizikem. Účinky, které sebou nesou tresty, závisí na předchozích zkušenostech dítěte. Odráží se v nich jejich osobní vlastnosti, vztahu mezi ním a dospělým, aktuální situace a celkově na souhrě mnoha podmínek. Účinky trestů tedy můžeme předpovídat jen stěží. „U jednoho dítěte vede stejný trest k nápravě žádoucím směrem, u druhého k poslušnosti pouze navenek při skrytém nesouhlasu. Třetí dítě reaguje negativisticky a v ještě vyšší míře se chová nežádoucím způsobem, čtvrté se dostává do deprese, ztrácí pozitivní sebehodnocení. Trest vede někdy k úplnému opaku toho, čeho mělo být dosaženo.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 72)

Matějček (2007, s. 43) tvrdí, „že příliš silné tresty vedou buď k útlumu, pasivitě, apatii, nebo naopak ke vzpouře, vzdoru či touze po pomstě. Dalším negativním projevem používání trestu je strach. Je-li trest dostatečně silný, vzniká strach, který se může vázat k místu, nejčastěji škole, k osobě, tou bývá nejčastěji trestající pedagog, k činnosti.“

2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST

Z obecného hlediska můžeme na školní úspěšnost nahlížet jako na uskutečňování požadavků společnosti na jedince prostřednictvím školy. Lze tedy říci, že zde dochází k procesu pedagogické optimalizace prostřednictvím synchronizování požadavků školy na osobnost jedince.

V pedagogickém slovníku je školní úspěšnost chápána jako: „Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevují v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pílí, ale také dílem pedagoga, resp. součinností učitele a žáka.“ (Průcha, J. aj, 2003, s. 225)

Na druhé straně může být školní prospěch chápán i z užšího hlediska. A to, pokud pomocí školního prospěchu hodnotíme rozpory či fungující vztah mezi požadavky školy a vývojem žákovy osobnosti či jeho výkonem. Především může jít o situace, kdy hodnotíme rozpor, zda žák např. dosahuje hranice, do kterých jej okolí zařadilo nebo co už je žák schopen ve škole zvládat a co by být schopen zvládat. Definice Heluse tvrdí, že: „Úspěšný žák je chápán jako jedinec, který ve vysokém tempu bezchybně a spolehlivě zvládá náročné úkoly.“ (Helus, Z, 1982, s. 225)

Výkonem, který je hodnocen stupnicí pěti známek, je ověřována kvalita získaných vědomostí a dovedností ve škole. Přirozeností každého dítěte je potřeba být chváleno a to např. i za dobré známky ve škole a za dosahování cílů. Ve velké míře se zde projevuje výkonová orientace rodičů, která značně ovlivňuje, jak moc bude dítě citlivé vůči vlastním neúspěchům či úspěchům. Vytvořením takové atmosféry v rodině si dítě může přenášet určité hodnotící postoje ke své osobnosti i v dospělosti. Sedláčková (2009, s. 49) uvádí, že školní úspěšnost je většinou rodin chápána jako potvrzení jejich vlastních kvalit. Na základě prospěchu si pak rodiče můžou mylně myslet, že ví, k čemu jejich potomek inklinuje a jaké bude jeho zaměření i v profesi. Tato představa může tedy být v rozporu s vlastnostmi a dovednostmi dítěte, které vypouštějí či přehlížejí v rámci úspěšnosti ve škole v určitých předmětech. Často je zde přehlížen i fakt, že ve škole je známkována konformita a nikoli tvořivost žáka či jeho originalita. I když přehled o žákově prospěchu ve škole má být nápomocen rodičům i pedagogům při určování cílů dítěte v profesním životě, je zajímavý fakt, že není pravidlem, že vyššího vzdělání dosahují pouze jedničkáři či premianti. Nežřídka se ta stává, že dítě se po základní škole dá cestou vyučení na učilišti,

jelikož se to od něj očekává skrz nevyhovující prospěch ve škole. Poté si dodělá maturitní obor či nástavbové studium a vysokoškolské vzdělání pak získá dálkovým studiem, rozvíjí tak svůj potenciál postupně po osobnostním překonávání cílů nastavených již v dětství.

2.1 Specifikace školního úspěchu

Tak jako můžeme členit školní neúspěšnost i školní úspěchy mají dvě stránky. První hlediskem je **subjektivní** stránka školního úspěchu, kdy si je dítě vědomo svých úkolů. Vnímá tak po jejich zvládnutí svou úspěšnost a má z ní dobrý pocit. Tyto úkoly dítěti dávají smysl a při úspěšném řešení se cítí okolím váženě a tím si dokáže cenit samo sebe. Druhou stránkou je **objektivní** stanovisko, kdy dítě vnímá stanovené kritéria a úkoly okolím, kterých je potřeba dosáhnout pro spokojenost druhých, ať už to je spokojenost pedagoga či rodičů. Třetím a nepsaným aspektem je zde vývoj dítěte. Pokud se vnitřně ztotožní se svým výkonem a činností, jenž se od něj očekává, mají tyto výkony zpětný vliv na jeho rozvoj. Proto je důležité při posuzování školního úspěchu brát zřetel i na zásluhu pedagoga. Tento školní úspěch tak není výsledkem činnosti jenom pedagoga či jenom žáka, ale jde o výsledek působení i ostatních faktorů jakými může být i rodina, kolektiv ve třídě, vybavení školy. Kooperace všech těchto činitelů je proto podstatná.

Dle další autorky můžeme školní úspěšnost dělit na tři roviny. První rovinou je rovina **společenská**, která je závislá na konkrétní rodině, úzce souvisí se společenským postavením rodiny a celkově její prestiže. Rodina se pak prvotně prosazuje úspěchy dítěte, tato situace je pak pro dítě příliš frustrující a vyvolává v něm stres, jelikož jsou tyto nároky rodiny zvyšovány až k nepřiměřeným nárokům. Druhou rovinu označujeme jako **pedagogická** rovina, která vychází z interakce pedagoga a žáka. Tato rovina úzce souvisí i s hodnocením výkonu žáka ve škole. Zde se také můžeme setkat s neadekvátní představou o dovednostech žáka. Poslední rovinou je **psychologická** rovina, která je však neméně důležitá, jelikož jde o vnímání úspěšnosti samotným žákem. Toto vnímání pak úzce souvisí se sebevnímáním a sebeúctou. (Kosíková, 2011, s. 151 – 152)

2.2 Specifikace školního neúspěchu

Pokud se u žáka dostanou do rozporu jeho reálné dovednosti či možnosti s úkoly a cíli, které mu nastavila škola popř. rodiče, mohou pak tyto rozpory zapříčinit vznik špatného prospěchu nebo až i neprospěchu. V takových situacích je na žáka kladen příliš velký nárok a tím je vystaven velkému stresu, který může vyústit k nezvládnutí této situace a

přirozeně pak k špatnému prospěchu. Celá tahle situace může nakonec žáka přinutit dokonce i ke krajní možnosti vyhybat se škole úmyslně.

V různých publikacích se můžeme setkat s množstvím definic školního neúspěchu, zjednodušeně řečeno pak můžeme neúspěch ve škole vysvětlit jako opak školního úspěchu, tudíž jako nedostatečné plnění úkolů zadaných ve škole a tím i špatné hodnocení za ně. Na takový neúspěch lze nahlížet ze dvou rovin. První rovinou je užší pojetí školní neúspěšnosti, kdy se můžeme omezit na fakt, že tato neúspěšnost je u žáka brána jako špatný prospěch či nespěch. Pokud posuzujeme školní neúspěšnost z širšího pohledu, nebereme v potaz pouze žákův prospěch, ale i fakt, že tato situace u něj vytváří negativní emoční stavy a postoje jak k učení, tak žáka k pedagogovi.

2.2.1 Absolutní školní neúspěšnost

Při setkání se školní neúspěšností je třeba si uvědomit, že jde o odraz individuality a důsledek rozdílů každého dítěte. Tyto rozdíly můžeme pozorovat ve všech stránkách osobnosti jedince, ať už je to charakter, motivaci, zájmy dítěte, nadání, ale také rozdíl ve výchově a hodnotící atmosféře každé rodiny. Absolutní školní neúspěšnost je problém trvalejšího charakteru. Jelikož jde o situaci, kdy žák neprojevuje dostatečně vyvinuté intelektové schopnosti. Příčinou toho je špatný prospěch nebo dokonce nespěchování dítěte ve škole. Musí však neustále brát zřetel, že zde pracujeme se schopnostmi a dovednostmi potřebnými k úspěchům ve škole.

Jako prevence školní neúspěšnosti na absolutní úrovni působí pedagogicko-psychologické poradny, ve kterých dokážou pracovníci včas identifikovat defektní dítě, které se bude setkávat s problémy závažnějšího typu při školní docházce. Takto intelektově defektních dětí se v naší populaci nachází přibližně 3 procenta. Díky popsanému systému těchto poradenských zařízení, lze efektivně předejít traumatu takto znevýhodněných dětí, které nezvládají úkony jako ostatní děti v běžné škole. Rodičům je doporučováno přeradit dítě do školských zařízení pro děti vyžadující zvláštní péči. Pokud by se tento problém neodhalil včas, mohlo být dojit k frustrování dítěte, které se bude v běžné škole trápit, jelikož jej budou neustále porovnávat s intelektuálně zdatnějšími dětmi a jeho sebepojetí tím může být značně ovlivněno i v budoucnu. (Kohoutek, 2002, s. 269)

2.2.2 Relativní školní neúspěšnost

Za dílčí, dočasnou či částečnou můžeme označit školní neúspěšnost relativní. Tento školní neúspěch označujeme za stav, kdy má žák špatný prospěch či dokonce propadá z důvodů, které nelze považovat za špatné intelektové dovednosti. Tyto důvody se dají většinou efektivně odstranit a žákům neúspěch tak není permanentní. Kohoutek (2002, s. 269) za mimointelektové příčiny považuje momentální dispozici či intelektuální pasivitu. Při řešení školních úkolů tak žák nevyužívá plně svých intelektových dovedností z nějaké příčiny, i když jimi disponuje. V takové situaci se můžeme setkat se sníženým výkonovým syndromem, který se u žáka může projevit vlivem snížené motivace, zvýšeného stresu či nadměrné únavy.

Relativní neúspěšnost ve škole je chápána jako složitější typ, jelikož ji ovlivňují tři typy faktorů. (Kohoute, 2002, s. 269) popisuje tyto tři typy faktorů, které neúspěšnost ovlivňují. Intrapsychické příčiny, sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti a biologicko-psychologické příčiny.

2.3 Příčiny školní neúspěšnosti

Příčiny neúspěchu ve škole můžeme hledat ve dvou rovinách. Pokud se na špatný prospěch díváme z pohledu nízkých intelektových dovedností žáka, mluvíme o vnitřních příčinách neúspěchu. Tyto příčiny tak přímo souvisí s úrovní inteligence žáka, která je neodmyslitelnou součástí každého z nás, která nám pomáhá překonávat problémy nebo chápat všechny souvislosti. Úroveň inteligence je pochopitelně naprosto individuální u každého z nás. Proto je zřejmé, že se i ve třídě žáků projeví viditelné rozdíly v inteligenční úrovni. Tato inteligenční úroveň je měřitelná pomocí IQ testů, které nám mohou sloužit i jako ukazatele, co by mělo být posilováno a na jaké složky inteligence je dobré se zaměřit. (Kohoutek, 2002, s. 271)

Nedostatek motivace u žáka je další vnitřní příčinou neúspěchu. Jelikož motivace žáka vytváří dobré podmínky pro učení a pomáhá mu mobilizovat své síly při stanovení cílů a při samotném realizování. Motivace je tedy úzce spojena s úspěchem. Za další vnitřní příčiny jsou považovány poruchy učení. Tyto poruchy učení se většinou projevují problémy při uplatňování získaných vědomostí nebo často již při jejich získávání. Celkově můžeme vnitřní příčiny souhrnně brát jako všechno žákovi vlastní, jeho osobě, jeho individualitě. Proto můžeme za vnitřní příčinu chápat i psychické vlastnosti, jeho

odpovědnost, osobnostní rysy a charakter. Pochopitelně tak žáka ovlivňuje i stres, nemoc, vyčerpání. Tohle ovlivňování pak zapříčiní, že žák není schopen efektivně realizovat síly a podávat potřebný výkon. Tyto vnitřní příčiny se dají jen velmi těžce diagnostikovat a často na žáka působí celou dobu skrytě.

Druhou rovinou neúspěchu je zapříčinění z vnějšku. Učební osnovy nejsou nastavovány pro každého žáka individuálně, a tak mnohdy nastává situace, že jej spíše demotivují. Proto do vnějších příčin neúspěchu ve škole spadá i učivo celkově. Globálně pak můžeme vnější příčiny spatřovat ve všem, co nemá potenciál v žákovi, není mu vlastní. To je i učební styl pedagoga a pedagog celkově. Tohle vše ve spolupráci s prostředím, atmosférou ve třídě, vybaveností školy a okolím školy pak vytváří v žákovi postoj jeho k vlastní motivaci. Dalším negativním faktorem při motivaci k učení je postoj rodičů. Na dítě záporně působí nedostatek času ze strany rodičů či rozdílná výchova z pohledu matky a otce. Jsou to vše vnější činitele, ale na žákův prospěch či neprospěch se podílí významně. Všechny tyto příčiny pak můžeme dělit dále na změnitelné a nezměnitelné.

Křenková (2007, s. 121) rozděluje příčiny školního neúspěchu na 4 kategorie z pohledu iniciátora příčiny neúspěchu. První kategorii spatřuje v samotném žákovi, zde autorka zařazuje nesoustředěnost žáka, jeho lenivost, nepozornost atd. Druhou kategorií jsou příčiny, které jsou iniciovány ze strany rodičů, kdy rodiče mohou klást příliš velké nároky na dítě a tím jej frustrovat. Autorka považuje za fatální chybu trestání dítěte za neúspěch, bez zjištění míry jeho zavinění. Škola a pedagog jsou dalšími příčinami, které napomáhají vzniku neúspěchu ve škole. Sem můžeme zařadit nevhodný vyučovací styl pedagoga, nekvalitní hodnocení nebo špatné vztahy mezi pedagogem a žáky. Poslední kategorií jsou psychické poruchy dítěte, které ovlivňují jeho prospěch.

2.3.1 Intrapsychické příčiny neúspěchů ve škole

Postoj žáka ke vzdělání je stěžejním bodem v jeho motivaci a vytváří se postupně během školní docházky. Tento vývoj pak probíhá za významného působení jeho okolí. V první řadě jej podstatně ovlivňuje jeho rodina, která je nositelem kulturní roviny žáka. V rodině zaujímá prvotní postoje a názory. Zásadní je stanovisko rodičů ke vzdělání, které od nich částečně přejímá. Intelektuální pasivita je často výsledkem neúspěchu ve škole.

Prvním faktorem ovlivňující prospěch žáka jsou intrapsychické příčiny. Těmito příčinami rozumíme situace, kdy žák zaujímá negativní vztah k pedagogovi i k učivu. Žák tak nedisponuje dostatečnou motivací, která může až vyústit v školní fobii. Takto

demotivovaný žák by mohl dosahovat vyšších až nadprůměrných výkonů, spokojí se ale s výkony, které mu zajistí průměrný prospěch. U žáka, který projevuje intrapsychické příčin školní neúspěšnosti, se můžeme setkat s poruchy sebevědomí, až pocitu méněcennosti.

Pro dítě je stěžejní cítit být podporováno ze strany rodičů, potřebuje být chváleno a oceňováno za svou snahu. Další důležití činitelé v kladném postoji žáka jsou pedagogové. Kteří mohou také projevovat žákovi podporu, jelikož se s žákem setkávají každou vyučovací hodinu a dítě tak pravidelně vnímá třídní atmosféru a postoj pedagoga, který by měl být kladný. Jedině tak jej může pedagog správně motivovat. Posledním významným činitelem jsou kamarádi a vrstevníci. Kohoutek (2002, s. 271) upozorňuje, že důležitá je duševní hygiena žáka, která částečně slouží jako prevence vyčerpání, stresu a frustraci.

2.3.2 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti

K těmto faktorům lze zařadit mezery ve výchovně vzdělávacím procesu, které si dítě přenáší z rodinného prostředí. Dále sem spadají činitelé, které vznikají špatnými vztahy, ať už to je pedagog-žák, žák-pedagog, žák-rodič či žák-spolužáci. Tyto sociálně psychologické faktory značně ovlivňuje nesprávný postoj pedagoga k žákům se špatným prospěchem. Dále k těmto činitelům připisujeme i styly a formy výchovy, vybavenost školy a učeben, vzdálenost školy od místa bydliště.

Na neuropsychický stav žáka dopadá profesní zařazení obou rodičů a aktuální bytový stav celé rodiny. Dítě se v stísněném prostoru hůře soustředí, a pokud má rodina větší počet potomků, nemá tak často nikdy klid a prostor na učení jaké by mu vyhovovalo. Značný podíl na žákův postoj utváří i kulturní úroveň rodiny, ale i úroveň jazyka, kterým se běžně členové rodiny dorozumívají mezi sebou. Dítě se může cítit zmateno, pokud na něj v domácím prostředí mluví dialektem či hovorovou mluvu a poté mu může způsobovat problém přepínání na spisovnou mluvu ve škole. Neodmyslitelně na dítě špatně působí i dlouhodobý konflikt uvnitř rodiny. Dítě tak může emočně strádat, jelikož jsou rodiče zaneprázdnění svými problémy. S tím souvisí, že rodiče dostatečně nekontrolují výsledky ve škole svého potomka nebo na případné zhoršení přijdou až ve chvíli, kdy si dítě vytvoří negativní vztah ke škole nebo k učení. Chybný je však i naprosto protichůdný postoj rodičů k výsledkům jejich dětí ve škole. Rodič pak často klade na dítě vysoké nároky a promítá do něj své ambice a nesplněné sny. (Kosíková, 2002, s. 151)

Helus (2007, s. 169) se ztotožňuje s názory jiných autorů a nejpodstatnější podíl na utváření postoje žáka k učení vidí také v rodině. Důležitý vnímá i aktuální stav prestiže povolání rodičů, výši platu, kterou rodič pobírá a nároky, která jsou na něj v práci kladeny. Všechny tyto složky socioekonomického statusu dítě vnímá a musí s ním pracovat i ve svém okolí. Autor vidí efektivní řešení v stylu výchovy rodičů, který se opírá o autoritu, která by měla dítěti pomoci objasnit co je správné a co není.

Kohoutek (2002, s. 270) spatřuje řešení ve spolupráci pedagoga s rodiči. Rodiče by měli být uměřeni ve výchovném působení a trestání dítěte. Toto působení na dítě musí být doprovázeno informovaností o osobnostních rysech žáka s přihlédnutím na celkovou výchovnou situaci.

2.3.3 Biologicko-psychologické příčiny neúspěchů ve škole

Už z názvu těchto příčin lze vyčíst, že se jedná o činitele, které vycházejí z žákova stavu, jak po fyzické, tak po psychické stránce. Tyto faktory jsou další kategorií příčin, které působí na prospěch žáka. Výkonnost poznávacích procesů výrazně ovlivňuje pozornost dítěte. Kropáčková (2008) považuje za podstatné správné načasování nástupu dítěte do školy. Určitá vývojová fáze se může projevit zvýšenými nároky na metabolismus dítěte, to může vyústit v neudržení pozornosti, vady řeči, sluchu a smyslu celkově. Při takto zvýšených nárocích při vývoji dítěte, mohou vznikat různé poruchy učení (dysgrafie, dyslexie apod.), poruchy nálad a kolísání nálad. (Kohoutek, 2006, s. 270)

Zvláštní problémy mohou u žáka nastat v průběhu puberty, kdy na pubescenta negativně působí i absence ve škole. Jeho zájem se tak soustřeďuje na zájmové aktivity mimo školu, žák se dostává do fáze emoční nevyrovnanosti a lability. Všechny takové případy se dle Kohoutka (2002, s. 271) žádají specifický postup řešení, který vidí v individuální péči, jak ve škole, tak v rodině. Zvláště pak apeluje na rodiče dětí, aby nevytvářeli nátlak na dítě v očekávání určitého výkonu. V případě, že rodiče adekvátně posuzují míru žákových schopností, předcházejí situaci, kdy se dítě cítí pod nátlakem, ve stresu a frustrováno. Žák má pak menší pravděpodobnost vytváření nezdravého postojů k sobě samému. Autor vidí další příčinu vzniku špatného prospěchu v neuspokojování základních psychických potřeb. Významně důležitá je potřeba uspokojování potřeby bezpečí, lásky a uznání do okolí. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny, soustředění dítěte se předává na náhradní potřeby a způsobu, jak tento problém vyřešit. Žák se pak nezajímá o

učení, jelikož je neustále pod tlakem a pracuje tak pod úrovní svých skutečných schopností, které si často ani neuvědomuje.

3 ROLE RODIČŮ VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

„Výchova je záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“ (Průcha, 2000, s. 15) Je to i významný činitel, pomocí kterého se spolu s prostředím a dědičností, utváří osobnost jedince.

„Subjektivní význam školního výkonu je dán jeho obecnou sociální hodnotou, zejména v našem sociokulturním prostředí. Dítě na počátku školního věku akceptuje hierarchii hodnot a postojů svých rodičů, aniž uvažuje o existenci jiných variant a korekci rodičovského názoru. Tímto způsobem přejímá také jejich ambicióznost a představu o významnosti školního výkonu (nebo spíše školních známek, což není totéž, ale mnozí rodiče nediferencují mezi různými způsoby získání dobré známky). Jestliže tomu tak není, např. v rodinách s jiným hodnotovým systémem, pak pro identitu dítěte nemají školní výsledky větší váhu. U dětí s tímto postojem můžeme převažovat význam socializačního aspektu působení školy.“ (Vágnerová, 1995, s. 23)

V průběhu doby se mění společenská situace, která ovlivňuje i posun výchovy. Patrná je změna ve stylu výchovy po roce 1989. Je z praxe patrné, že rodiče stále více posunují hranice svým dětem a kladou na něj stále menší nároky. Důsledky takové výchovy budou zřejmě jasně odhaleny až v průběhu dalších let, ale už teď je patrné, že společnost se stále častěji musí potýkat s nepříznivými životními situacemi. Osvědčený je způsob, kdy je vytvořen zdravý emoční vztah rodiče a dítěte, rodič neustupuje z požadavků a přitom zároveň dává dítěti větší prostor, aby mohlo přirozeně převzít odpovědnost za své chování. (Mertin, 2013)

3.1 Výchovná funkce rodiny

Podle Střelce (1998, s. 1113) existují čtyři druhy funkcí rodiny a základním cílem každé rodiny je naplňování takových cílů. Jsou to funkce ekonomicko-zabezpečovací, výchovná funkce, biologicko-reprodukční a funkce regenerační. Dle úspěšnosti v plnění těchto funkcí rozdělujeme další typy rodin podle Kohoutka (1998, s. 71). Funkční rodina nemá s plněním těchto všech funkcí žádné problémy. Dalším typem je problémová rodina, která se s jistými problémy už potýká, ale pořád je schopna řešit tyto problémy vlastními silami a tyto problémy nijak závažně nenarušují vývoj dítěte. A poslední dysfunkční rodina se potýká se závažnými problémy a rodina již není schopna zajišťovat ani základní úkoly rodiny.

Ekonomicko-zabezpečovací funkce je důležitá nejen pro společenský význam, ale i pro existenci rodiny celkově. Všichni rodinní příslušníci určitým způsobem manipulují s finančními prostředky. Příslušníci rodiny jsou tak začleněni do společnosti prostřednictvím svých profesí a společenského statusu. Celkově tedy můžeme tuto funkci rodiny rozdělit na tři podoblasti, protože rodiče prvotně usilují o přenechání dědictví svým potomkům. Sekundárním cílem ekonomicko-zabezpečovací funkce představuje základní výrobní jednotku společnosti a poslední cílem funkce je konzumace zboží a užívání služ a získání prostředků na ně. (Matějček, 2007, s. 97)

Druhá a výchovná funkce je základní funkcí rodiny, kdy rodiče předávají základní hodnoty svému potomkovi. Tyto hodnoty se týkají povolání, práce, vzorce chování mezi partnery, náboženské principy atd. Rodiče nesou odpovědnost za výchovu svých dětí. Od určitého věku však do výchovy vstupují další činitelé. Takže se jejich odpovědnost přenáší i na jiné lidi. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 34)

Již z názvu další funkce vyplývá, že jde o zachování lidského druhu a rozrůstání své rodiny. Plnění této funkce je u většiny rodičů zajištěna instinktivně.

Poslední, avšak neméně důležitou funkcí je regenerační čili funkce na zajištění odpočinku. Tato funkce má zajišťovat kompenzaci stresu, fyzického vyčerpání a zátěže. Rodič i dítě mohou regenerační funkci najít i mimo okruh rodiny, avšak primární lokace této funkce je v rodinném prostředí.

3.2 Role rodičů ve výchovně vzdělávacím procesu z hlediska trestů či odměn

„Trest je takové působení rodičů, pedagogů, vychovatelů, sociální skupiny, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince, vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, přináší jedince omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“ (Čáp, 1993, s. 315)

Odměny a tresty jistě patří k nejběžnějším výchovným prostředkům, jelikož každý z nás si nese určité vzorce chování, které přejal od svých rodičů. Tyto vzorce chování přejímáme z vlastních zkušeností v dětství zcela automaticky. Avšak každý rodič zaujímá svůj subjektivní postoj k užívání odměn a trestů ve výchově. Zde se rodiče dělí do několika skupin. První skupina rodičů považuje užívání trestů a odměn za nezbytné. Jejich styl výchovy je ovlivněn zejména fyzickým trestáním. Další skupinu tvoří rodiče, kteří své dítě

bezmezne odměňují a odměny vnímají jako určitou motivaci při práci dítěte. Tresty jsou zde spíše výjimečné a pouze v krajních situacích. Třetí skupinou jsou lidé, kteří trestání svých dětí naprosto odmítají a důsledky trestů vidí pouze v negativních dopadech na dítě. Poslední čtvrtou skupinou jsou rodiče, kteří mají v tomto dělení nejmenší procentuální zastoupení. Jsou to lidé, kteří si plně uvědomují rizika trestů, ale také odměn a každé odměňování či trestání předem zvažují. Matějček (1994, s. 31) klade velkou zodpovědnost na rodiče z pohledu trestání a odměňování. Apeluje na rodiče, aby předcházeli různým situacím a možným problémům dítěte. Pokud nelze situaci předejít je nutné zvážit míru trestu i odměny s ohledem na věk osobnosti a na jeho individualitu. Jelikož autor spojuje fungování odměn a trestů s podmíněnými reflexy. Trest tak chápe jako všechno, co je pro dítě zahanbující či nepříjemné, že se z toho dítě poučí a příště bude řešit situaci jinak. Odměnu pak vnímá jako všechno to, co přináší dítěti požitky a je mu natolik příjemné, že i příště se bude dítě snažit celou situaci řešit tak, aby byl zase odměněn. „Trest může špatné chování jen zastavit – odměna ale buduje to správné“ (Matějček, 1994, s. 31).

„Odměnu dospělý používá proto, aby dítě mělo zprávu, že se mu daří dobře, a pozitivní reakcí rodiče se tak posiluje jeho naučené chování.“ Naopak „trest má pro rodiče sloužit jako korekce chyby, které se dítě dopustí, aby nedošlo k fixaci špatného návyku a chování“ (Vaničková, 2004, s. 22-23). Autorka tak zastává názor, že pouze odměny slouží jako výchovný prostředek rodičů a trest představuje pouze nápravné prostředky špatné výchovy rodičů. Avšak pouze děti, které nejsou vystaveny špatným důsledkům z trestů a odměn, mohou mít předpoklady pro příznivý budoucí vývoj, bude se tak soustřeďovat na zvládnutí negativních emocí a překonávání obtížných situací.

Čáp, Mareš (2001, s. 257) uvádějí, že výchova trestáním odměňováním dokáže v dítěti vzbudit regulaci zvenčí, avšak ztěžuje podmínky pro rozvíjení vnitřní motivace a dalších nepříznivých následků. „Odměna je takové působení (rodičů, pedagogů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování a jednání, nebo přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost“ (Čáp, Mareš, s. 253).

3.3 Výchovné styly a strategie rodičů

V tuzemské literatuře je užíván pojem **způsob výchovy**, který je synonymem pro výchovný styl. Veškeré postoje rodičů spolu s výchovným stylem utvářejí sociální klima rodiny. Taková rodinné klima je podstatným aspektem ve vývoji osobnosti. Výchovný styl

vyjadřuje „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly a projevuje se volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně“ (Čáp, 2001, s. 303).

Během minulého století se rozvinulo několik odlišných kategorizací výchovných stylů vycházejících z rozdílných způsobů empirického zkoumání, z nichž každá má své klady i nevýhody. Neexistuje jeden všeobecně používaný model. Jedno z nejstarších a nejznámějších rozdělení je typologický model Kurta Lewina (1939 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 269).

- **Autoritativní styl**- dítě je zcela podřízeno autoritě rodičů. Tento styl je zaměřen na bezpodmínečnou poslušnost dítěte, které musí uposlechnout každý příkaz a zákaz dospělého.
- **Liberální styl**- dítěti je ponechána naprostá svoboda. Není nijak omezováno a je mu ponechána úplná volnost.
- **Demokratický styl**- princip je založen na respektování osobnosti dítěte, které má vždy právo rozhodovat o sobě svobodně s přihlédnutím k věku dítěte a následkům jeho rozhodnutí. Dítě, které je vychovááno demokratickým stylem musí přirozeně získávat odpovědnost vůči druhým lidem. Rodiče jsou vnímáni jako starší kamarádi a rádci. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 269)

Nutno podotknout, že toto dělení ač je stále užíváno, má omezenou hodnotu. Není možno jednoznačně zařadit nějakou rodinu do vyhraněného typu stylu výchovy. V jistých situacích je rodič spíše autoritativní a jindy se projevuje více liberálně. Dále mohou být velké rozdíly ve výchově obou rodičů.

Podstatné pro pochopení této problematiky je i znalost nezdravých výchovných postojů, které mohou negativně ovlivňovat i vývoj dítěte. Takto nežádoucí postoje se projevují přeceňováním dětí, přehnanou starostlivostí. Z toho pohledu jsou vymezeny 4 druhy negativní výchovy.

- **rozmazlující výchova** – rodiče na svém dítěti příliš lpí a dítě často zaujímá autoritativní postoj vůči rodičům.
- **úzkostná a protektivní výchova** – rodiče ze strachu před ublížením své dítěte nadměrně chrání.
- **výchova s přehnanou snahou o dokonalost** – rodiče se snaží o dokonalost dítěte, často jsou promítány vlastní ambice do dítěte.

- **protekční výchova** – dítě by mělo dosahovat takových hodnot, které považují za výhodné nebo významné jeho rodiče. (Řezáč, 1998, s. 74)

3.4 Odpovědnost v roli rodiče ve vztahu ke škole

Rodiče jsou zprostředkovateli přiblížení významu vzdělávání v životě každého člověka. Podstatnou roli hrají rodiče v utváření pozitivního nebo naopak negativního přístupu ke škole u dětí. Důsledkem toho je ovlivněna školní docházka z pohledu dítěte a tím i vstřípení základních návyků a zodpovědnosti. Děti si nesou vzorce chování, které přejímají od svých rodičů, jelikož rodiče jsou jim přirozeně osobními příklady a dítě se ztotožňuje s jejich životními styly a s jejich morálními hodnotami. Z toho důvodu je významné vést dítě systematicky k pravidelné přípravě na vyučování, k pravidelnému pracování na domácích úkolech a celkově k učení, které probíhá doma. Proto je vhodným přístupem, pokud rodiče zaujmají kladný postoj ke vzdělání. Většina dětí má potřebu účastnit se aktivit školního charakteru a potřebuje také cítit zájem ze strany rodičů o akce pořádané školou, třídní schůzky, výlety atd.

Pro lepší součinnost rodičů a pedagogů funguje v každé třídě tzv. třídní učitel, který lépe pozná každého žáka, jeho životní podmínky, intelektové schopnosti a prostřednictvím třídních schůzek komunikuje s rodiči dětí. Třídní učitel s rodiči aktivně spolupracuje, ať už při pořádání různých akcí, tak při řešení různých problémů dítěte, ale i při prevenci proti vzniku takových závažností. Od rodičů se naopak očekává, že sdělují pedagogovi všechny informace, které by mohli eliminovat možné negativní vlivy, které by mohli ovlivňovat fungování dítěte ve škole. Pokud rodič zaujímá negativní vztah k pedagogovi, předává tak tento postoj i svému potomkovi a dítě postupem času tento postoj zaujme k pedagogovi také. Proto by měli rodiče dbát na zachování autority pedagoga před dítětem. Neznamena to však, že rodič musí vždy souhlasit s názory pedagoga. Avšak pokud se s některými názory či vyučovacími metodami neztotožňuje, měl by tento fakt řešit přímo s vyučujícím a bez přítomnosti dítěte. Každé dítě potřebuje individuální přístup, který by měl vycházet ze vzájemné kooperace rodičů a pedagogů.

3.5 Zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí

Podstatnou součástí profese pedagoga je i schopnost efektivní komunikace s rodiči. Všeobecně můžeme jednu z klíčových cest zvyšování efektivity vzdělávání, ale i výchovy

spatřovat ve spolupráci školy a rodiny. Škola musí být v takovém případě otevřena vůči vlivům přicházejícím z vnějšku. Tyto vlivy by měla být škola schopna koordinovat a využívat v dalším svém rozvoji. Bezsporu se tento potenciál školy pozitivně odráží i ve veřejném názoru na konkrétní školskou instituci, jelikož celkově se škola podílí na utváření vztahu dítěte ke vzdělání a ovlivňuje i postoj dítěte k sobě samému.

Rozdíly mezi podstatou role rodičů a školy jsou každému z nás zřejmé. Liší se v očekáváních i v požadavcích na dítě a bezsporu v úrovni formálnosti, se kterou přistupují ve vztahu k dítěti. Avšak mají i jeden podstatný společný cíl a to optimální vývoj dítěte. Rodiče zastávají podstatnou roli v možném zlepšení nebo i zhoršení vzdělávacích výsledků dětí, prostřednictvím spolupráce školy s rodiči. Efektivní spolupráce se může projevat například tak, že rodiče zajišťují stimulační domácí prostředí a podporu dítěti v učení. Dále by měli být rodiče dítěti nápomocní s konkrétní látkou, se kterou se dítě aktuálně setkává ve škole a propojovat školní práci se současnými událostmi a dalšími tématy. Naopak škola by měla projevat pozitivní přístup k rodičovství a také by se měla angažovat v řešení problémů, které se vyskytnou ve škole, ale odehrávají se mimo výuku. Jak rodiče, tak škola by měli brát v úvahu, že jejich zapojení do života dítěte se bude měnit a vyvíjet v závislosti na věku, vývojové fázi i na momentálním rozpoložení dítěte.

„Geneticky je vznik moderní rodiny zaměřené na dítě spjat s expanzí školní docházky, a přestože se na školu postupně přesunula odpovědnost za profesní socializaci dítěte, snaží se rodiče nad školním životem svých dětí udržet maximální kontrolu. Právě školní výsledky totiž dnes rozhodují o životní dráze dětí. Řada empirických výzkumů přitom ukázala, že tyto výsledky nejsou zdaleka závislé jen na inteligenci žáka nebo na charakteristikách navštěvované školy. Školní úspěšnost do značné míry ovlivňuje právě rodina.“ (Rabušicová, Šedřová, 2004, s. 22)

Z řady výzkumů vyplývá, že vzdělání rodičů ovlivňuje podstatně i prospěch dětí. Mezi prospěchem dětí, jejichž rodiče disponují základním vzděláním a dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů jsou značné rozdíly. Dále také rodiče většinou zajišťují mimoškolní aktivity pro své děti formou zájmových kroužků apod. Ty mají především sloužit k relaxaci a odpočinku. Většina dětí si vybírá svůj kroužek sami a rodiče mu jej zprostředkují a podporují v něm dítě. V současné době jsou kroužky stále finančně náročnější a rodiče proto musí zhodnotit, zda je dítě dostatečně motivováno, aby volba určitého kroužku nebyla jen chvilková záležitost. Volba zájmového kroužku nese

podstatnou roli v rozvíjení intelektových předpokladů v rozvíjení a udržení si pracovních návyků.

Současná doba dětem přináší stále více technických pomůcek, děti jsou tak od raného věku zahlceny informacemi z internetu, z televizí a jiných médií a dítě má tak omezený prostor na utváření vlastního názoru. Přejímají názory jiných a mají problémy vyjádřit svůj subjektivní názor. Proto je důležité, aby rodiče podporovali děti v četbě knih, při které se rozvíjí fantazie člověka a vlastní názor na věc. Podporováním dítěte v četbě knih a získáváním informací podobnými cestami motivuje dítě k osvojení si základních návyků ve vstřebávání informací, jejich osobním zpracování a také dalšímu využití jako prostředku vzdělávání. Takové zdroje informací slouží k lepší orientaci na trhu práce a ve společnosti celkově.

4 PEDAGOG A JEHO ROLE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

V odborné literatuře můžeme nacházet velké množství definic osobnosti. V podstatě bychom mohli říct, že co autor, to originální definice. Není tomu jinak ani při definování osobnosti pedagoga. Z toho důvodu je poměrně složité určit jasnu teorii osobnosti pedagoga, proto se v této kapitole snažíme přiblížit spíše faktory, které ovlivňují vývoj osobnosti z obecného hlediska. Tyhle faktory pak působí na výkon profese pedagoga. Z širšího hlediska tyhle faktory můžeme dělit na dvě podkategorie. Vnější a vnitřní činitele ovlivňující osobnost pedagoga. Obě tyto podkategorie faktorů se navzájem prolínají, to je způsobem různými životními etapami, kterými pedagog zrovna prochází. Zkratkovitě můžeme mezi vnější faktory zařadit fyzické předpoklady, společnost, okolí pedagoga a kulturu obecně. K vnitřním činitelům řadíme vše, co je vrozené a dědičné.

Pedagog již není brán pouze z pohledu zprostředkovatele vzdělání, ale jeho role o nic méně důležitá spočívá ve výchově žáka. Na výchovně vzdělávacím procesu se významně podílí mnoho dalších faktorů jako náboženské vyznání, kulturní zázemí a samozřejmě především rodiče. Stát zabezpečuje výchovu dětí ve školách pomocí pedagogických pracovníků, kteří jsou všeobecně bráni jako vzdělání, moudří lidé. Pedagogové jsou tak spoluúčastníci na výchovně vzdělávacím procesu. „Osobnostní kvality pedagoga jsou základním předpokladem pro atmosféru ve třídě a realizaci výchovně – vzdělávacího procesu“ (Dyrtrová, Krhutová, 2009, s. 37). Pedagog by měl zastávat funkci nositele pravdy a moudrosti. Rodiče si však nemůžou vybrat, kdo bude jejich dítě učit konkrétní předmět a tak se celkově předpokládá, že z obecného hlediska, by měl každý pedagogický pracovník disponovat vlastnostmi, které jsou vhodné pro podporování dětí. Osobnost pedagoga je blíže specifikována v následující kapitole.

4.1 Vymezení profese pedagoga

Všechny profese pedagogického směru postupně procházejí tzv. profesními etapami. Proto je zcela nemožné předpokládat, že všichni pedagogové jsou na stejné úrovni a stejně zkušenosti. Průcha (2002, s. 23) podrobně zkoumá tyto jednotlivé etapy a jasně vymezit jednotlivé profesní fáze pedagogů:

- Volba konkrétní profese
- Profesní start

- Adaptace na profesi
- Stabilizace
- Vyhasínání

Výběr povolání je jasnou vývojovou fází při každé profesi. Tento výběr často probíhá až u mladistvých nebo těsně před nástupem na VŠ (koncem SŠ). V jiných případech je rozhodovací fáze uskutečněna i mladším věku, v takovém případě jedinec ví, že chce směřovat například pedagogickým směrem již od dětství. Ve zjednodušených představách si pod pojmem pedagog můžeme představit někoho, kdo učí jiného. K této definici se přiklání i pedagogický slovník. Avšak pokud se na pojmy jako pedagogická profese nebo povolání pedagoga zaměříme hlouběji, promítne se nám celá osobnost pedagoga. Projeví se tak blíže dovednosti, postoje a znalosti, kterými působí na žáka. Jednak pedagogové nejsou pouze vzdělavateli, ale i vychovateli a poradci, do jejichž výkonu se zapojuje celá osobnost. Právě pedagogové jsou totiž nositeli základních kamenů výchovy a vzdělávání dětí. Abychom co nejefektivněji přiblížili profesi pedagoga, a odpovědnost s ní spojenou navazujeme kapitolou o profesní etice pedagogů.

4.1.1 Profesní etika pedagogů

Člověk je sám zodpovědný za své chování. Může se svobodně rozhodnout, zda bude své jednání přizpůsobovat etice, která je celkově nositelem norem a vzorů chování, které společnost akceptuje, nebo pouze svou morálkou, která vychází pouze z přesvědčení člověka a jeho mravním zásad. Avšak ani etika nenařizuje, jak by se měl člověk v dané společnosti chovat, pouze napomáhá člověku stát se lepším.

Etický kodex u nás není vytvořený přímo na profesi pedagoga. Zavázání se ke každému etickému kodexu v profesi sebou nese odpovědnost v přijetí mravních norem daného povolání. Ohled k těmto normám se považuje za zodpovědné vykonávání práce v oboru. Etické zásady pedagogů se projevují ve všech oblastech. Jsou to mezilidské vztahy, subjektivní postoj ke své profesi, osobitý projev, řešení konfliktních situací, zájem o společenské problémy. Pedagog, který se chce z vlastního zájmu vnitřně opírat o oficiální etický kodex, se může nechat inspirovat zahraničními dokumenty, které jsou k tomu v jiných zemích určené. Pro příklad etický kodex pedagogických pracovníků v USA zachycuje situace, aby byl zajištěn co nepříznivější vývoj osobnosti žáků, dále zachycuje situace, aby nebylo zneužito nadřazeného postavení pedagoga a aby pedagog aplikoval spravedlivý způsob hodnocení a rovnocenný přístup ke všem žákům. Etický

kodeks v učitelství u nás sice není vytvořen, ale není žádná překážka ve vytvoření etického kodexu pedagogů, které si může vytvořit každé školské zařízení samo a může být například součástí školního řádu. Vytvoření oficiálního a jednotného etického kodexu v učitelství by bylo velkým přínosem pro posílení určité prestiže povolání. Ve srovnání s advokáty a lékaři, při porušení jejich etického kodexu může být jedinec vyloučen z dané společenské komunity a nemůže se svému povolání nadále věnovat.

4.1.2 Hodnotící činnost pedagoga ve vztahu k rozvoji osobnosti

Mezi klady hodnocení žáků pedagogem určitě spadá i fakt, že toto hodnocení se pro žáky stává ukázkovým modelem pro jeho další vlastní hodnotící soudy. Proto se obecně shledává za prospěšnější hodnocení celého průběhu žákova úkolu a jeho práce, než pouze posuzovat jeho výsledek.

„Hodnocení můžeme definovat jako přisuzování určité hodnoty jistému výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušným kritériem (norma, cíl, vzor, hodnota, ideál). Výsledkem hodnocení je zjištění, do jaké míry se hodnocený jev shoduje s daným kritériem.“ (Kusák, Dařílek, 2002, s. 137)

Důraz je směřován na formativní hodnocení, jehož součástí je i celková zpětná vazba. Probíhá průběžně a má intervenční charakter. Stává se tak neoddělitelnou součástí procesu učení. Formativní hodnocení, někdy zvané jako obsahové hodnocení, je prvním krokem na cestě k žákovu autonomnímu hodnocení, protože výsledkem takového dřívější hodnocení od pedagoga je, že dítě samotně dokáže rozpoznat, co je v jeho práci správně, co má dále zlepšovat či měnit. Smyslem je přinášet dítěti informace jak se mu daří, tedy i ve chvíli, kdy má ještě čas na zlepšení a ne pouze ohodnocení výsledku, kdy žák většinou nedostane šanci na druhý pokus. (Slavík, 1999, s. 112-113) Dalším druhem hodnocení, které pedagog v průběhu své praxe vykonává je hodnocení normativní, které bere ohled na výkon ostatních. Hodnocení v průběhu výuky může sloužit i jako informace o přítomnosti učebních potíží popř. specifických vzdělávacích potřeb. Dále se můžeme setkat o interní a externí hodnocení, která jsou prováděna buď osobami, které působí na škole nebo mimo školu. Pokud jde o formální formu hodnocení, je oproti neformálnímu předem sděleno žákům. Jde tedy o hodnocení v průběhu práce či úkolu, zpětná vazba tak vede žáka ke kompetentnosti a hlubšímu poznání. Typickým faktorem zpětné vazby je, že nehodnotí osoby, ale její zaměřenost se soustřeďuje na činnost, chování nebo trvalé vlastnosti. Pro

kvalitní vyučování je zpětná vazba nepostradatelná a měla by především být nepoznamenána osobními vztahy mezi dotyčnými osobami.

Pedagog udává směr dovednostem, které chce žáka naučit. Takové modelování není však poskytování určitého vzoru, jde především o nasměrování. Nejde tak jen o zprostředkování dokonalého výkonu či vzoru, ale především o promítnutí i potíží a chyb, s nimiž se člověk může setkat, pokud se snaží dovednosti uplatnit. Poukazuje tak na to, že není špatné, když se člověk rozhoduje či tápe při rozhodování jak dál. Modelování se vztahuje k činnostem sebehodnotícím a hodnotícím (Košťálová a kol, 2008, s. 97).

Pouze v prostředí s dobrým sociálním klimatem lze navodit i druhou linii rozvoje hodnotících aktivit. Tato druhá linie je představena spoluprací pedagoga a žáka při hodnotících aktivitách, ale i samotných učebních činnostech. Takové hodnotné sociální klima ve školní prostředí pedagog vytváří svým pozitivním přístupem a tím, že své žáky zapojuje do dění, podporuje je ve vzájemném sdílení svých prožitků a povzbuzuje je k vzájemné podpoře a tím i aktivní účasti.

4.2 Osobnost pedagoga a jeho role ve výchovně vzdělávacím procesu

V minulosti byla role pedagoga chápána jako subjekt vzdělávání, který předává svým žákům dovednosti, vědomosti a poznatky. Pedagog byl zodpovědný za přípravu, za organizaci a výsledky vyučování. V dnešní společnosti je profese pedagoga brána ze širší perspektivy. Pedagog se stal zároveň vychovatelem, rádcem, psychologem, asistentem, úředníkem, facilitátorem, hercem, konzultantem, i manažerem. Důležitou součástí profese pedagoga se stala i úzká spolupráce v týmu pedagogů, s rodiči žáky, zájmovými sdruženími, a také v neposlední řadě s místní komunitou. Pedagogové očividně plní ve své profesi mnoho rolí a v dnešní době jejich počet ještě narůstá. Jsou jak vzdělavatelé, tak i vychovatelé a do jejich profese je nutné zapojit celou osobnost a dělat svou práci s plným nasazením, protože jsou to právě pedagogové, kteří pokládají základní kameny výchovy a vzdělání dětí, což je velká odpovědnost.

Dříve se pedagogovou osobností nikdo nezabýval v takové míře jako dnes. Jejich profese byla rozdělená jen podle jejich odbornosti a zaměření. Každý učil, co uměl a jeho osobnost nebyla brána v potaz. V dnešní době je to jiné. Na osobnost pedagoga je kladeno více nároků. Nicméně tyto nároky se jeví jako oprávněné, jelikož osobnost pedagoga má na dítě zásadní vliv a promítá se do všech školních i mimoškolních činností. Osobnost

každého jedince, nejenom pedagoga, se nějakým způsobem projevuje, proto by si snad zkoumání pedagogovy osobnosti zasloužilo více pozornosti i v budoucnu. Nicméně jen osobnost pedagoga nestačí na to, aby kvalitně vykonával svou práci. Tato profese si vyžaduje velkou dávku trpělivosti, kterou musí pedagog disponovat jako pedagog, vychovatel i jako didaktik, který doprovází žáky během poznání. Pedagog musí své žáky naučit vztahu ke společnosti a obecně být jeho podstatným nástrojem v socializaci. Naopak nežádoucí chování pedagoga je jeho osobnostní nevyrovnanost, střídání nálad, neprofesionálnost apod. Všechny tyto vlastnosti mohou vytvořit záporný vztah žáka k pedagogovi. (Jedlička, 2011, s. 119)

„Obrana vlastní identity učitele se může projevit i v zkrácení hodnocení dítěte. Projekce, přisuzování chyby za školní selhání někomu jinému, například samotnému dítěti nebo rodičům, nemusí být a většinou není projevem negativního vztahu k dětem. Jde spíše o výraz uchování si sebehodnocení.“ (Vágnerová, 1995, s. 65)

Věda, která se zabývá osobností pedagoga specificky je pedeutologie. Ta na pedagoga nahlíží ze dvou hledisek. Prvním hlediskem je fungování pedagoga v reálném světě mimo školu. Každá profese má specifické požadavky na osobnost a ani v profesi pedagoga tomu není jinak. Pozornost pedeutologie se v poslední době zaměřila na sebekritiku, sebereflexi a sebepoznání, jelikož se často můžeme setkat s tvrzením, že pokud chce být pedagog dobrým kantorem a pochopit jiným, musí především porozumět sobě samému. (Prokešová, 1997, s. 73) Tyto aspekty pedagogovy osobnosti se tvoří již na fakultách. Pro výkon pedagogické profese je nutné, aby pedagog měl utvořenou osobnost. Rozlišnost osobností jednotlivých pedagogů je přínosná pro žáky, protože každá osoba je považována za výjimečnou, jedinečnou a neopakovatelnou. Tím se každý pedagog od druhého kantora liší, ale tak je možno předcházet negativnímu působení na žáka. Pokud tak nesedí žákovi konkrétně jeden styl vyučování nebo pedagogova osobnost, s největší pravděpodobností se další hodinu setká na výuce s osobou úplně jinou.

4.2.1 Kompetence pedagoga

Tak jako tomu bylo u definování osobnosti pedagoga, i u kompetencí pedagoga se můžeme setkat s nepřehledným množstvím vysvětlení kompetencím a také různou klasifikací těchto kompetencí. Kompetence můžeme rozdělit do dvou skupin, a to osobnostní kompetence a kompetence zaměřené na profesní stránku věci. Tyto kompetence se pak vztahují na odborné znalosti pedagoga ve svém oboru. Tvořivost, zodpovědnost,

vnímavost a pohotovost při řešení problémů řadíme od osobnostních kompetencí pedagogů. U různých autorů se můžeme setkat s dalšími kategoriemi kompetencí, jakou jsou například konzultační, poradenské, rozvíjející vlastní činnost, diagnostické, manažerské atd. Průcha (2002, s. 74) zastává názor, že jednotné a přesné vymezení kompetencí pedagogů by mohlo být do budoucna prostředníkem ke zlepšení přípravy budoucích pedagogů a toto zkvalitnění se samozřejmě odrazí i na edukačním procesu. Každý jedinec zaměřený pedagogickým směrem má přirozenou touhu být dobrým pedagogem. A proto, aby byl kvalitním pedagogem, musí beze sporu disponovat i většinou těchto kompetencí. Dosažení takové dispozice je však velmi dlouhá cesta, která vyžaduje přítomnost disciplíny, morálky, sebeovládání atd. Formování těchto kompetencí sebou přináší i nacházení řešení v rozdílných situacích, do kterých se pedagog dostává. Specifické kompetence si student pedagogické fakulty vytváří již během studií prostřednictvím výběru určitého předmětu. Přirozeně nesmíme opomenout vliv dědičných predispozic k utváření určitých kompetencí, ale jsou i kompetence, které se neobejdou bez péle a úsilí. (Dytrtová, Kohoutová, 2009, s. 35-55)

4.2.2 Přístupy pedagogů ve vzdělávání a vyučovací styly pedagogů

Vyučovací styl je pojem, který je užíván v praxi i v pedagogické teorii, ale odborně tento pojem přináší minimální vymezení obsahu. V užším pojetí můžeme styl definovat jako souhrn výukových metod, které pedagog užívá během vyučovacího procesu. Mareš (1995, s. 226) uvádí, že „styl vyučování je svébytný postup, jímž učitel vyučuje.“ K výchovným stylům patří neodmyslitelně i přístup pedagoga k výuce, který se promítá i do volby výukových metod. V mnoha zdrojích je pojem výukový styl a přístup pedagoga užíváno jako synonymum.

Vyučovací styl můžeme blíže definovat jako specifický a jedinečný způsob vedení vyučování. Tento způsob vedení zahrnuje tvoření organizačního rámce výuky, vyučovací metody a techniky řízení činností jednotlivých žáků. Skarupská (2009, s. 97) spatřuje riziko v ustrnutí na jednom konkrétním stylu či technice. Takový vyučovací styl vychází z pedagogovy osobnosti a celkově se během jeho praxe vyvíjí za působení vnějších i vnitřních vlivů. Cílem těchto stylů je dosahování předem stanovených výsledků.

Přístup pedagoga a jeho vyučovací styl je neodmyslitelnou součástí vyučovacího procesu, jehož cílem je co nejefektivnější předávání informací. Vyučovací proces není situací, kdy by jeden z účastníků byl pasivním článkem, právě naopak je tento proces

vysoce interakční, kdy se oba články vzájemně ovlivňují. Škoda, Doulík (2011, s. 143) uvádějí, že podstatné postavení ve vyučovacím procesu má i samotné učivo.

Vyučovací styl můžeme vymezit jako osobitý způsob jednání pedagoga s žákem za účelem předávání informací nebo i naopak k přijímání zpětné vazby. Vyučovací styl je ovlivněn povahou pedagoga, vzděláním pedagoga, jeho vztahem k žákovi, ale i spokojeností v zaměstnání apod. (Evans, 2008, s. 31)

Každý pedagog disponuje osobitým postupem. Má svůj styl učení, který uplatňuje, když se sám učí něčemu novému, dále má ojedinělý styl uvažování, který se týká přemýšlení o světě. Disponuje i svým přístupem k vyučování, který volí z aktuální situace, ve které se momentálně nachází (např. přístup žáka k učení). A v neposlední řadě má každý pedagog svůj pedagogický styl, který aplikuje při výuce a při řešení pedagogických situací.

Vyučovacím stylem celkově chápeme individuální přístup pedagoga k výuce. V publikacích se můžeme setkat se rozdělením na 4 druhy vyučovacích stylů. První styl je označován jako manažerský, který zahrnuje vedení žákových kompetencí a vědomostí za účelem dosažením úspěchu. Pedagog projevující se manažerským stylem je systematický a poskytuje i zpětnou vazbu. Facilitační přístup se zaměřuje na individuální schopnosti každého žáka. U žáků podporuje individuální schopnosti a vyzdvihuje jeho silné stránky. Třetím stylem je pragmatický styl, ten se soustřeďuje na aplikování dosažených znalostí a posledním stylem je přístup svobodného vzdělávání, který chápe roli pedagoga, jako osvoboditele ducha. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 68)

Dělení vyučovacích stylů je poměrně individuální záležitost a neřídka se můžeme setkat s novým dělením. Avšak existuje šest základních typů osobnosti pedagoga, ze kterých vychází vyučovací styl pedagoga:

- Náboženský typ- své chování zdůvodňuje z hlediska víry v Boha. Pedagog je spolehlivý, ale bez smyslu pro humor, často vnímaný jako nezáživný pedant.
- Sociální typ- zajímá se o potřeby a zájmy žáků. Jeho cílem je vychovat užitečné jedince pro společnost. Bývá oblíbený a nepříliš přísný.
- Estetický typ- typické pro tento typ je iracionální jednání a popírání racionálního myšlení. Za nejvyšší hodnoty vnímá harmonii a symetrii. Má tendenci k nezávislosti.
- Mocenský typ- jde mu především o prosazování vlastní osoby jakýmkoliv způsobem. Libuje si v pocitu vlastní převahy, rád užívá tresty.

- Ekonomický typ- jeho cílem je dosažení maximálních výsledků, avšak s minimem vynaložené energie. Vede žáky k samostatné práci, ale nedoceňuje originalitu a fantazii. Žáky vede pouze k osvojení si zavedených principů, které jsou podle něj nejefektivnější.
- Teoretický typ- jeho zájem se zaměřuje na předmět a ne prvotně na žáka. Snaží se podrobněji poznávat pouze obor a osoba žáka je pro něj méně prioritní. Na znalosti žáků ohledně předmětu je stejně kritický jako k sobě. (Zormanová, 2014, s. 67)

4.2.3 Pygmalion vs. Golem efekt

„Pygmalion a golem efekt jsou situace, kdy hodnotitel svá očekávání natolik signalizuje hodnocenému v průběhu období, které je pojmáno komplexně, že jej sugestivně ovlivňuje a způsobuje, že hodnocený tomuto vlivu podléhá. Vede k tomu, že hodnocený se identifikuje s pozicí, která se mu jeví jako nezměnitelná.“ (Mikuláščík, 2010, s. 94)

Situace, kdy pedagog získá o žákovi informaci, která je pozitivního rázu a jejím následkem je, že pedagog vytvoří pro žáka takové podmínky (povzbuzuje ho, pomáhá mu), které skutečně nakonec vedou k zlepšení žákova výkonu, se nazývá Pygmalion efekt. Opakem Pygmalion efektu může být golem efekt, který vychází z faktu, že pedagog vychází z informace o žákovi, která zapříčiní, že žák rezignuje na své zlepšení a naplní tak očekávání pedagoga. Pedagog totiž po zjištění této záporné informace žáka kritizuje, podezírá jej a podceňuje.

Pozoruhodný je Rosenhanův experiment, ze kterého lze reálně prokázat účinnost Pygmalion efektu. Určitým pedagogům bylo sděleno ostatními kolegy, který z žáků je výjimečný a nadaný, i když se ve skutečnosti jednalo o průměrné žáky. Učitelé, na kterých byl experiment prováděn, začali přistupovat k zmiňovaným žákům jinak. Začali je více chválit, podporovat a motivovat. Po uplynutí jednoho roku byl zcela prokazatelný lepší prospěch žáků, kteří byli označeni v rámci experimentu za výjimečně nadané. (Zormanová, 2014, s. 68)

4.3 Odpovědnost v roli pedagoga

V profesi pedagoga jde více než v jakékoliv jiné profesi o míru odpovědnosti, při výkonu povolání. Především jde o uvědomění si, že každé rozhodnutí a jednání sebou nese nějaké důsledky. V profesi pedagoga je ideálním případem, pokud pedagog dokáže důsledky svého chování předem odhadnout a podle toho se v určitých situacích chovat. I

když jde mnohdy o předvídání důsledků s ohledem na každého jeho žáka individuálně. Takové předvídání je u pedagogů žádoucí, jelikož pedagog bývá často brát jako vzor dítěte a nositel moudrosti. V kolektivu pedagogů se pak očekává, že budou všichni plnit svou práci bystře, kvalitně a spolehlivě. Někteří autoři zastávají názor, že odpovědnost v roli pedagoga vychází přímo z etiky této profese. Různé ctnosti tvoří celkovou etiku profese a odpovědnost je tou nejdůležitější v profesi pedagoga.

Odpovědnost je přenesena i na žákův prospěch. Pedagog by měl projevovat přirozeně pocit odpovědnosti za to, co žáky naučí či opačně nebo jakým způsobem jim půjde příkladem. Výstup z naší práce by měl být přínosem ke zjištění, do jaké míry se cítí pedagog odpovědný za výsledky žáku. Každopádně nikde není oficiálně zaznamenáno, jako moc velká odpovědnost připadá na pedagogický sbor za školní úspěšnost žáků. Ovšem odpovědnost ošetřena legislativně je odpovědnost pedagoga za bezpečí žáků ve škole a při školních akcích. Nicméně celkově za jednání svých dětí zodpovídají rodiče a to až do chvíle, kdy děti přeberou odpovědnost sami za své chování a jednání. Avšak děti tráví ve škole stále více času a proto je podstatnější než dříve, aby pedagog, který je jistým činitelem ve výchově, přebíral částečně tuto odpovědnost vůči rodičům, kolegům a společnosti celkově. Jeho odpovědnost je oproti rodičům ohraničena časově, obsahově a také působí pouze tam, kam zasahuje jeho vliv. Mareš, Skalská, Kantorková (1994, s. 33) rozdělují odpovědnost pedagoga na:

- Morální odpovědnost
- Právní odpovědnost
- Subjektivní odpovědnost
- Reálná odpovědnost.

Legislativně ustanovená odpovědnost pedagoga za bezpečí žáků je ošetřena v zákonech, vyhláškách, které vydává přímo ministerstvo školství. Zda jsou tyto ustanovení dodržována, dohlíží instituce jako Česká školní inspekce nebo krajský úřad. Odpovědnost, která je vymezena zákoníkem práce má za pověření upevnování pracovněprávního vztahu. Pokud jde o odpovědnost pedagoga za škody, jedná se o škody fyzické, kdy si žák může ublížit nepozorností nebo mu může způsobit škodu na zdraví sám pedagog. Dále může nastat škoda na majetku, kdy pedagog například poškodí zabavenou věc žáka, za kterou pak nese odpovědnost. Jabůrková, Vlčková (2005, s. 71) uvádějí že, předcházením rizikových situací v prostředí školy se zabývá BOZP (bezpečnost a ochrana

zdraví při práci). Obecnou povinností BOZP je vytvořit podmínky prospěšné pro příznivý vývoj žáka. Žáci musí být vždy obeznámeni s bezpečnostními pokyny a tyto obeznámení musí být prokazatelné písemným záznamem.

4.4 Diagnostika úspěchů dětí ve škole z hlediska prospěchu

V průběhu celé školní docházky se můžeme setkat s neoficiálním dělením předmětů na typicky dívčí a typicky chlapecké, jelikož si žáci přejímají tradiční modely vnímání konkrétních předmětů. Míra zvládnutí učiva je přímo ovlivněna takovým osvojeným modelem chování. Kusák a Dařílek (2002, s. 70-73) poukazují na fakt, že pokud žáci označí předmět za typicky chlapecký, což bývá u tělesné výchovy či matematiky, dosahují chlapci lepších výsledků oproti předmětům, které označili za typicky dívčí (např. čtení). Lze tedy souhrnně říci, že žáci se často spokojí s horším prospěchem v předmětech, které jeho okolí považuje za typické pro opačné pohlaví. Problematika je dle autorů stále prohlubována v obsahu učebnic. Řešení se zde jasně nabízí v přepracování pracovních listů, aby se děti ztotožnily s jakýmkoliv předmětem nezávisle na svém okolí. Je nutné pracovat s faktem, že i stereotypy společnosti mohou ovlivňovat prospěch žáka. Prospěch má dále vliv na hodnocení chování daného žáka. Každý z nás byl určitě při nejmenším svědkem situace, kdy pedagog benevolentněji hodnotil chování žáka, který disponuje dobrým prospěchem oproti žákovi, který má určité učební nedostatky. Tyto situace jen potvrzují fakt, že prospěch ovlivňuje hodnocení chování. „Dále může být snížení nebo zvýšení nároků na žáka výsledkem snahy pedagoga vyrovnat se s nespokojením z aktuální situace. Snížení požadavků může být spojeno s pesimismem v očekávání pedagoga. Proto je klasifikace pedagoga chápána také jako obranný mechanismus. Známkou lze občas i dítě potrestat za nepříjemné chování či nedodržování norem. V krajním případě může známka hraničit s generalizací a hodnocení celé osobnosti dítěte.“ (Vágnerová, 1995, s. 65)

4.4.1 Prospěch žáka, jako ukazatel školní úspěšnosti

Prospěch můžeme chápat jako „hodnocení výsledků žáka v jednotlivých předmětech známkami podle oficiální klasifikační stupnice“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185). Z uvedené definice prospěchu vyplývá, že lidský faktor v hodnocení a vzdělání nehraje žádnou významnou roli. Toto pojetí prospěchu nepřipouští fakt, že by byl nějak ovlivňován osobností žáka či pedagoga nebo jejich vzájemným působením.

Školní úspěšnost ovlivňuje volbu budoucí profese. Ukazuje dítěti a ostatním dospělým, zda na povolání, které chce dělat, má či nemá předpoklady. Podle známek pedagogové s žákem jednájí a přistupují k němu. „Vliv na vzdálenější budoucnost však bývá pedagogy, rodiči a nakonec i samotnými žáky často přeceňován. Rodiče mají někdy tendenci k přeceňování ještě vyšší, což se týká hlavně prvorozených dětí a jedináčků, kteří mají rodičům splnit jejich sny, uspokojit jejich rodičovskou identitu.“ (Mareš, 1995, s. 26)

4.4.2 Prospěch, jako diagnostický údaj

Školní úspěch můžeme obecně brát jako souhrn údajů o struktuře, školní zdatnosti, hodnocení pedagoga a celkově i informace o pedagogovi. Nelze všechny tyto informace vyčíst z jedné známky a všechny tyto složky od sebe nelze oddělit. Proto je nutné v diagnostice pracovat s dlouhodobým prospěchem s ohledem na hodnocení žáka v pololetí či na konci roku, jelikož se klasifikační vývoj žáka postupně vyvíjí. Pedagog pak získává diagnostickou informaci o vlastní hodnotící činnosti a částečně o vlastním působení na žáky. Dále získává informace o třídní úrovni a schopnosti třídy podávat školní výkony. (Hrabal st., 2002, s. 50)

Během školního roku se žák setkává s jednotlivými klasifikačními obdobími, kdy dostává výslednou známku, která se společně s klasifikačním průměrem stává ukazatelem jeho dispozic pro další plnění požadavků ze strany školy. Klasifikační průměr se tak jako společnost neustále vyvíjí a prokazatelně je ukazatelem úrovně školní zdatnosti. Při vývoji pedagog může diagnostikovat kolísání, určitou změnu nebo i stabilitu. Tato diagnostika je možná prostřednictvím srovnávání klasifikace žáka. Ve většině případů nastávají rozdíly v prospěchu jednotlivých předmětů, což vede k celkovému úpadku či navýšení některých dispozic žáka. (Hrabal st., 2002, s. 51)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMU

Domníváme se, že je důležité se této problematice více věnovat, jelikož se poslední dobou dostává do rozporu pojetí o tom, kdo více ovlivňuje děti. Rodiče často přisuzují větší míru ovlivňování pedagogům, jelikož se opírají o tvrzení, že děti často ve škole tráví více času než doma a naopak se pedagogové odkazují na základní povinnost rodičů vychovávat své dítě. Výzkumným tématem naší práce je subjektivní odpovědnost rodičů a pedagogů ve Zlínském kraji za úspěchy či neúspěchy dítěte ve školní práci, neboli do jaké míry se pedagog a rodič cítí zodpovědný za úspěch či nezdar dítěte.

Cílem empirické části je zjistit, do jaké míry přisuzují pedagogové nebo rodiče ve Zlínském kraji odpovědnost své osobě či jak moc přičítají odpovědnost někomu jinému. **Dílčím cílem** je také zjistit rozdíly v přisuzování odpovědnosti ve vztahu k délce praxe pedagogů a ve vztahu k pohlaví pedagoga, ale i k pohlaví rodiče. Nakonec je cílem naší práce zjistit a popsat rozdíly mezi vnímáním subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů. Zda jsou významné rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy ve škole mezi rodiči a pedagogy a zda jsou rozdíly mezi rodiči a pedagogy ve vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy.

V průběhu celého výchovně vzdělávacího procesu je naše osobnost ovlivňována spoustou podnětů z vnitřní strany i vnějšku. Více než ostatní podněty jsou právě pedagogové a rodiče těmi kardinálními faktory, které toto ovlivňování nejvíce formují. Avšak odpovědnost za ovlivnění dítěte, které vede k úspěchu či neúspěchu je naprosto subjektivní věc a jen těžce měřitelná. Odpovědnost nelze brát v tomto případě obecně, nýbrž je pro náš výzkum více než podstatné rozdělit odpovědnost celkově na odpovědnost za úspěchy a odpovědnost za neúspěchy. Předpokládáme, že se setkáme při výzkumu se situací, kdy se rodič či pedagog bude cítit zodpovědný za neúspěchy a odpovědnost za úspěchy bude přičítat jiné osobě či naopak. Tato problematika je pak jedním z dílčích cílů naší práce.

Základní teoretická východiska, se kterými pracujeme ve výzkumném šetření

Výchovně vzdělávací proces zahrnuje celkové působení na jedince, ať už z pohledu výchovného, kdy jsou dítěti vštěpovány postoje a hodnoty nebo z pohledu vzdělávacího, kdy jsou dítěti vštěpovány vědomosti a poznatky.

Úspěchy žáka myslíme všechny úkoly, které si dítě uvědomuje, a tak po jejich absolvování nastává u dítěte/žáka pocit uspokojení.

Neúspěchy žáka nedostatečné plnění úkolů zadaných ve škole a tím i špatné hodnocení za ně.

Subjektivní odpovědnost je myšlena odpovědnost, kterou se vztahuje k danému jedinci, neboli vyvstává z mysli jedince.

5.1 Výzkumný problém

Pro účely diplomové práce byl stanoven popisný výzkumný problém, který charakterizuje určitý výskyt jevu- subjektivní odpovědnosti. Pro nás bude podstatné, jaká je míra subjektivní odpovědnosti u rodičů a pedagogů za žákovy úspěchy popř. neúspěchy ve školní práci ve Zlínském kraji.

5.2 Výzkumné otázky a stanovení hypotéz

1. Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů za žákovy úspěchy či neúspěchy?
 - 1.1 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti rodičů za žákovy úspěchy?
 - 1.2 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti rodičů za žákovy neúspěchy?
 - 1.3 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti pedagogů za žákovy úspěchy?
 - 1.4 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti pedagogů za žákovy úspěchy?
2. Jaká je míra subjektivní odpovědnosti ve vztahu k délce praxe?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře pedagogovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy v závislosti na délce jeho praxe.
3. Jaká je míra subjektivní odpovědnosti pedagogů ve vztahu k pohlaví pedagoga?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře pedagogovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy v závislosti na pohlaví pedagoga.
4. Jaká je míra subjektivní odpovědnosti rodičů ve vztahu k pohlaví rodiče?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře subjektivní odpovědnosti rodičů za úspěchy dítěte v závislosti na pohlaví rodiče.
5. Jaký je rozdíl ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy?

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy mezi rodiči a pedagogy.

6. Jaký je rozdíl ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy neúspěchy mezi rodiči a pedagogy?

H6: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy neúspěchy mezi rodiči a pedagogy.

5.3 Pojetí výzkumu

Cílem empirické části bylo zjistit, do jaké míry přisuzují pedagogové nebo rodiče ve Zlínském kraji odpovědnost své osobě Profesi pedagoga zkoumáme i ve vztahu k délce jeho praxe. Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu, vzhledem k tomu, že chceme zjistit, zda se liší míra odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy u rodičů a pedagogů liší. Zároveň tím chce i zkoumat, zda hraje roli ve vnímání této odpovědnosti u pedagogů pohlaví i délka jeho profese. U rodičů pro nás bude kritériem pohlaví.

5.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou pro náš výzkum pedagogové působící na základních školách v celé České republice. Pedagogy ze základních škol jsme volili z důvodu, že představují významný faktor v ovlivňování výchovy dítěte oproti pedagogům působících např. na středních školách, kde je vztah pedagog vs. student více vzdálený. Jelikož je cílem práce zjistit subjektivní odpovědnost za úspěchy či nezdary dítěte ve škole, do základního výzkumného souboru jsme zahrnuli i rodiče žáků, kteří navštěvují třídy pedagogů, konkrétně těch, kteří se již zúčastnili našeho výzkumu. Dle rejstříku školních zařízení vedené MŠMT k roku 2016, působí celkově na ZŠ v ČR 71.109 pedagogů. A celkově můžeme v ČR najít 4.087 základních škol, které celkově navštěvuje 873.781 žáků. Při předpokladu, že na jednoho žáka připadají 2 rodiče, tedy základním výzkumný vzorek v našem výzkumu tvoří i 1.747.562 rodičů. (MŠMT, 2016)

U výběrového výzkumného souboru jsme se rozhodli pro náhodný výběr respondentů. Základní školy, které se budou podílet na našem výzkumu, byly vylosovány ze Zlínského kraje. Celkem bylo vylosováno celkem 7 škol. Z respektování požadavku vedení škol, jsme zachovali naprostou anonymitu a školy budou označovány pouze jako ZŠ1- ZŠ7. Dle rejstříku školních zařízení vedené MŠMT k roku 2016, působí na 2. stupni základní škol ve Zlínském kraji 2033 pedagogů a celkově můžeme ve Zlínském kraji najít 261 základních

škol, které navštěvuje 19.226 žáků 2. Stupně vzdělávání. Při předpokladu, že na jednoho žáka připadají 2 rodiče, tedy výběrový výzkumný vzorek v našem výzkumu tvoří i 38.452 rodičů. (MŠMT, 2016)

Kritériem u respondentů pro nás bude délka praxe pedagoga a jeho pohlaví, jelikož předpokládáme, že délka zkušenosti a generové odlišnosti se budou nejvíce odrážet na vnímání subjektivní odpovědnosti pedagogem za úspěchy popř. neúspěchy žáka. U rodičů pro nás bude kritériem pohlaví. Autor dotazníku doporučuje dělit pedagogy podle délky praxe do tří skupin. První skupinu tvoří pedagogové s praxí v rozmezí 0-5let. Druhá skupina je tvoje pedagogy, kteří působí ve škole v rozmezí 6-11let a poslední skupinou jsou pedagogové s praxí trvajících 11 a více let (Lašek, 2007, s. 131). U rodičů pro nás bude kritériem pohlaví rodičů, díky přesvědčení, že rodič vnímá svou subjektivní odpovědnost ve výchovně vzdělávacím procesu i z pohledu pohlaví.

V následující tabulce je zobrazen počet pedagogů působících na 7 základních školách, které byly vylosovány ze Zlínského kraje a byly ochotni spolupracovat na našem výzkumu.

Tabulka 1 počet respondentů-pedagogové

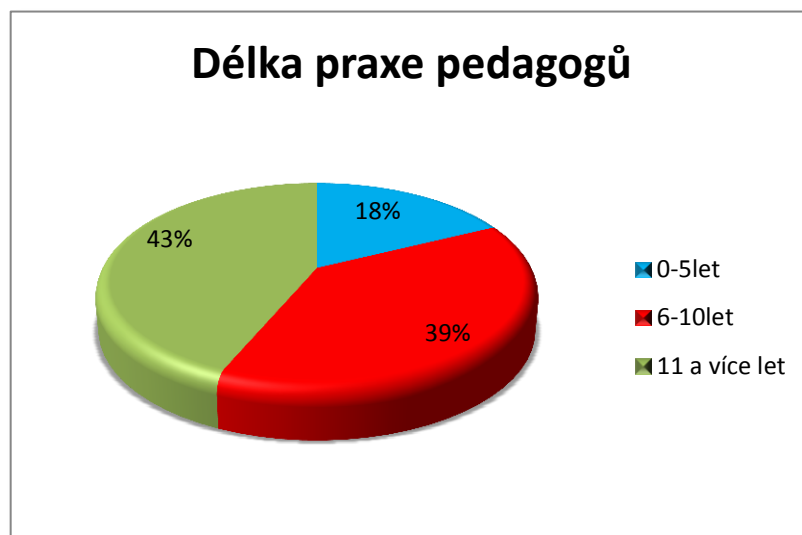
Instituce	Počet pedagogů působících na 2 st. ZŠ	Počet pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu
ZŠ 1	25	13
ZŠ 2	5	3
ZŠ 3	18	11
ZŠ 4	23	12
ZŠ 5	16	9
ZŠ 6	12	10
ZŠ 7	7	4

Personální zastoupení ve vybraných institucích celkově činí 106 pedagogů působících na 2. stupni ZŠ. Avšak i přes veškerou snahu, osobních schůzek, papírové i elektronické podobě dotazníkového šetření se nám nepodařilo zajistit 100% návratnost dotazníků. Návratnost činí 66%, což odpovídá 62 navráceným dotazníkům z řad pedagogů.



Graf 1 Zastoupení respondentů-pedagogů dle pohlaví

Z výšečového grafu, kde je znázorněno rozložení respondentů-pedagogů dle pohlaví je patrné, že větší část je zastoupena pedagogy ženského pohlaví v počtu 35 žen. Menší skupina je tvořena pedagogy mužského pohlaví a to v procentuálním zastoupení 44%, což je 27 pedagogů mužského pohlaví.



Graf 2 Zastoupení respondentů-pedagogů dle délky praxe

Z celkového počtu 62 respondentů je největší část pedagogů, kteří disponují praxí delší než 11 let, konkrétně je to 27 pedagogů (43%). Další část tvoří pedagogové, jejichž praxe spadá do kategorie 6-11 let, tuto kategorii v našem výzkumu zastupuje 24 pedagogů

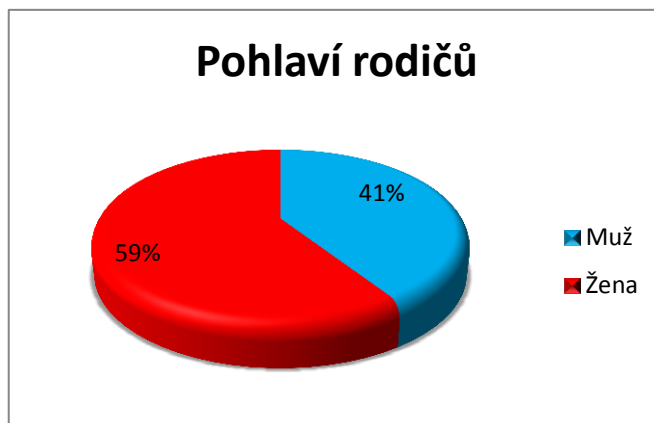
(39%). Poslední nejmenší část tvoří pedagogové s praxí kratší než 5 let. Celkově se našeho výzkumu zúčastnilo 11 takových pedagogů (18%).

Následující tabulka zachycuje předpokládaný počet rodičů, jejichž dítě popř. děti navštěvují 2. vzdělávací stupeň ZŠ v sedmi různých školách ve Zlínském kraji, které byly vylosovány. Předpokládáme-li, že na jedno dítě připadají dva rodiče, pak k 7 vylosovaným základním školám patří i 1.544 rodičů, které mají dítě či děti na druhém stupni ZŠ. Dostupným vzorkem

Tabulka 2 Počet respondentů-rodiče

Název instituce	Počet rodičů dětí z 2.st ZŠ	Počet rodičů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu
ZŠ 1	328	11
ZŠ 2	126	8
ZŠ 3	128	10
ZŠ 4	314	12
ZŠ 5	106	7
ZŠ 6	268	12
ZŠ 7	274	11

ZŠ, které se zúčastnili našeho výzkumu, jsme požádali o spolupráci při šíření dotazníků mezi rodiče dětí, které se nacházejí ve třídách, které vyučují pedagogové, kteří se také připojili k našemu výzkumu. Rodiče byli informováni na rodičovských schůzkách i na webovém portále, který slouží školám ke komunikaci s rodiči nebo jako elektronická žákovská knížka. Celkově se našeho výzkumu zúčastnilo 71 rodičů ze ZŠ, které se zapojili do našeho výzkumu.



Graf 3 Zastoupení respondentů- rodičů dle pohlaví

Z výšečového grafu, kde je znázorněno rozložení respondentů-rodičů dle pohlaví je jasné, že větší část je zastoupena rodiči ženského pohlaví v počtu 42 žen (59%). Menší třída je zastoupena rodiči mužského pohlaví a to v procentuálním zastoupení 41%, což je 29 pedagogů mužského pohlaví.

5.5 Technika výzkumu

Cílem je zjistit, jaká je míra subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dítěte. Zároveň je cílem zjistit rozdíly v přisuzování odpovědnosti ve vztahu k délce praxe pedagogů a ve vztahu k pohlaví pedagoga, ale i k pohlaví rodiče. Nakonec je cílem naší práce zjistit rozdíly mezi vnímáním subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů. Zda jsou významné rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy mezi rodiči a pedagogy a zda jsou rozdíly mezi rodiči a pedagogy ve vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy.

Pro sběr dat bude použita výzkumná metoda formou dotazníku. Pro náš výzkum jsme zvolili zahraniční dotazník Thomase R. Guskeye Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA), který můžeme najít v publikaci Laška (2007). Použili jsme dotazník, který přeložil a upravil J. Mareš (1984). Dotazník je zaměřen na zkoumání míry odpovědnosti pedagogů za žákovy úspěchy a neúspěchy. Dále jsme z původního originálu vytvořili dotazník na stejném principu, který se vztahuje a zachycuje odpovědnost rodičů za úspěchy a neúspěchy dítěte ve škole. Dotazníky se skládá z 30 otázek, které zjišťují podíl odpovědnosti pedagoga a rodiče za úspěchy a neúspěchy dítěte ve škole. 15 položek měří složku R+, což je odpovědnost za úspěchy dítěte (položka č. 1b, 3b, 5a, 6a, 7a, 10b, 13a, 15a, 18a, 19b, 21a, 22b, 23a, 26b, 27b). Zbývajících 15 položek zkoumá složku R-

který nazýváme jako odpovědnost za neúspěchy dítěte (položka č. 2a, 4a, 8a, 9b, 11b, 12a, 14b, 16b, 17a, 20a, 24a, 28b, 29a, 30b).

Uvedená procenta dále budeme počítat dle schématu, podle toho k jakému faktoru spadají. Jejich součet se dále dělí 15, tím získáme individuální profil pedagoga či rodiče. Pokud se v oblasti R+ setkáváme s hodnotou koeficientu nad 50 (%), pedagogové či rodiče považují úspěch dítěte za výsledek svého snažení. Pokud hodnota koeficientu nedosahuje 50 (%), předávají odpovědnost druhé osobě. Naopak pokud se u oblasti R- setkáváme s hodnotou koeficientu menší, než 50 (%), znamená to, že se pedagogové nebo rodiče necítí odpovědni za školní neúspěchy dětí ani z 50%. Přisuzují tak větší míru odpovědnosti za neúspěchy druhé osobě. V opačném případě, pokud je hodnota koeficientu u R- vyšší, než 50% přisuzuje rodič či pedagog větší míru odpovědnosti za neúspěchy ve škole sobě. Sečtením R+ a R- a následným dělením 30, získáváme celkový profil označovaný R (Lašek, 2007, s. 131).

Každá otázka popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině. Rodič/pedagog má, na základě svých zkušeností, vybrat tu příčinu, která převládá při vyučování či při přípravě do školy. Pedagog či rodič uvádí míru své odpovědnosti tak, že u každé ze dvou nabízených příčin vyjadřuje svůj názor v procentech. Obě z nabízených příčin tak musí dohromady dávat 100%.

Pro zajištění větší návratnosti byl všem základním školám, na kterých budeme náš výzkum realizovat, předem odeslán informační e-mail, kde je popsán cíl a smysl výzkumu. Informační e-mail byl rozeslán i rodičům, jejichž děti navštěvují ZŠ, která s námi na výzkumu spolupracuje, prostřednictvím elektronických žákovských knížek. V e-mailu jsou přiblíženy informace, kdy bude výzkum probíhat, komu jsou dotazníky určeny, do kdy a kde mohou vyplněné dotazníky odevzdávat. Zároveň je součástí i ujištění, že jde o zcela anonymní dotazník a data budou použita pouze na výzkumné účely.

5.6 Proměnné

Pohlaví představuje *nominální* proměnnou, která rodiče i pedagogy rozděluje na muže a ženy.

Délka praxe pedagogů představuje *nominální* proměnnou a je rozdělena na tři skupiny:

- Pedagogové s délkou praxe 0-5let
- Pedagogové s délkou praxe 6-11let

→ Pedagogové s délkou praxe 11 a více let

Míra subjektivní odpovědnosti za úspěchy (R+) představuje součet položek 1b, 3b, 5a, 6a, 7a, 10b, 13a, 15a, 18a, 19b, 21a, 22b, 23a, 26b, 27b a následné dělení počtem položek. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se rodič či pedagog cítí zodpovědný za úspěchy dítěte. Jedná se o *metrickou* proměnnou.

Míra subjektivní odpovědnosti za neúspěchy (R-) představuje součet položek 2a, 4a, 8a, 9b, 11b, 12a, 14b, 16b, 17a, 20a, 24a, 28b, 29a, 30b a následné dělení počtem položek. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se rodič či pedagog cítí zodpovědný za neúspěchy dítěte. Jedná se o *metrickou* proměnnou.

Míra subjektivní odpovědnosti (R) představuje součet R+ a R- a následné dělení počtem položek celkem v dotazníku. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se rodič či pedagog cítí zodpovědný za úspěšnost a neúspěšnost dítěte. Jedná se o *metrickou* proměnnou.

5.7 Způsob zpracování dat

Před samotným zpracováním dat budou testovány předpoklady pro použití metody testování. Data získaná z dotazníkového šetření budou vyhodnocena popisnou statistikou, která odpoví na hlavní výzkumnou otázku. Pomocí procentuální četnosti a následným popisem byly vyhodnoceny výzkumné otázky 1, 2, 3, 4, 5, 6, a následně za účelem ověření hypotéz byla data porovnávána

Pro hypotézu H2: *Předpokládáme, že existují rozdíly v míře pedagogovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy v závislosti na délce jeho praxe*, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Pro hypotézu H3: *Předpokládáme, že existují rozdíly v míře pedagogovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy v závislosti na pohlaví pedagoga*, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Pro hypotézu H4: *Předpokládáme, že existují rozdíly v míře subjektivní odpovědnosti rodičů za úspěchy dítěte v závislosti na pohlaví rodiče*, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Pro hypotézu H5: *Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy mezi rodiči a pedagogy*, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Pro hypotézu H6: *Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy neúspěchy mezi rodiči a pedagogy*, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Vzhledem k situaci, že doposud nebyly stanoveny normy nutné pro posuzování jednotlivých pedagogů z pohledu celku, vytvořili jsme alespoň v hrubých rysech hranice uvažovaných koeficientů.

Tabulka 3 Pásmo běžných hodnot

	Pásmo běžných hodnot	Medián
R+	48,33-69,67	58,5
R-	32,67-56,33	47,5

Pokud se v oblasti R+ setkáváme s hodnotou koeficientu nad 58,5 (%), rodiče či pedagogové považují úspěch dítěte za výsledek svého snažení. Pokud hodnota koeficientu nedosahuje 58,5 (%), předávají odpovědnost druhé osobě. Naopak pokud se u oblasti R- setkáváme s hodnotou koeficientu menší, než 47,5 (%), znamená to, že se pedagogové nebo rodiče necítí odpovědni za školní neúspěchy dětí ani z poloviny. Přisuzují tak větší míru odpovědnosti za neúspěchy druhé osobě. V opačném případě, pokud je hodnota koeficientu u R- vyšší, než 47,5 (%) přisuzuje rodič či pedagog větší míru odpovědnosti za neúspěchy ve škole své osobě.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Z uskutečněného kvantitativního výzkumu byly zjištěny následující výsledky:

1. Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů za žákovy úspěchy či neúspěchy?

Pro zjištění a následné přehledné srovnání dat mezi respondenty první skupiny-pedagogů a druhé skupiny-rodičů, byla data vložena do tabulek. V následujících tabulkách jsou zachycena data všech položek dotazníku, která byla předem zprůměrována. První tabulka vyjadřuje průměrné hodnoty rodičů u jednotlivých položek. Tabulka druhá obsahuje průměry dat nashromážděných od pedagogů. Následně jsou popsány podíly za subjektivní odpovědnost rodičů a pedagogů za školní úspěch a neúspěch dítěte. Zjištěné zajímavosti mezi jednotlivými skupinami respondentů popisujeme v diskuzi k našemu výzkumu. Všechna číselná data v tabulkách jsou vyjádřením v procentech.

Tabulka 4 Průměry jednotlivých položek-rodiče

1. Když Vaše dítě při vyučování dobře pracuje, je to nejspíše proto, že:	
a) má dost schopností na to, aby pracoval dobře, nebo je dobře připraveno ve škole	57,692
b) povzbuzujete ho/ pomáháte mu	42,308
2. Když Vaše dítě špatně chápe učivo, které jste s ním už probral, je to pravděpodobně proto, že:	
a) nevysvětlil jste to zřejmě dostatečně jasně	48,462
b) obtížnější učivo děti chápou příliš pomalu nebo mu toto učivo bylo špatně předáno již ve škole	51,538
3. Když Vaše dítě napsalo dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:	
a) dítě se dobře připravilo na test/ zvládá danou látku, bylo dostatečně připraveno ze školy	80
b) díky Vašemu doзору, aby dítě bylo připraveno na test	20
4. Když si Vaše dítě nemůže zapamatovat něco, o čem ve škole mluvili, je to obvykle proto, že:	
a) zmíněné učivo jste s ním špatně doma opakovali	32,308
b) některé děti nedávají při vyučování pozor nebo zmíněné učivo bylo špatně předáno již ve škole	67,692
5. Předpokládáme, že někdo ve Vašem okolí o Vás prohlásí, že dobře vychováváte děti ve vztahu ke škole. Je to proto, že:	
a) dítě jste dokázal vždycky podporovat ve škole	70,385
b) takové věci říkají lidé jen tak, aby člověka povzbudili	29,615
6. Předpokládáme, že se Vám příprava do školy se svým dítětem doma daří. Je to pravděpodobně proto, že:	
a) pomohl jste mu překonat největší obtíže v učení	43,462
b) Vaše dítě je celkově dobrý žák a vede si celkově dobře ve všech předmětech	56,538
7. Když Vaše dítě rychle chápe nějaký úsek učiva, je to nejspíš proto, že:	
a) dokázal jste je motivovat tak, že má snahu učit se	44,231
b) jde o velmi schopné dítě	55,769
8. Když učitel Vašich dětí navrhne, abyste změnil svůj způsob učení s dětmi doma, je to pravděpodobně proto, že::	
a) má svou vlastní představu o tom, jak by mělo učení po škole doma probíhat	59,231
b) domnívá se, že Vaše dítě nepracovalo dobře	40,769
9. Když Vaše dítě pracuje špatně, je to obvykle proto, že:	
a) pracovali špatně už předtím a vůbec se nesnaží	47,308
b) neměl jste čas se mu věnovat a pomoci mu tak, jak by potřebovalo	52,692

10. Když Vaše dítě zvládlo něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:	
a) už předtím jej to zajímalo nebo bylo motivováno již ve škole	71,462
b) pomohl jste mu v pochopení učiva	28,538
11. Když Vaše dítě zapomene učivo, které jste jim už jednou doma vysvětlil, je to patrně proto, že:	
a) většina dětí rychle zapomíná nové pojmy	50,385
b) učení doma nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohlo dál aktivně pracovat	49,615
12. Když zjistíte, že pro některé dítě je zbytečné věnovat se jim o nějakou hodinu navíc, je to patrně proto, že:	
a) netrval jste na tom, aby bezpodmínečně zvládlo učivo	56,077
b) příliš pomalu chápe a málo se ve škole věnuje učivu	43,923
13. Předpokládáme, že dítěti vykládáte novou věc a ono si ji hned zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že:	
a) vyložil jste ji velmi přehledně a zopakoval stěžejní informace	41,154
b) dítě se o tuto věc zřejmě zajímalo už dříve, než jste ji začal vysvětlovat a proto si ji hned pamatuje	58,846
14. Když Vaše dítě napíše špatně písemku, je to proto, že:	
a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadlo lépe	38,077
b) nepřiměl jste jej, aby se na ni pořádně připravili	61,923
15. Když se doslechnete, že Vás pedagog chválí za připravování s dítětem doma, je to patrně proto, že:	
a) jste se dítěti opravdu více věnoval	46,154
b) dítě bude celkově dobrým žákem i bez mé pomoci	53,846
16. Když Vaše dítě při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:	
a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno nebo jej pedagog špatně motivoval	65,385
b) nenašel jste způsob jej motivovat k učení	34,615
17. Předpokládáme, že nedosáhnete dobrých výsledků v přípravě do školy se svým dítětem, jako rodiče ostatních dětí, kteří se se svými dětmi také připravovali na danou látku. Je to asi proto, že:	
a) v přípravě do školy jste nebyl tak efektivní, jako jindy	57,692
b) bohužel je Vaše dítě méně schopným žákem, špatnou přípravu má již ve škole	42,308
18. Když zaslechnete, že Vaše dítě řekne: „Táta/máma je fajn, dokáže mě to vždy naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:	
a) snažíte se udělat přípravu pro dítě přitažlivou	87
b) některé děti si prostě chtějí u rodiče šplhnout	22
19. Předpokládáme, že se Vaše dítě snaží, abyste jste se s ním na vyučování připravoval právě Vy. Bude to asi proto, že:	
a) myslí si o Vás, že jste laskavý a příjemný, popř. benevolentní	43,846
b) dokážete dítě nadchnout pro učení	56,154
20. Předpokládáme, že se snažíte pomoci Vašemu dítěti s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:	
a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání	75,769
b) není zvyklý řešit problémy společně s rodičem	24,231
21. Předpokládáme, že výjimečně přidáte (oproti jinému dnu) nějakou tu hodinu přípravy do školy navíc. Je to proto, že:	
a) snažíte se, aby pokud možno dítě zvládlo každé dané učivo	71,538
b) doporučuje se to, i když výsledky ve škole neodpovídají vynaložené práci	28,462
22. Když si Vaše dítě pamatuje učivo, o němž jste s ním mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:	
a) dítě má skvělou paměť a snadno si učivo vybavuje	50,769
b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby dítě zaujalo	49,231
23. Když pracujete na přípravě do školy s Vaším dítětem, které se dlouho nemohlo naučit určitému tématu a najednou to zvládne, je to pravděpodobně proto, že:	
a) pravidelně jste ho informovali o tom, že mu to stále nejde a pomáhali mu, než to zvládnul	63,846
b) mé dítě je typ, který pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí	36,154
24. Když někdy máte potíže s udržení zájmu dítěte, je to zpravidla proto, že:	
a) neměl/a jste mnoho času se na práci s Vaším dítětem do školy připravit	41,923
b) u dětí bývají potíže s učitelskou motivací	58,077

25. Když zaslechnete, že Vaše dítě říká: „To je hrozný, máma/táta mě nedokáže nic naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:	
a) dítě se pořádně neučí a předává zodpovědnost za výsledky na někoho jiného	60,385
b) není možné, abych se věnoval jen přípravě do školy se svým dítětem	39,615
26. Když je vidět, že se dítě hned od počátku zajímají o to, co se mu snažíte vysvětlit, je to asi proto, že:	
a) jde o učivo, které dítě baví	65,769
b) podařilo se Vám dítě zaujmout	34,231
27. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě Vašeho potomka pracuje dobře, bude to patrně proto, že:	
a) jsou z domova vedení k tomu, aby se ve škole snažili	42,308
b) pedagog je dokázal přimět k soustavnému učení	57,692
28. Když má Vaše dítě občas potíže v učení, je to zpravidla proto, že:	
a) nechce se pořádně učit	61,154
b) nedokázal jste ho dostatečně motivovat, aby se ve škole snažil	38,846
29. Když Vás někteří kritizují, je to asi proto, že:	
a) u Vašeho dítěte se Vám nepodařilo dosáhnout změny k lepšímu	66,769
b) ukázalo se asi, že dítě není schopné zvládnout požadavky daného ročníku	33,231
30. Když na Vás někdy dolehne beznadějí a začnete pochybovat o smyslu přípravy se svým dítětem, bývá to hlavně proto, že:	
a) učivo v předmětech není vhodně vybráno	44,615
b) nedokážete vždycky pracovat s dítětem tak, aby dítě bylo vždy v učení úspěšné	55,385

Tabulka 5 Průměry jednotlivých položek-pedagogové

1. Když Váš žák při vyučování dobře pracuje, je to nejspíše proto, že:	
a) má dost schopností na to, aby pracoval dobře	50
b) povzbuzujete ho/ pomáháte mu	50
2. Když Vaše třída špatně chápe učivo, které jste s nimi probral, je to pravděpodobně proto, že:	
a) nevysvětlil jste to zřejmě dost jasně	48,636
b) obtížnější učivo žáci chápou příliš pomalu	51,364
3. Když většina žáků napsala dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:	
a) prověrka sama byla velmi lehká	55,455
b) naznačili jste jim, co mohou čekat	44,545
4. Když si Váš žák v hodině nemůže zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvili, je to obvykle proto, že:	
a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznil	31
b) někteří žáci nedávají při vyučování pozor	69
5. Předpokládáme, že Váš nadřízený o Vás prohlásí, že pracujete dobře. Je to proto, že:	
a) většinu žáků jste dokázal vždycky něčemu naučit	72,091
b) takové věci říkají nadřízení jen tak, aby člověka povzbudili	27,909
6. Předpokládáme, že se Vám v jedné třídě práce daří. Je to pravděpodobně proto, že:	
a) pomohl jste jim překonat největší obtíže v učení	30,909
b) tito žáci jsou celkově dobří a vedu si úspěšně i v jiných předmětech	69,091
7. Když Vaši žáci rychle chápou nějaký úsek učiva, je to nejspíš proto, že:	
a) dokázal jste je motivovat tak, že mají snahu učit se	49,091
b) jde zpravidla o velmi schopné žáky	50,909
8. Když Váš nadřízený navrhne, abyste změnil svůj způsob vyučování, je to pravděpodobně proto, že:	
a) má svou vlastní představu o tom, jak by měla výuka probíhat	74,545
b) domnívá se, že Vaši žáci nepracovali dobře	25,455
9. Když většina žáků pracuje špatně, je to obvykle proto, že:	
a) pracovali špatně už předtím a vůbec se nesnaží	62,273

b) neměl jste čas se jim věnovat a pomoci jim tak, jak by potřebovali	37,727
10. Když Vaši žáci zvládnou něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:	
a) už předtím je to zajímavé	46,364
b) pomohl jste jim v pochopení základních vztahů	63,636
11. Když Vaši žáci zapomenou učivo, které jste jim už jednou vysvětlil, je to patrně proto, že:	
a) většina žáků rychle zapomíná nové pojmy	60,455
b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohli aktivně pracovat	39,545
12. Když zjistíte, že pro některé žáky je zbytečné věnovat se jim o nějakou hodinu navíc, je to patrně proto, že	
a) netrval jste na tom, aby bezpodmínečně zvládli předchozí učivo	34,545
b) příliš pomalu chápu a málo se doma učí	65,455
13. Předpokládáme, že žákům vykládáte novou věc a většina z nich si ji hned zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že:	
a) vyložil jste ji velmi přehledně a zopakoval nejobtížnější body	65,455
b) žáci se o tuto věc zřejmě zajímali už dříve, než jste ji začal vysvětlovat	34,545
14. Když Vaši žáci napíší špatně písemku, je to proto, že:	
a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadli lépe	64,455
b) nepřiměřl jste je, aby se na ni pořádně připravili	36,364
15. Když se doslechnete, že Vás rodiče chválí za učitelskou práci, je to patrně proto, že:	
a) jste se jejich dítěti více věnoval	59,091
b) jejich dítě bude celkově dobrým žákem	40,909
16. Když Váš žák při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:	
a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno	55,455
b) nenašel jste způsob jej motivovat k učení	44,545
17. Předpokládáme, že v jedné třídě nedosáhnete dobrých výsledků jako ostatních. Je to asi proto, že:	
a) na vyučování jste se nepřipravil tak pečlivě, jako jindy	22,273
b) v této třídě se zřejmě sešli méně schopní žáci	77,727
18. Když zaslechnete, že jeden z vašich žáků říká: „To je fajn učitel a dokáže naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:	
a) snažíte se udělat vyučování pro žáky přitažlivé	87,727
b) někteří žáci si prostě chtějí u učitele šplhnout	12,273
19. Předpokládáme, že se některé třídy snaží, abyste je vyučovali právě Vy. Bude to asi proto, že:	
a) většina žáků si o Vás myslí, že jste laskavý a příjemný	62,727
b) dokážete žáky nadchnout pro učení	37,273
20. Předpokládejme, že se snažíte pomoci nějakému žákovi s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:	
a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání	45,909
b) není zvyklý řešit problémy společně s učitelem	54,091
21. Předpokládejme, že výjimečně přidáte (oproti rozvrhu) nějakou tu hodinu vyučování navíc. Je to proto, že	
a) snažíte se, aby pokud možno všichni žáci zvládli dané učivo	85,364
b) doporučuje se to, i když výsledky neodpovídají vynaložené práci	14,636
22. Když si žáci pamatují učivo, o němž jste mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:	
a) řada žáků má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje	30,455
b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby žáky zaujalo	69,545
23. Když pracujete se žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou to zvládne, je to pravděpodobně proto, že:	
a) pravidelně jste ho informoval o tom, jak jeho učení pokračuje	39,091
b) jde zřejmě o žáka, který pokud něčemu nerozumí- se snaží tak dlouho, až se to naučí	60,909
24. Když někdy máte potíže s udržení zájmu žáků, je to zpravidla proto, že:	
a) neměl jste mnoho času se na vyučování připravit	29,545
b) u žáků bývají potíže s učební motivací	70,455

25. Když zaslechnete, že jeden z Vašich žáků říká: „To je hrozný učitel, nedokáže nic naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:	
a) mnoho žáků se pořádně neučí a pak se diví	60,909
b) není možné, aby se učitel v hodině věnoval každému žákovi zvlášť	39,091
26. Když je vidět, že se žáci hned od počátku zajímají o Vaše hodiny, je to asi proto, že:	
a) jde o učivo, které žáky vždycky baví	42,727
b) většinu žáků se Vám podařilo zaujmout	57,273
27. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě pracuje dobře, bude to patrně proto, že:	
a) jsou z domova vedení k tomu, aby se ve škole snažili	52,273
b) dokázal jste je přimět k soustavnému učení	47,727
28. Když mají Vaši žáci občas potíže v učení, je to zpravidla proto, že:	
a) nechtějí se pořádně učit	69,545
b) nedokázal jste jim učivo pořádně vysvětlit nebo učivo důkladně procvičit	30,455
29. Když Vás někteří kritizují, je to asi proto, že:	
a) u některých žáků se Vám nepodařilo dosáhnout změny k lepšímu	42,182
b) ukázalo se asi, že dítě není schopné zvládnout požadavky tohoto ročníku	57,818
30. Když na Vás někdy dolehne beznaděj a začnete pochybovat o smyslu své práce, bývá to hlavně proto, že:	
a) učivo v tomto předmětu není vhodně vybráno	30,455
b) nedokážete vždycky vyučovat tak, aby všichni žáci byli v učení úspěšní	69,545

1.1 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti rodičů za žákovy úspěchy?

Míra subjektivní odpovědnosti za úspěchy (R+) představuje součet položek 1b, 3b, 5a, 6a, 7a, 10b, 13a, 15a, 18a, 19b, 21a, 22b, 23a, 26b, 27b a následné dělení počtem položek. Podíl této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se rodič cítí zodpovědný za úspěchy dítěte. Po sečtení položek vyjadřující R+ u všech pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu a následným zprůměrováním nám vyšla hodnota 48,455%. Lze tedy říct, že rodiče (muži i ženy dohromady), jejichž děti jsou žáky navštěvující ZŠ ve Zlínském kraji a docházejí na 2. vzdělávací stupeň, považují úspěch dítěte za výsledek své rodičovské péle a připravování se s dítětem do školy, pouze z 48,455%. Jelikož je tato hodnota nižší než hodnota mediánu pro R+, vyplývá pro nás, že většinou odpovědnost za úspěchy předávají druhé osobě.

1.2 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti rodičů za žákovy neúspěchy?

Míra subjektivní odpovědnosti za neúspěchy (R-) představuje součet položek 2a, 4a, 8a, 9b, 11b, 12a, 14b, 16b, 17a, 20a, 24a, 28b, 29a, 30b a následné dělení počtem položek. Podíl této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se rodič cítí zodpovědný za neúspěchy dítěte. Lze tedy konstatovat, že rodiče (muži i ženy dohromady), jejichž děti jsou žáky navštěvující ZŠ ve Zlínském kraji a docházejí na 2. vzdělávací stupeň, považují neúspěch dítěte za výsledek své nedostatečné rodičovské péle a připravování se s dítětem do školy. A

to dokonce z 55,091%. Jelikož je tato hodnota větší než získaná hodnota mediánu pro R-, vyplývá pro nás, že většinou odpovědnost za neúspěchy přičítají své osobě.

1.3 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti pedagogů za žákovy úspěchy?

Míra subjektivní odpovědnosti za úspěchy (R+) představuje součet položek 1b, 3b, 5a, 6a, 7a, 10b, 13a, 15a, 18a, 19b, 21a, 22b, 23a, 26b, 27b a následné dělení počtem položek. Podíl této subjektivní odpovědnosti určuje, do jaké míry se pedagog cítí zodpovědný za úspěchy dítěte. Po sečtení položek vyjadřující R+ u všech pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu a následným zprůměrováním nám vyšla hodnota 59,569%. Lze tedy říct, že pedagogové (muži i ženy dohromady) působící na ZŠ ve Zlínském kraji na 2. vzdělávacím stupni považují úspěch žáka za výsledek svého učitelského snažení z 59,569%. Jelikož je tato hodnota vyšší než hodnota mediánu pro R+, vyplývá pro nás, že většinou odpovědnost za úspěchy přičítají své osobě.

1.4 Jaký je podíl subjektivní odpovědnosti pedagogů za žákovy neúspěchy?

Míra subjektivní odpovědnosti za neúspěchy (R-) představuje součet položek 2a, 4a, 8a, 9b, 11b, 12a, 14b, 16b, 17a, 20a, 24a, 28b, 29a, 30b a následné dělení počtem položek. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se pedagog cítí zodpovědný za neúspěchy dítěte. Po sečtení položek vyjadřující R- u všech pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu a následným zprůměrováním nám vyšla hodnota 47,065%. Lze tedy říct, že pedagogové (muži i ženy dohromady) působící na ZŠ ve Zlínském kraji na 2. vzdělávacím stupni považují neúspěch žáka za výsledek svého učitelského snažení z 45,065%. Jelikož je tato hodnota nižší než hodnota mediánu pro R-, vyplývá pro nás, že odpovědnost za neúspěchy nepřičítají své osobě, nýbrž z větší části předávají odpovědnost za neúspěchy druhé osobě.

2. Jaká je míra subjektivní odpovědnosti pedagogů k délce praxe?

V následující tabulce jsou uvedeny průměrná data všech pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Získaná data jsou rozdělena dle délky praxe. Lašek (2007, s. 131) doporučuje dělit pedagogy podle délky praxe do tří skupin. První skupinu tvoří pedagogové s praxí v rozmezí 0-5let. Druhá skupina je tvořena pedagogy, kteří působí ve škole v rozmezí 6-11let a poslední skupinou jsou pedagogové s praxí trvající 11 a více let. R+ označuje odpovědnost za úspěchy, R- pak za neúspěchy a R je celkový profil pedagogů

rozdělen dle délky praxe, tedy míra subjektivní odpovědnosti. Všechna data jsou v tabulce uvedena v procentech.

Tabulka 6 Průměrné hodnoty pedagogů dle délky praxe

Délka praxe	R+	R-	R
0-5 let	52,365	43,921	* 46,278
6- 11 let	59,909	49,517	53,346
11 a více let	61,545	53,053	* 58,299

Z tabulky vyplývá, že míra R+ se u dvou skupin pedagogů pohybuje nad hranici mediánu, který byl pro R+ určen na hodnotě 58,5. Pedagogové, jejichž délka praxe spadá do první skupiny 0-5 let se cítí odpovědni za úspěchy nejméně v porovnání s ostatními skupinami. U R- se setkáváme s následujícími odlišnostmi, první skupina pedagogů nedosahuje hodnoty mediánu stanoveného pro R- na 47,5. Pedagogové spadající do této kategorie se cítí odpovědni za neúspěchy pouze z 43,921%. Druhá skupina pedagogů s délkou praxe trvající v rozmezí 6-10 let pocituje odpovědnost za neúspěchy v procentuálním zastoupení 49,517%. Poslední skupina, pedagogové s praxí 11 a více let se cítí odpovědni za neúspěchy v nejvyšší menší míře 53,053%. R v našem výzkumu určuje celkový profil v tomto případě pedagogů. Celková míra subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy je nejnižší u pedagogů první skupiny s délkou praxe do 5 let. Pedagogové spadající do této skupiny se necítí za žákovy úspěchy či neúspěchy ani z 50% a lze předpokládat, že větší míru odpovědnosti tak přisuzují druhé osobě. Míra subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy u druhé skupiny pedagogů s délkou praxe v rozmezí 6- 10 let přesahuje hodnotu 50%. Lze tedy předpokládat, že pedagogové zahrnuti do této kategorie přisuzují odpovědnost za žákovy úspěchy a neúspěchy své osobě a z menší části pak předávají odpovědnost druhé osobě. Třetí skupina pedagogů s délkou praxe přesahující 11 let, se cítí nejvíce odpovědna za žákovy úspěchy a neúspěchy. Jejich hodnota subjektivní odpovědnosti dosahuje hodnoty 58,299%. V porovnání s ostatními skupinami je jejich míra subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy nejvyšší.

*V následující tabulce porovnááme 1. skupinu pedagogů s 3. skupinou pedagogů, rozdělených dle délky praxe, jelikož předpokládáme největší rozdíly mezi těmito skupinami pedagogů.

Tabulka 7 Porovnání 1.sk vs. 3.sk

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test, Porovnání délky praxe vs. R Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky								
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	p	Poč.plat. skup. 1	Poč.plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	p Rozptyly
0-5 vs. 11 a více	46,2780	58,2990	5,6793300	0,0026070	11	27	4,2599140	6,0431070	0,26

Z tabulky zjišťujeme, že existují významné rozdíly ($p < 0,05$) v míře vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy mezi pedagogy v závislosti na délce jejich praxe. Odmítáme tak nulovou hypotézu. Je tak prokázána existence rozdílů ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy mezi pedagogy v závislosti na délce jejich praxe.

3. Jaká je míra subjektivní odpovědnosti pedagogů ve vztahu k pohlaví pedagoga?

V následující tabulce jsou uvedeny průměrná data všech pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Získaná data jsou rozdělena dle pohlaví pedagogů. R+ označuje odpovědnost za úspěchy, R- pak za neúspěchy a R je celkový profil pedagogů konkrétního pohlaví, tedy míra subjektivní odpovědnosti. Všechna data jsou v tabulce uvedena v procentech.

Tabulka 8 Průměrné hodnoty pedagogů dle pohlaví

Pohlaví	R+	R-	R
Muži	59,334	46,334	53,334
Ženy	58,455	42,921	50,689

Z tabulky vyplývá, že míra R+ u pedagogů mužského i ženského pohlaví se pohybuje na hranici mediánu, který byl pro R+ určen na hodnotě 58,5. Lze tedy určit, že pedagogové obou pohlaví přičítají odpovědnost za úspěchy své osobě a pouze z menší části tuto odpovědnost přenechávají na osobě druhé. R- označuje odpovědnost pedagogů za neúspěchy. Data určující R- pro obě pohlaví se nacházejí pod úrovní mediánu stanoveného pro R-. Můžeme tedy konstatovat, že pedagogové obou pohlaví nepřičítají odpovědnost za neúspěchy své osobě, nýbrž lze předpokládat, že odpovědnost předávají jiné osobě. R v našem výzkumu určuje celkový profil v tomto případě pedagogů. Stanovuje míru

subjektivní odpovědnosti pedagogů za žákovy úspěchy a neúspěchy ve výchovně vzdělávacím procesu. U obou pohlaví se míra R dostává nad hranici 50%. Tedy pedagogové obou pohlaví se cítí odpovědni za žákovy úspěchy a neúspěchy komplexně z větší části. Jejich míra subjektivní odpovědnosti tak přesahuje hodnotu 50%.

Tabulka 9 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti pedagogů dle pohlaví

Proměnná	t-testy; grupováno: Skup. 1: Ženy Skup. 2: Muži							
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	p	Poč.plat Muži	Poč.plat. Ženy	Sm.odch. Muži	Sm.od. Ženy
R	53,3340	50,6890	1,57	0,12	37	25	1,75	

Z tabulky zjišťujeme, že neexistují významné rozdíly ($p = 0,120362$; $p > 0,05$) v míře subjektivní odpovědnosti u pedagogů mužského a ženského pohlaví. Pohlaví tak pro náš výzkum zastává roli nepodstatné veličiny a lze tedy konstatovat, že odpovědnost pedagoga za žákovy úspěchy či neúspěchy a pohlaví pedagoga jsou na sobě nezávislé.

4. Jaká je míra subjektivní odpovědnosti rodičů ve vztahu k pohlaví rodiče?

V následující tabulce jsou uvedeny průměrná data všech rodičů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Získaná data jsou rozdělena dle pohlaví pedagogů. R+ označuje odpovědnost za úspěchy, R- pak za neúspěchy a R je celkový profil rodičů konkrétního pohlaví, tedy míra subjektivní odpovědnosti. Všechna data jsou v tabulce uvedena v procentech.

Tabulka 10 Tabulka 9 Průměrné hodnoty rodičů dle pohlaví

Pohlaví	R+	R-	R
Muži	47,455	59,921	53,689
Ženy	50,169	51,395	50,782

Z tabulky vyplývá, že míra R+ u rodičů mužského i ženského pohlaví se pohybuje pod hranici mediánu, který byl pro R+ určen na hodnotě 58,5. Lze tedy určit, že rodiče obou pohlaví přenechávají odpovědnost za úspěchy osobě druhé a pouze z menší části tuto odpovědnost přičítají své osobě. R- označuje odpovědnost rodičů za neúspěchy. Data určující R- pro obě pohlaví se nacházejí nad úrovní mediánu stanoveného pro R-. Můžeme tedy konstatovat, že rodiče obou pohlaví přičítají odpovědnost za neúspěchy své osobě, lze

tak předpokládat, že odpovědnost nepředávají jiné osobě. R v našem výzkumu určuje celkový profil v tomto případě rodičů. Stanovuje míru subjektivní odpovědnosti rodičů za úspěchy a neúspěchy dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Avšak u obou pohlaví se míra R dostává nad hranici 50%. Tedy rodiče obou pohlaví se cítí odpovědní za žákovy úspěchy a neúspěchy. Míra jejich subjektivní odpovědnosti tak přesahuje hodnotu 50%.

Tabulka 11 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti rodičů dle pohlaví

Proměnná	t-testy; grupováno: Skup. 1: Ženy Skup. 2: Muži							
	Průměr Muži	Průměr Ženy	t	p	Poč.plat Muži	Poč.plat. Ženy	Sm.odch. Muži	Sm.odch. Ženy
R	53,6890	50,7820	0,45	0,63	29	42	1,60	2,18

Z tabulky zjišťujeme, že neexistují podstatné rozdíly ($p = 0,632560$; $p > 0,05$) v míře subjektivní odpovědnosti u rodičů mužského a ženského pohlaví. Pohlaví tak pro náš výzkum zastává roli statisticky nevýznamné veličiny i u rodičů. Lze tedy konstatovat, že odpovědnost rodiče za úspěchy či neúspěchy dítěte ve škole a pohlaví rodiče jsou na sobě nezávislé.

5. Jaký je rozdíl ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy?

V následující tabulce jsou uvedeny průměrná data všech respondentů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Získaná data jsou rozdělena dle skupin respondentů-pedagogové a rodiče. R+ označuje odpovědnost za úspěchy rodičů či pedagogů. Všechna data jsou uvedena v procentech.

Tabulka 12 Průměrné hodnoty R+ pedagogové i rodiče

Respondenti	R+
Rodiče	48,455
Pedagogové	59,569

Z tabulky vyplývá, že míra R+ u rodičů se pohybuje pod hranici mediánu, který byl pro R+ určen na hodnotě 58,5. Lze tedy určit, že rodiče přenechávají odpovědnost za úspěchy osobě druhé a pouze z menší části tuto odpovědnost přičítají své osobě. Míra jejich subjektivní odpovědnosti za úspěchy tak nepřesahuje hodnotu 50%.

Naopak pedagogové dosáhli průměrných hodnot za R+ nad úroveň mediánu. Hodnota R+ u pedagogů dosáhla hodnoty 59,569%. Na základě těchto hodnot můžeme konstatovat, že pedagogové se cítí odpovědní za úspěchy žáků větší části a pouze z menší části tuto odpovědnost předávají druhé osobě. Tedy pedagogové se cítí odpovědní za žákovy úspěchy. Míra jejich subjektivní odpovědnosti za úspěchy tak přesahuje hodnotu 50%.

Tabulka 13 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti R+ pedagogové i rodiče

Proměnná	t-testy; grupováno: R- Skup. 1: Rodiče Skup. 2: Pedagogové							
	Průměr Pedagogové	Průměr Rodiče	t	p	Poč.plat Pedagogov	Poč.plat. Rodiče	Sm.odch. Pedagogové	Sm.odch. Rodiče
R-	48,4550	59,5690	-2,08151	0,042347	62	71	2,46103	2,84492

Z tabulky zjišťujeme, že existují významné rozdíly ($p = 0,042347$, $p < 0,05$) v míře vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy. Odmítáme nulovou hypotézu. Je tak prokázána existence rozdílů ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy.

6. Jaký je rozdíl ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy neúspěchy mezi rodiči a pedagogy?

V následující tabulce jsou uvedeny průměrná data všech respondentů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Získaná data jsou rozdělena dle skupin respondentů-pedagogové a rodiče. R- označuje odpovědnost za úspěchy rodičů či pedagogů. Všechna data jsou uvedena v procentech.

Tabulka 14 Průměrné hodnoty R- pedagogové i rodiče

Respondenti	R-
Rodiče	55,091
Pedagogové	45,065

Z tabulky vyplývá, že míra R- u rodičů se pohybuje nad hranicí mediánu, který byl pro R- určen na hodnotě 47,5. Dosažené hodnoty R- se u rodičů rovná hodnotě 55,091%. Míra jejich subjektivní odpovědnosti za neúspěchy tak přesahuje hodnotu 50%. Lze tedy určit, že rodiče přičítají odpovědnost za neúspěchy své osobě a pouze z menší části tuto odpovědnost přičítají osobě druhé.

Naopak pedagogové dosáhli průměrných hodnot za R- pod úroveň mediánu. Hodnota R- u pedagogů dosáhla hodnoty 45,065%. Na základě těchto hodnot můžeme konstatovat, že pedagogové se cítí odpovědni za neúspěchy žáků z větší části a pouze z menší části tuto odpovědnost předávají druhé osobě. Tedy pedagogové se necítí odpovědni za žákovy neúspěchy. Míra jejich subjektivní odpovědnosti za neúspěchy nepřesahuje hodnotu 50%.

Tabulka 15 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti R- pedagogové i rodiče

Proměnná	t-testy; grupováno: R- Skup. 1: Rodiče Skup. 2: Pedagogové							
	Průměr Pedagogové	Průměr Rodiče	t	p	Poč.plat Pedagogov	Poč.plat. Rodiče	Sm.odch. Pedagogové	Sm.odch. Rodiče
R-	55.09100	45.06500	2.081515	0.042244	62	71	2.002496	2.10617

Z tabulky zjišťujeme, že existují významné rozdíly ($p = 0,042244$, $p < 0,05$) v míře vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy. Odmítáme nulovou hypotézu. Je tak prokázána existence rozdílů ve vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy.

6.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem praktické části bylo zjistit, do jaké míry přisuzují pedagogové nebo rodiče ve Zlínském kraji odpovědnost své osobě či jak moc přičítají odpovědnost někomu jinému. Dílčím cílem bylo také zjistit rozdíly v přisuzování odpovědnosti ve vztahu k délce praxe pedagogů a ve vztahu k pohlaví pedagoga, ale i k pohlaví rodiče. Nakonec bylo cílem naší práce zjistit rozdíly mezi vnímáním subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů. Zda jsou významné rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy mezi rodiči a pedagogy a zda jsou rozdíly mezi rodiči a pedagogy ve vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy.

Celková míra odpovědnosti všech rodičů (R) dosahuje hodnoty 51,773%. Rodiče, jejichž děti jsou žáky navštěvující ZŠ ve Zlínském kraji a docházejí na 2. vzdělávací stupeň, tak cítí více než 51% odpovědnost za úspěchy a neúspěchy dítěte ve škole. Míra subjektivní odpovědnosti všech rodičů za úspěchy (R+) dosahuje hodnoty 48,455%. Rodiče (muži i ženy dohromady), jejichž děti jsou žáky navštěvující ZŠ ve Zlínském kraji a docházejí na 2. vzdělávací stupeň, považují úspěch dítěte za výsledek své rodičovské péle a připravování se s dítětem do školy, pouze z 48,455%. Jelikož je tato hodnota nižší než hodnota mediánu pro R+, vyplývá pro nás, že většinou odpovědnost za úspěchy

předávají druhé osobě. Míra subjektivní odpovědnosti všech rodičů za neúspěchy (R-) dosahuje hodnoty 55,091%. Jelikož je tato hodnota větší než získaná hodnota mediánu pro R-, vyplývá pro náš výzkum, že většinou odpovědnost za neúspěchy rodiče přičítají své osobě.

Celková míra odpovědnosti všech pedagogů (R) dosahuje hodnoty 53,317%. Pedagogové, působící na 2. vzdělávací stupeň ZŠ ve Zlínském kraji, tak cítí více než 53% odpovědnost za úspěchy a neúspěchy dítěte ve škole. Míra subjektivní odpovědnosti všech pedagogů za úspěchy (R+) dosahuje hodnoty 59,569%. Pedagogové působící na ZŠ ve Zlínském kraji na 2. vzdělávacím stupni považují úspěch žáka za výsledek svého učitelského snažení z 59,569%. Jelikož je tato hodnota vyšší než hodnota mediánu pro R+, vyplývá pro nás, že většinou odpovědnost za úspěchy přičítají své osobě. Míra subjektivní odpovědnosti všech pedagogů za neúspěchy (R-) dosahuje hodnoty 45,065 %. Jelikož je tato hodnota větší než získaná hodnota mediánu pro R-, vyplývá pro náš výzkum, že většinou odpovědnost za neúspěchy rodiče přičítají své osobě. Jelikož je tato hodnota nižší než hodnota mediánu pro R-, vyplývá pro nás, že odpovědnost za neúspěchy nepřičítají pedagogové své osobě, nýbrž z větší části předávají odpovědnost za neúspěchy druhé osobě.

V závislosti na délce praxe pedagogů lze spatřovat nejmarkantnější rozdíly v míře subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy mezi první skupinou pedagogů (praxe 0-5let) a třetí skupinou (11 a více let). Avšak podstatné rozdíly spatřujeme mezi všemi skupinami pedagogů, ale už ne na tak zásadní úrovni. Z hlediska závislosti pohlaví pedagogů a rodičů na míře subjektivní odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy dítěte ve škole nebyla prokázána žádná významná souvislost. Výzkum dále prokazuje přítomnost rozdílů ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy i existence rozdílů ve vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy dítěte ve škole mezi rodiči a pedagogy.

Tabulka 16 Ověření hypotéz

Hypotéza	Ověření
H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře pedagogovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy v závislosti na délce jeho praxe.	Potvrzeno
H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře pedagogovy subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy v závislosti na pohlaví pedagoga.	Zamítnuto
H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře subjektivní odpovědnosti rodičů za úspěchy dítěte v závislosti na pohlaví rodiče.	Zamítnuto
H5: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy mezi rodiči a pedagogy.	Potvrzeno
H6: Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy neúspěchy mezi rodiči a pedagogy.	Potvrzeno

6.2 Diskuze

U otázky č. 3 v dotazníku (verze rodič) „Když Vaše dítě napsalo dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:“ je zajímavým zjištěním, že oproti pedagogům (verze pedagog) „Když většina žáků napsala dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:“ cítí rodiče podstatněji menší odpovědnost za úspěšně zvládnutý test v porovnání s pedagogy. Rodiče zde vyjadřují odpovědnost na této skutečnosti pouze z 20%. U položky č. 10 v dotazníku (verze rodič) „Když Vaše dítě zvládlo něco velmi

snadno, je to nejčastěji proto, že:“ je zajímavým zjištěním, že pedagogové (verze pedagog) „Když Vaši žáci zvládnou něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:“ přičítají odpovědnost za tuto skutečnost z převážné části své osobě. Oproti tomu rodiče tuto skutečnost přičítají své osobě pouze z necelých 29%. U položky č. 14 v dotazníku (verze rodič) „Když Vaše dítě napíše špatně písemku, je to proto, že:“ je zajímavým zjištěním, že oproti pedagogům (verze pedagog) „Když Vaši žáci napíší špatně písemku, je to proto, že:“ spatřují větší míru odpovědnosti za neúspěchy ve své osobě a to dokonce z 61,923%. Naopak pedagogové neuspokojivě zvládnutý test žáka přisuzují své osobě pouze z 36,364%. Další zajímavé rozdíly se objevily u položky 17. mezi rodiči (verze rodič) „Předpokládáme, že nedosáhnete dobrých výsledků v přípravě do školy se svým dítětem, jako rodiče ostatních dětí, kteří se se svými dětmi také připravovali na danou látku. Je to asi proto, že:“ a pedagogy „Předpokládáme, že v jedné třídě nedosáhnete dobrých výsledků jako ostatních. Je to asi proto, že:“ „Rodiče svou subjektivní odpovědnost za tento neúspěch cítí z 57,692% naopak pedagogové tuto skutečnost přičítají své osobě pouze z 22,273%. Lze tedy předpokládat, že pedagogové odpovědnost za špatný prospěch třídy neberou jakou výsledek svého snažení. U položky č. 23 v dotazníku (verze rodič) „Když pracujete na přípravě do školy s Vaším dítětem, které se dlouho nemohlo naučit určitému tématu a najednou to zvládne, je to pravděpodobně proto, že:“ spatřujeme rozdíly v porovnání s pedagogy (verze pedagog) „Když pracujete se žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou to zvládne, je to pravděpodobně proto, že:“, kdy rodiče cítí odpovědnost za úspěchy u této položky z 63,846% naopak pedagogové pouze z 39,091%. Pokud tedy u dítěte nastane změna a projeví se úspěch v podobě zvládnuté dříve problematické věci, rodiče se cítí za výsledek této skutečnosti odpovědni poměrně více než pedagogové. U položky č. 26 (verze rodič) „Když je vidět, že se dítě hned od počátku zajímají o to, co se mu snažíte vysvětlit, je to asi proto, že:“ vyvstává další zajímavé zjištění. Oproti pedagogům (verze pedagog) „Když je vidět, že se žáci hned od počátku zajímají o Vaše hodiny, je to asi proto, že:“ rodiče vnímají svou míru odpovědnosti za úspěchy u této položky z poměrně menší části. Jejich míra odpovědnosti za R+ zde dosahuje pouze 34,231% naopak pedagogové cítí odpovědnost za úspěchy u této položky z 57,273%. U položky č. 29 zaujímají rodiče a pedagogové opačné hodnoty. Rodiče se této u položky (verze rodič) „Když Vás někteří kritizují, je to asi proto, že:“ cítí odpovědni z 66,769% naopak pedagogové (verze pedagog) „Když Vás někteří kritizují, je to asi proto, že:“ cítí svůj podíl odpovědnosti z 42,182%.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na problematiku subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dítěte ve škole. Hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry přisuzují pedagogové působící na 2. vzdělávacím stupni ZŠ ve Zlínském kraji rodiče, jejichž dítě navštěvuje 2. vzdělávací stupeň na ZŠ ve Zlínském kraji odpovědnost své osobě či jak moc přičítají odpovědnost někomu jinému. Naším záměrem však nebylo dále zjišťovat, komu přisuzují podíl viny, v případě, že svou osobu zprošťují této odpovědnosti. V diplomové práci jsme zjišťovali rozdíly v přisuzování odpovědnosti ve vztahu k délce praxe pedagogů a ve vztahu k pohlaví pedagoga, ale i k pohlaví rodiče. Dále bylo cílem naší práce zjistit a popsat rozdíly mezi vnímáním subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů. Objasňovali jsme, zda jsou významné rozdíly ve vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy ve škole mezi rodiči a pedagogy a zda jsou rozdíly mezi rodiči a pedagogy ve vnímání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy. Pro náš výzkum jsme zvolili zahraniční dotazník Thomase R. Guskeye Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA), který přeložil a upravil J. Mareš (1984). Tento dotazník byl publikován mezi pedagogy, druhá verze dotazníku byla poupravěna pro rodiče.

Celková míra odpovědnosti pedagogů se jeví jako lehce nadpoloviční. Pedagogové působící na ZŠ ve Zlínském kraji na 2. vzdělávacím stupni považují úspěch a neúspěch žáka za výsledek své práce. Většinou odpovědnost za úspěchy a neúspěchy tak přičítají své osobě. Míra subjektivní odpovědnosti pedagogů za úspěchy dosahuje převážně hodnot vyšších, než stanovená kritická hodnota, která pro náš výzkum byla stanovena. Pedagogové působící na ZŠ ve Zlínském kraji na 2. vzdělávacím stupni považují úspěch žáka za výsledek svého učitelského. Odpovědnost za úspěchy tak přičítají své osobě. Naopak míra subjektivní odpovědnosti pedagogů za neúspěchy dosahuje průměrně nižších hodnot. Odpovědnost za neúspěchy nepřičítají pedagogové své osobě, nýbrž z větší části předávají odpovědnost za neúspěchy druhé osobě. V závislosti na testování nebyla prokázána souvislost mezi pohlavím a mírou subjektivní odpovědnosti. Pohlaví v našem výzkumu nezaujímalu podstatnou roli a lze tak předpokládat, že pohlaví pedagoga nijak výrazně neovlivňuje míru jeho subjektivní odpovědnosti. Naopak se prokázala přímá spojitost délky praxe pedagoga s mírou jeho subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy. Můžeme zaznamenat rapidní nárůst odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáka s přibývajícím délkou praxe pedagogů.

Celková míra odpovědnosti rodičů se jeví jako lehce nadpoloviční. Rodiče, jejichž děti navštěvují 2. vzdělávací stupeň působící ZŠ ve Zlínském kraji považují úspěch a neúspěch žáka za výsledek svého snažení a přípravy s dítěte. Většinou odpovědnost za úspěchy a neúspěchy tak přičítají své osobě. V závislosti na testování nebyla prokázána souvislost mezi pohlavím a mírou subjektivní odpovědnosti. Lze tak předpokládat, že pohlaví rodiče nijak výrazně neovlivňuje míru jeho subjektivní odpovědnosti.

Z pohledu rozdílu ve vnímání odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy mezi rodiči a pedagogy, byly zjištěny odlišnosti v míře dílčí odpovědnosti za úspěchy mezi rodiči a pedagogy, stejně tak byly prokázány odlišnosti v míře dílčí odpovědnosti za neúspěchy mezi rodiči a pedagogy. Naše výsledky ve spojitosti s RSA metodou prokazují, že mezi pedagogy a rodiči existují rozdíly v pojetí této odpovědnosti. Avšak protikladné hodnoty jsme pozorovali napříč celým výzkumem. Rodiče tedy vidí svou odpovědnost tam, kde pedagogové svou odpovědnost popírají a naopak. Výsledky našeho výzkumu prokázali ideální situaci v této problematice, nelze však tvrdit, že výsledky našeho výzkumu jsou platné celoplošně. Diplomová práce bude poskytnuta všem základním školám, které se našeho výzkumu zúčastnili, a bude také veřejná pro všechny ostatní zařízení. Může působit jako zpětná vazba mezi rodiči a pedagogy navzájem. Práce může sloužit jako podklad pro další výzkumy na danou problematiku, jelikož výzkumů zatím stále neproběhlo mnoho. I když je subjektivní odpovědnost za úspěchy či neúspěchy velmi ožehavé téma, o to více jej považujeme za důležité zkoumat, jelikož každý jedinec prochází výchovně vzdělávacím procesem a vliv pedagoga či rodiče na osobnost dítěte je více než prokazatelný. Domníváme se, že by bylo přínosné dále zkoumat zmíněný vliv rodičů a pedagogů. Další prostor v realizaci výzkumu vidíme v objasnění skutečnosti, komu přenechávají rodiče či pedagogové odpovědnost ve chvíli, když se necítí odpovědni za danou skutečnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
- [3] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [4] EVANS, C., HARKINS., M., YOUNG, J. (2008) *Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles*. In: North American Journal of Psychology, vol.10, No. 3.
- [5] FENSTERMACHER, Gary D.; SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674717.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 8085783207.
- [7] HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Vyd. 1. Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- [8] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788880.
- [9] HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- [10] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [11] HOLEČEK, V. (1997). *Některé aspekty úspěšnosti učitele*. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a Ped. fak. ZČU, s. 198-203. ISBN 80-7043-216-0.
- [12] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] JABŮRKOVÁ, Vendula a Veronika VLČKOVÁ. *Pedagogický pracovník mezi paragrafy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2005. ISBN 80-85783-55-X.
- [15] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6
- [16] KOHOUTEK, R. (1996). *Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu*. In: J. Maňák, T. Janík, (ed.), *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 98-112. ISBN 80-210-4125-0.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [18] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- [19] KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 2005. 282 s. ISBN 80-901873-6-6.
- [20] KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1
- [21] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- [22] KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- [23] KŘENKOVÁ, Jitka. *Specifické vývojové poruchy učení. Dyskalkulie a její reedukace*. [online] 2007 [cit. 27. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>
- [24] KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0294-7.

- [25] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- [26] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- [27] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [28] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [29] MAREŠ, Jiří, SKALSKÁ, Hana, KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků*. Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 1, s. 23-36.
- [30] MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: [Galén], 1994. ISBN 80-85824-06-X.
- [31] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6
- [32] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
- [33] MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6
- [34] PELCOVÁ Naděžda; SEMRÁDOVÁ Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. KAROLINUM 2014.
- [35] POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- [36] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [37] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6.

- [38] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [39] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786314.
- [40] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.
- [41] PRŮCHA, Jiří. *Moderní vzdělávací technologie*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-01-1
- [42] RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- [43] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- [44] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8
- [45] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [46] SKARUPSKÁ, Helena. *Výchova z pohledu antropologie*. In Acta Humanita. 3/2009. Žilina, 2009. ISSN 1336-5126.
- [47] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- [48] ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8
- [49] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada Publishing a.s, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-1907-8
- [50] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.
- [51] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova. Husitská teologická fakulta. 1995.

- [52] ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [53] *Rejstřík škol a školských zařízení* [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2016 [cit. 18. 2. 2016] Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [54] *Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon)* [online] Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky, © 2016 [cit. 21. 2. 2016] Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=29&r=1984>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ZŠ Základní škola
- R Subjektivní odpovědnost
- R- Subjektivní odpovědnost za neúspěchy
- R+ Subjektivní odpovědnost za úspěchy
- RSA Student Achievement Questionnaire (název dotazníku)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 počet respondentů-pedagogové	50
Tabulka 2 Počet respondentů-rodíče.....	52
Tabulka 3 Pásmo běžných hodnot	56
Tabulka 4 Průměry jednotlivých položek-rodíče.....	57
Tabulka 5 Průměry jednotlivých položek-pedagogové	59
Tabulka 6 Průměrné hodnoty pedagogů dle délky praxe	63
Tabulka 7 Průměrné hodnoty pedagogů odpovědnosti dle délky praxe.....	64
Tabulka 8 Průměrné hodnoty pedagogů dle pohlaví	64
Tabulka 9 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti pedagogů dle pohlaví.....	65
Tabulka 10 Tabulka 9 Průměrné hodnoty rodičů dle pohlaví	65
Tabulka 11 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti rodičů dle pohlaví	66
Tabulka 12 Průměrné hodnoty R+ pedagogové i rodiče	66
Tabulka 13 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti R+ pedagogové i rodiče.....	67
Tabulka 14 Průměrné hodnoty R- pedagogové i rodiče	67
Tabulka 15 Srovnání výsledků subjektivní odpovědnosti R- pedagogové i rodiče.....	68
Tabulka 16 Ověření hypotéz.....	70

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Zastoupení respondentů-pedagogů dle pohlaví	51
Graf 2 Zastoupení respondentů-pedagogů dle délky praxe	51
Graf 3 Zastoupení respondentů- rodičů dle pohlaví	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník RSA.....	82
Příloha 2: Dotazník subjektivní odpovědnosti rodičů.....	86

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK RSA**DOTAZNÍK RSA**

Dobrý den, jmenuji se Alexandra Beníčková a jsem studentkou 2.ročníku navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně, provádím výzkum na téma Subjektivní odpovědnost rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dětí. Pro náš výzkum jsme zvolili dotazník Thomase R. Guskeye Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA), který můžeme najít v publikaci Laška (2007). Použili jsme verzi dotazníku, kterou přeložil a upravil J. Mareš (1984). Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, které Vám zabere maximálně 15 minut. Prvotním cílem výzkumu není zjistit, zda v určitých životních situacích přenáší míru odpovědnosti rodič na pedagoga a naopak, ale zjistit míru subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů (jak se cítí osobně odpovědní).

Instrukce k dotazníku RSA:

Dotazník je určen pedagogům a zjišťuje jejich názor na průběh vyučování. Každá otázka popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině. Prosíme, abyste na základě svých zkušeností vybral příčinu, která ve vyučování obvykle převládá. Svůj názor vyjádřete číselně tak, že u každé ze dvou nabízených příčin uvedete míru jejich vlivu v procentech.

Příklad:

Když většina žáků přijde na vyučování připravena, je to obvykle proto, že:

- a) Až na výjimky se žáci snaží připravit se na vyučování;
- b) Trváte na tom, že musí být připraveni.

Pokud se domníváte, že žáci se připravují hlavně díky Vaší důslednosti a jen v malé míře díky vlastnímu zájmu a odpovědnosti, potom můžete odpovědět např. takto:

- a) 15%; b) 85%

Druhý učitel může mít odlišné zkušenosti a může odpovědět např.

- a) 50%; b) 50%

Třetí učitel může zastávat názor, že bez trvalého tlaku žáci vůbec nepracují a uvede např.

- a) 1%; b) 99%.

Součet obou alternativ musí ovšem vždy dát 100%.

Neexistují zde ani dobré, ani špatné odpovědi. Chceme znát Vaše osobní zkušenosti, které se mohou lišit od zkušeností jiných pedagogů.

Vyplňte ještě prosím základní údaje o sobě:

muž – žena

Předmět, který vyučujete.....

Ročník(y), který vyučujete.....

Typ školy.....

Délka Vaší praxe:

1. **Když Váš žák při vyučování dobře pracuje, je to nejspíše proto, že:**

a) má dost schopností na to, aby pracoval dobře

b) povzbuzujete ho/ pomáháte mu

2. **Když Vaše třída špatně chápe učivo, které jste s nimi probral, je to pravděpodobně proto, že:**

a) nevysvětlil jste to zřejmě dost jasně

b) obtížnější učivo žáci chápou příliš pomalu

3. **Když většina žáků napsala dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:**

a) prověrka sama byla velmi lehká

b) naznačili jste jim, co mohou čekat

4. **Když si Váš žák v hodině nemůže zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvili, je to obvykle proto, že:**

a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznil

b) někteří žáci nedávají při vyučování pozor

5. **Předpokládáme, že Váš nadřízený o Vás prohlásí, že pracujete dobře. Je to proto, že:**

a) většinu žáků jste dokázal vždycky něčemu naučit

b) takové věci říkají nadřízení jen tak, aby člověka povzbudili

6. **Předpokládáme, že se Vám v jedné třídě práce daří. Je to pravděpodobně proto, že:**

a) pomohl jste jim překonat největší obtíže v učení

b) tito žáci jsou celkově dobří a vedu si úspěšně i v jiných předmětech

7. **Když Vaši žáci rychle chápou nějaký úsek učiva, je to nejspíš proto, že:**

a) dokázal jste je motivovat tak, že mají snahu učit se

b) jde zpravidla o velmi schopné žáky

8. **Když Váš nadřízený navrhne, abyste změnil svůj způsob vyučování, je to pravděpodobně proto, že:**

a) má svou vlastní představu o tom, jak by měla výuka probíhat

___ b) domnívá se, že Vaši žáci nepracovali dobře

9. Když většina žáků pracuje špatně, je to obvykle proto, že:

___ a) pracovali špatně už předtím a vůbec se nesnaží

___ b) neměl jste čas se jim věnovat a pomoci jim tak, jak by potřebovali

10. Když Vaši žáci zvládnou něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:

___ a) už předtím je to zajímavé

___ b) pomohl jste jim v pochopení základních vztahů

11. Když Vaši žáci zapomenou učivo, které jste jim už jednou vysvětlil, je to patrně proto, že:

___ a) většina žáků rychle zapomíná nové pojmy

___ b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohli aktivně pracovat

12. Když zjistíte, že pro některé žáky je zbytečné věnovat se jim o nějakou hodinu navíc, je to patrně proto, že:

___ a) netrval jste na tom, aby bezpodmínečně zvládli předchozí učivo

___ b) příliš pomalu chápu a málo se doma učí

13. Předpokládáme, že žákům vykládáte novou věc a většina z nich si ji hned zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že:

___ a) vyložil jste ji velmi přehledně a zopakoval nejobtížnější body

___ b) žáci se o tuto věc zřejmě zajímali už dříve, než jste ji začal vysvětlovat

14. Když Vaši žáci napíší špatně písemku, je to proto, že:

___ a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadli lépe

___ b) nepřiměl jste je, aby se na ni pořádně připravili

15. Když se doslechnete, že Vás rodiče chválí za učitelskou práci, je to patrně proto, že:

___ a) jste se jejich dítěti více věnoval

___ b) jejich dítě bude celkově dobrým žákem

16. Když Vás žák při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:

___ a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno

___ b) nenašel jste způsob jej motivovat k učení

17. Předpokládáme, že v jedné třídě nedosáhnete dobrých výsledků jako ostatních. Je to asi proto, že:

___ a) na vyučování jste se nepřipravil tak pečlivě, jako jindy

___ b) v této třídě se zřejmě sešli méně schopní žáci

18. Když zaslechnete, že jeden z vašich žáků říká: „To je fajn učitel a dokáže naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:

___ a) snažíte se udělat vyučování pro žáky přitažlivé

___ b) někteří žáci si prostě chtějí u učitele šplhnout

19. Předpokládáme, že se některé třídy snaží, abyste je vyučovali právě Vy. Bude to asi proto, že:

___ a) většina žáků si o Vás myslí, že jste laskavý a příjemný

___ b) dokážete žáky nadchnout pro učení

20. Předpokládejme, že se snažíte pomoci nějakému žákovi s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:

___ a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání

___ b) není zvyklý řešit problémy společně s učitelem

21. Předpokládejme, že výjimečně přidáte (oproti rozvrhu) nějakou tu hodinu vyučování navíc. Je to proto, že:

___ a) snažíte se, aby pokud možno všichni žáci zvládli dané učivo

___ b) doporučuje se to, i když výsledky neodpovídají vynaložené práci

22. Když si žáci pamatují učivo, o němž jste mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:

___ a) řada žáků má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje

___ b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby žáky zaujalo

23. Když pracujete se žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou to zvládne, je to pravděpodobně proto, že:

___ a) pravidelně jste ho informoval o tom, jak jeho učení pokračuje

___ b) jde zřejmě o žáka, který pokud něčemu nerozumí- se snaží tak dlouho, až se to naučí

24. Když někdy máte potíže s udržením zájmu žáků, je to zpravidla proto, že:

___ a) neměl jste mnoho času se na vyučování připravit

___ b) u žáků bývají potíže s učební motivací

25. Když zaslechnete, že jeden z Vašich žáků říká: „To je hrozný učitel, nedokáže nic naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:

___ a) mnoho žáků se pořádně neučí a pak se diví

___ b) není možné, aby se učitel v hodině věnoval každému žákovi zvlášť

26. Když je vidět, že se žáci hned od počátku zajímají o Vaše hodiny, je to asi proto, že:

___ a) jde o učivo, které žáky vždycky baví

___ b) většinu žáků se Vám podařilo zaujmout

27. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě pracuje dobře, bude to patrně proto, že:

___ a) jsou z domova vedení k tomu, aby se ve škole snažili

___ b) dokázal jste je přimět k soustavnému učení

28. Když mají Vaši žáci občas potíže v učení, je to zpravidla proto, že:

___ a) nechtějí se pořádně učit

___ b) nedokázal jste jim učivo pořádně vysvětlit nebo učivo důkladně procvičit

29. Když Vás někteří kritizují, je to asi proto, že:

___ a) u některých žáků se Vám nepodařilo dosáhnout změny k lepšímu

___ b) ukázalo se asi, že dítě není schopné zvládnout požadavky tohoto ročníku

30. Když na Vás někdy dolehne beznadějí a začnete pochybovat o smyslu své práce, bývá to hlavně proto, že:

___ a) učivo v tomto předmětu není vhodně vybráno

___ b) nedokážete vždycky vyučovat tak, aby všichni žáci byli v učení úspěšní.

PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI RODIČŮ

Dobrý den, jsem studentkou 2.ročníku navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně, provádím výzkum na téma Subjektivní odpovědnost rodičů a pedagogů za úspěchy a neúspěchy dětí. Pro náš výzkum jsme zvolili dotazník Thomase R. Guskeye Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA), z původního originálu jsme vytvořili dotazník na stejném principu, který se vztahuje a zachycuje odpovědnost rodičů za úspěchy popř. neúspěchy dítěte ve škole. Použili jsme verzi dotazníku, kterou přeložil a upravil J. Mareš (1984). Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, které Vám zabere maximálně 15 minut. Prvotním cílem výzkumu není zjistit, zda v určitých životních situacích přenáší míru odpovědnosti rodič na pedagoga a naopak, ale zjistit míru subjektivní odpovědnosti rodičů a pedagogů (jak se cítí osobně zodpovědní).

Instrukce k dotazníku:

Dotazník je určen rodičům a zjišťuje jejich názor na výsledky ve škole svých dětí. Každá otázka popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině. Prosíme, abyste na základě svých zkušeností vybral příčinu, která u Vás obvykle převládá. Svůj názor vyjádřete číselně tak, že u každé ze dvou nabízených příčin uvedete míru jejich vlivu v procentech.

Příklad:

Když Vaše dítě přijde na vyučování připraveno, je to obvykle proto, že:

- a) Vaše dítě se snaží připravit na vyučování z vlastní iniciativy či z iniciativy pedagoga
- b) Trváte na tom, že musí být připraveno

Pokud se domníváte, že dítě se připravuje hlavně díky Vaší důslednosti a jen v malé míře díky vlastnímu zájmu a odpovědnosti nebo z iniciativy někoho jiného, potom můžete odpovědět např. takto:

- a) 15%; b) 85%

Druhý rodič může mít odlišné zkušenosti a může odpovědět např.

- a) 50%; b) 50%

Třetí rodič může zastávat názor, že bez trvalého tlaku dítě vůbec nepracuje a uvede např.

- a) 1%; b) 99%.
-

Součet obou alternativ musí ovšem vždy dát 100%.

Neexistují zde ani dobré, ani špatné odpovědi. Chceme znát Vaše osobní zkušenosti, které se mohou lišit od zkušeností jiných rodičů.

Vyplňte ještě prosím základní údaje o sobě: muž – žena Věk:.....

Ročník, který Vaše dítě navštěvuje.....

Typ školy.....

1. **Když Vaše dítě při vyučování dobře pracuje, je to nejspíše proto, že:**

- a) má dost schopností na to, aby pracoval dobře, nebo je dobře připraveno ve škole
- b) povzbuzujete ho/ pomáháte mu

2. **Když Vaše dítě špatně chápe učivo, které jste s ním už probral, je to pravděpodobně proto, že:**

- a) nevysvětlil jste to zřejmě dostatečně jasně
- b) obtížnější učivo děti chápou příliš pomalu nebo mu toto učivo bylo špatně předáno již ve škole

3. **Když Vaše dítě napsalo dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:**

- a) dítě se dobře připravilo na test/ zvládá danou látku, bylo dostatečně připraveno ze školy
- b) díky Vašemu doзору, aby dítě bylo připraveno na test

4. **Když si Vaše dítě nemůže zapamatovat něco, o čem ve škole mluvili, je to obvykle proto, že:**

- a) zmíněné učivo jste s ním špatně doma opakovali
- b) některé děti nedávají při vyučování pozor nebo zmíněné učivo bylo špatně předáno již ve škole

5. **Předpokládáme, že někdo ve Vašem okolí o Vás prohlásí, že dobře vychováváte děti ve vztahu ke škole. Je to proto, že:**

- a) dítě jste dokázal vždycky podporovat ve škole
- b) takové věci říkají lidé jen tak, aby člověka povzbudili

6. **Předpokládáme, že se Vám příprava do školy se svým dítětem doma daří. Je to pravděpodobně proto, že:**

- a) pomohl jste mu překonat největší obtíže v učení
- b) Vaše dítě je celkově dobrý žák a vede si celkově dobře ve všech předmětech

7. **Když Vaše dítě rychle chápe nějaký úsek učiva, je to nejspíš proto, že:**

- a) dokázal jste je motivovat tak, že má snahu učit se
- b) jde o velmi schopné dítě

8. **Když učitel Vašich dětí navrhne, abyste změnil svůj způsob učení s dětmi doma, je to pravděpodobně proto, že:**

___ a) má svou vlastní představu o tom, jak by mělo učení po škole doma probíhat

___ b) domnívá se, že Vaše dítě nepracovalo dobře

9. Když Vaše dítě pracuje špatně, je to obvykle proto, že:

___ a) pracovalo špatně už předtím a vůbec se nesnaží

___ b) neměl jste čas se mu věnovat a pomoci mu tak, jak by potřebovalo

10. Když Vaše dítě zvládlo něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:

___ a) už předtím jej to zajímalo nebo bylo motivováno již ve škole

___ b) pomohl jste mu v pochopení učiva

11. Když Vaše dítě zapomene učivo, které jste jim už jednou doma vysvětlil, je to patrně proto, že:

___ a) většina dětí rychle zapomíná nové pojmy

___ b) učení doma nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohlo dál aktivně pracovat

12. Když zjistíte, že pro některé dítě je zbytečné věnovat se jim o nějakou hodinu navíc, je to patrně proto, že:

___ a) netrval jste na tom, aby bezpodmínečně zvládlo učivo

___ b) příliš pomalu chápe a málo se ve škole věnuje učivu

13. Předpokládáme, že dítěti vykládáte novou věc a ono si ji hned zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že:

___ a) vyložil jste ji velmi přehledně a zopakoval stěžejní informace

___ b) dítě se o tuto věc zřejmě zajímalo už dříve, než jste ji začal vysvětlovat a proto si ji hned pamatuje

14. Když Vaše dítě napíše špatně písemku, je to proto, že:

___ a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadlo lépe

___ b) nepřiměl jste jej, aby se na ni pořádně připravili

15. Když se doslechnete, že Vás pedagog chválí za připravování s dítětem doma, je to patrně proto, že:

___ a) jste se dítěti opravdu více věnoval

___ b) dítě bude celkově dobrým žákem i bez mé pomoci

16. Když Vaše dítě při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:

- a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno nebo jej pedagog špatně motivoval
- b) nenašel jste způsob jej motivovat k učení

17. Předpokládáme, že nedosáhnete dobrých výsledků v přípravě do školy se svým dítětem, jako rodiče ostatních dětí, kteří se se svými dětmi také připravovali na danou látku. Je to asi proto, že:

- a) v přípravě do školy jste nebyl tak efektivní, jako jindy
- b) bohužel je Vaše dítě méně schopným žákem, špatnou přípravu má již ve škole

18. Když zaslechnete, že Vaše dítě řekne: „Táta/máma je fajn, dokáže mě to vždy naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:

- a) snažíte se udělat přípravu pro dítě přitažlivou
- b) některé děti si prostě chtějí u rodiče šplhnout

19. Předpokládáme, že se Vaše dítě snaží, abyste jste se s ním na vyučování připravoval právě Vy. Bude to asi proto, že:

- a) myslí si o Vás, že jste laskavý a příjemný, popř. benevolentní
- b) dokážete dítě nadchnout pro učení

20. Předpokládejme, že se snažíte pomoci Vašemu dítěti s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:

- a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání
- b) není zvyklý řešit problémy společně s rodičem

21. Předpokládejme, že výjimečně přidáte (oproti jinému dnu) nějakou tu hodinu přípravy do školy navíc. Je to proto, že:

- a) snažíte se, aby pokud možno dítě zvládlo každé dané učivo
- b) doporučuje se to, i když výsledky ve škole neodpovídají vynaložené práci

22. Když si Vaše dítě pamatuje učivo, o němž jste s ním mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:

- a) dítě má skvělou paměť a snadno si učivo vybavuje
- b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby dítě zaujalo

23. Když pracujete na přípravě do školy s Vaším dítětem, které se dlouho nemohlo naučit určitému tématu a najednou to zvládne, je to pravděpodobně proto, že:

- a) pravidelně jste ho informovali, že mu stále nejde a pomáhali mu, dokud to zvládnul
 b) mé dítě je typ, který pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí

24. Když někdy máte potíže s udržením zájmu dítěte, je to zpravidla proto, že:

- a) neměl jste mnoho času se na práci s Vaším dítětem do školy připravit
 b) u dětí bývají potíže s učební motivací

25. Když zaslechnete, že Vaše dítě říká: „To je hrozný, máma/táta mě nedokáže nic naučit!“ Je to pravděpodobně proto, že:

- a) dítě se pořádně neučí a předává zodpovědnost za výsledky na někoho jiného
 b) není možné, abych se věnoval jen přípravě do školy se svým dítětem

26. Když je vidět, že se dítě hned od počátku zajímají o to, co se mu snažíte vysvětlit, je to asi proto, že:

- a) jde o učivo, které dítě baví
 b) podařilo se Vám dítě zaujmout

27. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě Vašeho potomka pracuje dobře, bude to patrně proto, že:

- a) jsou z domova vedení k tomu, aby se ve škole snažili
 b) pedagog je dokázal přimět k soustavnému učení

28. Když má Vaše dítě občas potíže v učení, je to zpravidla proto, že:

- a) nechce se pořádně učit
 b) nedokázal jste ho dostatečně motivovat, aby se ve škole snažil

29. Když Vás někteří kritizují, je to asi proto, že:

- a) u Vašeho dítěte se Vám nepodařilo dosáhnout změny k lepšímu
 b) ukázalo se asi, že dítě není schopné zvládnout požadavky daného ročníku

30. Když na Vás někdy dolehne beznadějí a začnete pochybovat o smyslu přípravy se svým dítětem, bývá to hlavně proto, že:

- a) učivo v předmětech není vhodně vybráno
 b) nedokážete vždycky pracovat s dítětem tak, aby dítě bylo vždy v učení úspěšné.