

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

**Příčiny školní neúspěšnosti a její vliv na
sebevědomí žáka**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
prof. PhDr. Kohoutek Rudolf, CSc.**

**Vypracovala:
Jana Nedbalová**

Brno 2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Příčiny školní neúspěšnosti a její vliv na sebevědomí žáka“, zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 28.3. 2007

Jana Nedbalová

Poděkování

Děkuji panu prof. PhDr. Rudolfovi Kohoutkovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Jana Nedbalová

Obsah

Úvod	6
1. Pohled na dítě v výchovu v historickém kontextu	8
1.1. Starověká výchova	8
1.2. Středověká výchova	9
1.3. Dílčí závěr	11
2. Příčiny školní neúspěšnosti	12
2.1. Rozdělení relativní školní neúspěšnosti	12
2.2. Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti	13
2.3. Biologické psychologické faktory školní neúspěšnosti	16
2.4. Intrapsychické faktory školní neúspěšnosti	22
2.5. Inteligence jako jedna z proměnných ovlivňující školní výkon	24
3. Sebepojetí, sebevědomí	25
3.1. Faktory snižující sebedůvěru	27
3.2. Faktory posilující rozvoj zdravého sebevědomí	28
3.3. Dílčí závěr	29
4. Analytická část	30
4.1. Vyhodnocení I. části dotazníku	31
4.2. Vyhodnocení II. části dotazníku	31
4.2.1. Výsledky a interpretace sociálně psychologických faktorů školní neúspěšnosti	31
4.2.2. Výsledky a interpretace biologicko psychologických faktorů školní neúspěšnosti	35
4.2.3. Výsledky a interpretace intrapsychických faktorů školní neúspěšnosti	37
4.2.4. Výsledky a interpretace chování žáka v konfliktní situaci	40
4.3. Vyhodnocení a interpretace III. části dotazníku	43

Závěr	47
Resumé	49
Anotace	50
Seznam použité literatury	51
Seznam příloh	53

Úvod

Dnešní doba je oproti minulosti výrazně zaměřena na výkon a na úspěch, což ve svém důsledku vede k tomu, že se celá společnost více polarizuje. Na jedné straně jsou zde lidé výrazně úspěšní a na druhé straně naopak ti méně úspěšní. Mezi těmito dvěma póly se nachází většinová populace, která prožívá své větší či menší úspěchy a neúspěchy.

Samo slovo úspěch je pojmem značně relativním. To, co v očích jednoho může vypadat jako absolutní neúspěch, pro druhého může být úspěchem. A většina z nás po úspěchu touží.

I když mnozí měří svůj úspěch (nebo úspěch druhých lidí) povětšinou penězi nebo jinými materiálními statky, lze chápat, že tyto materiální hodnoty jsou pouze jakési srovnávací a zástupné měřítko.

Úspěch nebo neúspěch se víceméně dotýká každého z nás, je pouze otázkou, jak dalece jsme schopni a ochotni si tento fakt připustit. Základní kameny toho, zda bude jedinec v životě patřit k jednomu či druhému pólu, zda bude úspěšný nebo neúspěšný a nebo zaujme středovou pozici, jsou většinou položeny již ve velmi ranném věku. Dovolím si zde parafrázovat známé rčení (škola – základ života), které bude znít: škola – základ úspěchu. Touto parafrází chci povědět jedno – dítě, které prožívá úspěch (je úspěšné) ve škole, má daleko větší šanci na úspěch v celém svém životě (na rozdíl od dítěte ve škole neúspěšného).

Byla by to však velice naivní představa, pokud by rodiče očekávali, že pouze škola z jejich dítěte vychová ryze úspěšného člověka. Dlouhá a mnohdy docela náročná cesta vedoucí k úspěchu má svůj počátek většinou již ve velice ranném dětství, tam, kde rodič začíná formovat a utvářet první představy malého človíčka na svět – kde jej začíná vychovávat, kde začíná svým vlivem a svými postoji zaplňovat onu „nepopsanou tabuli“ (tabula rasa).

Na tuto rannou výchovu pak později navazuje škola se svým vzdělávacím procesem a dále jedince „dotváří“. Ne každé dítě je však ve vzdělávacím procesu úspěšné.

Ve školách se setkáváme také s méně úspěšnými či zcela neúspěšnými jedinci. (V této souvislosti používáme pojem „školní neúspěšnost“).

Podle sociologa Josefa Zemana se výrazně změnil smysl výchovy. Dříve bylo cílem výchovy vychovat slušného člověka. Dnes je cílem výchovy „člověk úspěšný“. A to je zásadní rozdíl. Slušného člověka lze vychovat i za pomoci určitých omezení, kdežto úspěšného je nutné „udělat“ rozvíjením jeho individuálních schopností. A to je samozřejmě těžší a finančně náročnější. (MF Dnes 26.12.2006)

Jak vyplývá z výše zmíněných slov sociologa Zemana, produktem současné výchovy je „úspěšný jedinec“. Výchova je v první řadě věcí rodičů, z čehož můžeme odvodit, že stěžejní vliv na školní úspěch nebo neúspěch dítěte má rodina.

Cílem této práce je analyzovat problematiku školní neúspěšnosti dětí a s pomocí výzkumu provedeného formou dotazníku a přímého rozhovoru s pedagogy ověřit hypotézu, že **děti neúspěšné ve vzdělávacím procesu mají nižší sebevědomí, než děti úspěšné.**

Teoretická část práce mapuje některé historické a současné poznatky, které se týkají vlivů a příčin školní neúspěšnosti dětí.

Analytická část je zaměřena na zpracování a vyhodnocení dotazníku a částečně potvrzuje stanovenou hypotézu, týkající se příčin školní neúspěšnosti a jejího vlivu na sebevědomí (sebepojetí) dítěte.

1. Pohled na dítě a výchovu v historickém kontextu

V současné době se klade důraz na dítě jako na osobnost, která má zaručeno množství práv. Jak se postupem času měnilo postavení dítěte ve společnosti, zjistíme nahlédnutím do historie dějin dětství.

1.1. Starověká výchova

Už v dávné minulosti záležel osud dítěte na tom, do jaké rodiny a do jakého prostředí se narodilo. V prvobytně pospolné společnosti měla výchova jednoduchou formu, týkající se především poznatků důležitých pro život v tehdejší společnosti. Poznatky byly předávány společně všem dětem bez rozdílu. S rozvojem výrobních sil a dělbu práce se prvobytně pospolná společnost rozpadá a s ní se rozpadá i rovná výchova (bez diference).

V otrokářské společnosti sloužilo vzdělání v první řadě vládnoucím společenským vrstvám a mělo mimořádný význam pro jejich nadřazené postavení. Cílem výchovy bylo upevnění moci nad otroky, tělesná výchova byla nadřazena nad rozumovou. Výchova se přesouvala do soukromých rukou, probíhala jako rodinná a žáci si osvojovali fyzickou a psychickou zdatnost a pravidla mravní výchovy.

Vzdělání ve starém Římě bylo rodové, důraz byl kladen na matku, která dítě učila. Postupně vznikaly první školní instituce, kde se výchova zaměřovala na občanské ctnosti.

Z historie je vidět, že v dávné minulosti měl přístup ke kvalitnímu, všestrannému vzdělání jen někdo, či lépe řečeno, měly jej děti z vyšších společenských vrstev. Až mnohem později se začala prosazovat snaha umožnit vzdělání i dětem z chudých společenských vrstev. (www.fi.muni.cz/usr/prokes/pedagogika/dějiny.html)

Nechť se dítě narodilo do chudé nebo bohaté rodiny, svobodné nebo nesvobodné, vždy měli rodiče touhu, aby se jejich dítěti vedlo lépe než jim. Je samozřejmé, že každé historické období sebou nese určité zvyky, tradice a styly, které tuto dobu

charakterizují. Tak, jak celé lidstvo procházelo určitými historickými stádii vývoje, měnila a vyvíjela se i výchova a vzdělávání.

Dějiny nám přináší doklady, že ne vždy byly děti vnímány jako lidské bytosti. V antickém Římě rozhodnutí o životě či smrti dítěte náleželo otci, který rozhodoval o tom, zda narozené dítě je zdravé, dostatečně silné a schopné přežít, zda splní jeho očekávání a stane se z něj úspěšný politik či válečník. Rozhodoval o životě či smrti právě narozeného dítěte. Přestože bylo utracení dítěte ještě v raném středověku rozšířeným prohrěškem, postihovalo se jasně vymezeným, nepřilíš přísným trestem.

V literatuře se můžeme dočíst o chmurném životě dětí, jež byly vystaveny krutosti a tvrdé práci s přesvědčením, že se jedná o samozřejmost, či dokonce praktikování toho nejlepšího, co přichází ve vztahu k dítěti do úvahy. Jakkoli nám jednání předků připadá bezohledné a kruté, je jasné, že své děti milovali a prohrěšky, kterých se z našeho současného pohledu dopouštěli, byly vyjádřením dobových životních okolností a velice úzce souvisely s rozvojem kultury a mezilidských vztahů. Dalo by se jednoduše říct, že děti „byly obětmi své doby“.

1.2. Středověká výchova

Dalším zpochybněním dítěte jako lidské bytosti lze považovat i některé obvyklé způsoby péče o ně. Byly doby, kdy se dítě zavíjelo do povijanu tak, aby bylo jeho tělíčko znehybněno. Dítě bylo pevně sevřeno kusem látky a nemohlo provést sebemenší pohyb. Tento způsob zavíjení do povijanu se stal požadovaným projevem péče o kojence, neboť byl shledán jako velmi prospěšný pro jeho zdravý vývin. Jelikož zavíjení do povijanu byla složitá a náročná práce, zůstávalo proto dítě nepřevínuto delší dobu, mnohdy pomočené a pokálené, čímž vznikaly různé vyrážky a infekce. Tento způsob péče o dítě se udržoval i ve vyspělejších oblastech a vyšších sociálních vrstvách až do konce 19. stol., v mírnější podobě přetrval až do začátku 20. století.

Podobně jak se formovaly dějiny dětství necitlivostí, vytvářely se postupně i příklady vroucího citění s dětmi. Jen velmi ztěžka se podle Heluse (2004, s.15 – 30) prosazovaly reformy, nové pohledy a způsoby výchovy, jenž přinesli někteří známí pedagogové jako Komenský, Locke, Rousseau a Pestalozzi, kteří dávali své výhrady hlasitě najevo a kteří

patřili k vlivným průkopníkům změn v pohledu na dítě a péči o ně. Tam, kde tyto jejich výhrady našly odezvu, bylo zpravidla vytvořeno široké pole podmínek sociálních, kulturních a ekonomických pro jejich uplatnění.

J. A. Komenský (1592 – 1670)

V Komenského pedagogických spisech zaznívá výzva, aby se vyučování zakládalo na vnitřním tíhnutí k dítěti. Podle něj je výchova prostředkem „zlidšťování“ (socializace) nové zrozené bytosti, která má být člověkem. Komenský se zabýval v souvislosti s pedagogikou také psychikou lidského jedince. Byl si vědom rozdílného postavení rodin a proto prosazoval myšlení, že vzdělání má náležet jak dětem z chudého prostředí, tak dětem z bohatých rodin.

John Locke (1632 – 1704)

Locke se zaměřil na výchovu gentlemana – šlechtice. V jeho přístupu je patrný rozdíl oproti Komenskému a to hlavně v chápání sociální funkce výchovy. Ve svém průkopnickém myšlení ohledně výchovy a učení prosazoval názor na stěžejní úlohu příkladu vychovatele a rodiče a na uplatňování „techniky“ odměn a trestů.

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Významným rysem Rousseauovy pedagogiky je citlivý a laskavý vztah k dítěti. Rousseau vyžaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte a současně zbavena stavovských rysů. Nikdo předtím nevyjádřil tak jednoznačný a odvážný názor o „jinakosti“ dítěte a o nezbytnosti chápat dítě z pohledu jeho vlastní logiky.

Johan Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)

Pestalozzi projevoval zájem o děti v krajní nouzi. Vycházel z Rousseauova principu přirozené a svobodné výchovy. Rousseau odmítal věnovat pozornost dětem chudáků, neboť se domníval, že jejich život je určen žalostnými okolnostmi na nichž se nedá nic změnit. Naopak Pestalozzi si vytkl za cíl vychovávat právě tyto děti. Ne aby je postavil na dráhu úspěchu, ale aby jim poskytl mravní sílu vyrovnat se s omezeními, jež na ně vložil život. Sám tyto děti také vychovával a vytvářel pro ně domov.

I když se společnost postupně začala zajímat o dítě jako o osobnost a uplatňovat výchovné prostředky těchto reformátorů, nadá se říct, že by se zcela ustoupilo od krutostí dopouštějících se na dětech. Nová doba přinesla nové bezohlednosti v souvislosti s průmyslovou revolucí. Zhruba od roku 1750 se děti velmi rychle stávají masivní obětí industriálního rozvoje – stávají se levnou pracovní silou. Děti musely pracovat v továrnách v první fázi průmyslové revoluce 14 – 16 hodin denně. Podle dobových údajů zcela běžně pracovaly i devítileté děti. Děti mladší osmnácti let tvořily zhruba polovinu zaměstnanců továren. Teprve v roce 1802 byla učiněna právní regulace ohledně tovární práce dětí.

Od počátku 20. století se v návaznosti na snahy předchůdců formovaly impulsy vyzdvihující pozitivní kvality dětství, jimž má být především věnována edukační péče. Postupně se začalo více dbát na rozvoj osobnosti dítěte. Dítě se nechalo plně rozvíjet bez násilného potlačování jeho vůle.

1.3. Dílčí závěr

Z výše uvedeného textu je patrné, že výchovný proces v historii lidstva prošel dlouhým a složitým vývojem. I když se výchovné a pedagogické metody v průběhu času značně lišily, stále zde nalézáme určité společné prvky, které mají zásadní vliv na utváření osobnosti dítěte:

1. vliv prostředí do kterého se dítě narodilo
2. láska vychovatelů k dítěti

2. Příčiny školní neúspěšnosti

Podle Kohoutka (1996, s. 33 – 34) je otázka posuzování školního výkonu, prospěchu, školní zdatnosti a hlavně neprospěchu ve škole závažný problém. Hledání příčin školního neúspěchu vyžaduje náročnou práci s dítětem, pravidelnou spolupráci s učiteli, rodiči i samotnými žáky. Při diagnostice komplexních příčin školní neúspěšnosti je vždy nevyhnutelná spolupráce s odbornými psychology a pedagogicko-psychologickými poradnami, což je nezbytné zejména pro případné přeřazení žáka do speciálních škol. Pro přesné a zodpovědné posouzení školní neúspěšnosti je třeba školní neúspěch a příčiny neprospěchu rozdělit na vnější a vnitřní, na změnitelné a nezměnitelné.

U závažných nedostatků v prospěchu a výrazných neúspěchů ve škole je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde, zda se jedná o trvalejší, případně progradující a celkovou, takzvanou absolutní školní neúspěšnost. (Je to taková výuková nedostačivost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do základní školy). Může však jít o dočasnou či částečnou, dílčí relativní nedostačivost, kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z mimointelektových příčin, například pro intelektuální pasivitu, pro momentální indispozice, které lze však odstranit.

Absolutní i relativní školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků, ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově. Každý případ špatného prospěchu (školní neúspěšnosti) má svou individuální souhru příčin a podmínek, vlastní vývoj a dynamiku.

2.1. Rozdělení relativní školní neúspěšnosti

Na rozdíl od absolutní školní neúspěšnosti je mnohem složitějším problémem relativní školní neúspěšnost, zapříčiněna třemi typy příčin:

1. **sociálně psychologickými faktory školní neúspěšnosti**
2. **biologicko-psychologickými faktory školní neúspěšnosti**
3. **intrapysichickými příčinami školní neúspěšnosti**

Většinou jde u školní neúspěšnosti o kombinaci více podmínek a příčin.

2.2.Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti

- Dítě strádající v neúplné rodině s narušenými interpersonálními vztahy

Dítě strádající v neúplné rodině je fenoménem několika posledních desetiletí. Je jasné, že neúplná rodina, nestabilní vztahy v rodině a rozvod rodičů s problematikou školní neúspěšnosti těsně souvisí.

Neustále roste počet dětí, které zakusily rozvod rodičů, což má významný dopad na jejich socializaci. Před rozvodem jsou děti pod tlakem rodičovských sporů a soutěže o jejich přízeň, snahy získat je „na svou stranu“.

Podle Heluse (2007, s.173) mívá vážné důsledky pro vývoj dítěte tzv. funkční/skrytá neúplnost, kdy viděno z vnějšku je rodina úplná a spořádaná, ale ve skutečnosti jeden z rodičů neplní své rodičovské funkce. Nezajímá se či nemá na dítě čas.

- Sociální zanedbanost

Zanedbávání je důsledkem pasivního přístupu rodičů k dítěti. Nedostatečná péče vyplývá z meziosobních styků v rodině, z úrovně její kultury, někdy také z nižší osobnostní úrovně zanedbávající osoby (většinou matky). Obvykle se zanedbání pozná na zjevu, chování a vývojové opožděnosti dítěte. Sociální zanedbanost se dále projevuje ve výukových nedostatcích, při těžkostech ve čtení, ač jde o dítě normálně rozumově nadané. Dítě těžko chápe výklad nové látky v důsledku nízkého společenského rozhledu, pro velké mezery v učivu. Projevuje se primitivními a vulgárními formami sociální komunikace, malou slovní zásobou, poruchami vývoje řeči, nedbalou úpravou, nedostatky v osobní hygieně, nepořádkem v osobních věcech. Celková výkonnost těchto dětí by mohla být větší, pokud by se jim v rodinně dostávalo patřičné péče. Rodina sociálně zanedbaných dětí však bývá často primitivní, málo psychosociálně a kulturně podnětná, nebo dokonce defektní (alkoholismus, drogy, trestná činnost).

- Velikost rodiny

Velikost rodiny bývá nepřímo úměrná školnímu prospěchu. Děti z větších rodin, bez ohledu na to, z které společenské vrstvy pocházejí, podávají zpravidla horší výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Horší výkony dětí mohou vyplývat ze skutečností, že ve větších

rodinách mají rodiče obvykle na jednotlivé děti méně času. Na tyto děti tak doma působí méně verbálních a jiných podnětů. Děti z velkých rodin někdy mívají zvlášť silný sklon domáhat se učitelovy pozornosti, aby si tak vynahradily nedostatek pozornosti dospělých doma. (Fontana, 2003, s.41; Kohoutek, 2002, s. 270)

- *Kulturní úroveň rodiny (vzdělání matky)*

Je prokázané, že větší vliv na dítě mají matky, protože se dítěti více věnují, píše s ním úkoly a tráví s dítětem více času. Matky se většinou starají o to, do kterého kroužku dítě bude chodit a umožňují mu tuto činnost. Podstatným vlivem je zájem či nezájem rodičů o to, co dítě dělá ve svém volném čase. Někteří rodiče dbají na to, aby dítě četlo, chodilo do divadla, poslouchalo náročnější hudbu, jiní spíše rozvíjí manuální zručnost svého dítěte, další zase podporují jeho umělecké předpoklady. Často se také stává, že dítě je zaměřeno pouze na jednu činnost, např. sport a jiné činnosti se u něj nerozvíjí. Ideální je takový stav, kdy má dítě možnost širšího kulturního rozhledu, než pouhé úzké zaměření na jednu činnost. Děti pocházející z podnětově ochuzeného prostředí, ve kterém je méně příležitostí k získání různých životních zkušeností, vykazují menší studijní úspěchy.

- *Vztah mezi socioprofesioním zařazením rodičů a prospěchem dětí*

Fontana (2003, s. 22 – 41) uvádí, že socioprofesioní zařazení rodičů a prospěch dětí (ve většině případů) spolu velmi úzce souvisí. Čím výše stojí rodiče dítěte na socioprofesioním žebříčku, tím vyšší je socioekonomický status (SES) rodiny.

Děti rodičů nižšího SES mají méně hmotného majetku (knih, konstrukčních hraček i sportovních pomůcek), který podněcuje rozumovou činnost. Také existuje menší pravděpodobnost, že je jim předčítáno, že mají místnost, kde se mohou v klidu učit, že v řeči svých rodičů a sourozenců slyší složitá slovní spojení a že jsou k dobrému výkonu ve škole motivováni rodiči, kteří mají vysoké ambice. Lidé s nižší inteligencí mají sklon směřovat ke skupině s nižším SES a předávat svým dětem nižší rozumový potenciál, zatímco lidé s vyšší inteligencí mají sklon směřovat ke skupině s vyšším SES a předávat svým potomkům vyšší potenciál (sociální dědičnost). Rodiče s vyšším společenským postavením svým dětem většinou umožňují navštěvovat různé kroužky, jazykové školy, vozí je tam a tím se vlastně sami podílejí na vzdělávání a rozvoji svých dětí

I přes výše zmíněné lze konstatovat, že mnohem důležitější než společenská vrstva je rodičovský styl výchovy. V současné době je mnoho organizací a domů dětí, které provozují kroužky zaměřené na jazyky, hudbu, tvořivost a to za symbolickou cenu, právě pro děti rodičů z nižším SES, kteří si nemohou dovolit platit velké částky za kroužky pro své děti. Ze sociálně slabších rodin je ovšem vyhledává málokdo.

- *Názory rodičů na význam vzdělávání jejich dítěte*

Je také třeba, aby se rodiče dítěte aktivně zajímali o jeho školní vzdělání, neboť to má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte. Svým zájmem o jeho vzdělávání mu rodiče dávají najevo, jaký význam přisuzují jemu jako osobě. Zájem rodičů se mimo jiné projevuje i tím, že nabízejí dítěti pomoc při jeho domácí přípravě na vyučování. Dobře fungující rodiče podporují práci školy a ztotožňují se s jejími kritérii a hodnotami. Praxe potvrzuje, že rodiče se kterými by učitelé potřebovali nejvíce mluvit, se ve škole skoro nikdy neobjeví.

- *Psychické a emoční strádání*

Je známa skutečnost, že některé děti z deprivujícího domácího prostředí, kde jsou zanedbávány, nebo se s nimi zachází krutě, vykazují silnou vazbu ke svým rodičům, alespoň v ranném věku. Citové poškození způsobené dětem může být vážné a trvalé, přesto však dochází k připoutání dítěte k pečující osobě, neboť tato pro něj znamená jedinou jistotu v jinak nejistém světě.

Špatný vztah mezi rodiči a dítětem, v němž jsou rodiče nadměrně chladní, vyžadující nebo obviňující, může být rovněž příčinou poruch chování.

Dítě potřebuje mít pocit jistoty, že může za rodičem kdykoliv s čímkoliv přijít, svěřit se mu se svými starostmi i radostmi, přitulit se, pomazlit se a hlavně – že nebude odmítnuto. Obvyklými formami duševního týrání bývá opuštění dítěte, výhrůžky, zavírání, vystavování neúměrnému strachu, hladovění, šikanování atd.

2.3. Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti

Jakékoliv somatické onemocnění nepůsobí jen na tělesný stav dítěte, ale ovlivňuje také jeho prožívání, ze kterého vyplývá chování a výkon ve škole. Znamená to, že i běžné, akutní onemocnění se odrazí alespoň dočasně ve školní práci. Reakce na nemoc jsou vždy výraznější u dětí, jelikož souvisí s nezralostí organismu a s jejich vývojovou úrovní. Největším problémem z hlediska školního prospěchu se proto stává rekonvalescence. Je to období, kdy může u dítěte přetrvávat zvýšená vyčerpanost a oslabení, které se projevuje změnou v chování a prožívání:

a) Převažuje nepřiměřená, nadměrná aktivace a dráždivost: děti bývají mrzuté, neklidné, se sklonem afektivním výbuchům.

b) Převažuje útlum: děti bývají spíše skleslé, apatické, bez zájmu o okolí. Snižuje se jejich frustrační tolerance, což vede k tomu, že i běžné podněty na ně působí jako zátěž. Nedovedou se dobře soustředit, a proto se méně naučí. Bývají emočně labilnější a častěji mrzuté. Z toho vyplývá i horší sebeovládání, sklon k impulsivním reakcím a negativismus. Pro dítě v rekonvalescenci bývá běžná školní zátěž po určitou dobu subjektivně příliš velká. Pokud rodiče pošlou dítě předčasně do školy, případně budou chtít, aby co nejrychleji dohnalo zameškanou látku, může dojít k přetížení, selhání a zhoršení prospěchu. Na druhé straně nelze vyloučit možnost úniku dítěte do nemoci, která je obrannou reakcí před nepříjemnými povinnostmi či problémy. U závažnějších chronických onemocnění dětí je obecně nutné počítat s několika riziky, které z nemoci vyplývají a mohou školní práci nepříznivě ovlivňovat:

- ❑ Celkově snížená výkonnost, která se projevuje omezením kapacity učení při stejné inteligenci a často i výkyvy při občasně indispozici.
- ❑ Častější absence, dané zhoršením stavu, potřebou kontrolního vyšetření, pobytu v nemocnici. Chronicky nemocné dítě má omezenou výkonnost, bývá pod větším tlakem, protože musí dohnat učivo. Za takových okolností nebude schopno své dispozice plně využívat.
- ❑ Omezení zkušeností, zejména v sociální oblasti. Chronicky nemocné dítě může mít potíže v adaptaci na školní prostředí (nemusí se ve škole cítit dobře, může být nejisté, úzkostné apod.) a také z toho důvodu nemusí příliš dobře pracovat.
- ❑ Ovlivnění emočního ladění, zhoršení nálady je závislé na akutním stavu i dalších nepříjemnostech, které z něho vyplývají. Snadná unavitelnost, kolísání celkového

stavu, případně další potíže jeho náladu zhoršují. V tomto smyslu omezují motivaci k čemukoliv, tedy i ke školnímu výkonu.

- Změny postoje a očekávání zaměřené na nemocné dítě. Role nemocného dítěte zahrnuje změnu očekávání rodičů (event. učitelů), která mohou mít častěji extrémní charakter. Nevýhodná je jak rezignace, kdy se od takového dítěte nečeká nic, tak neadekvátní kompenzace ve formě nadměrného důrazu na školní prospěch.

Nemocné děti mívají menší potřebu stimulace, mnohé intenzivnější podněty nebo jejich zvýšená frekvence mohou dítě dráždit a vyčerpávat. Nemocné dítě se nemůže naučit tolik jako dítě zdravé i když je stejně inteligentní. Potřeba citové jistoty a bezpečí se pod vlivem nemoci zvyšuje. Nemocné dítě bývá závislejší na vedení učitele, je méně samostatné a méně průbojné. Často se neumí samo prosadit a čeká na povzbuzení. Ve školním věku nabývá na významu riziko selhání v oblasti výkonu. U nemocného dítěte se zvyšuje riziko neuspokojení potřeby seberealizace. Svou nemoc hodnotí dítě převážně emocionálně. (Vágnerová,1998, s. 31 – 34)

Některé biologicko psychologické příčiny, způsobující neúspěch žáka ve vyučovacím procesu:

- *Přetrvávající neuropsychická nezralost pro školu*

Kohoutek a kol. (1996, s. 90) uvádí, že pro školu nezpůsobilé, nezralé děti nedostatečně rozlišují tvary, vážne u nich koordinace oka a ruky, kreslí nejistě, roztřeseně; bývají bez přiměřených pracovních návyků; nepozorné a nesamostatné. Bývají celkově opožděné po stránce svého rozumového vývoje, zejména ve školsky významnější slovní formě intelektu. Nastoupí-li takové dítě do školy, nedovede se s novými nároky přiměřeně a správně vyrovnat. Některé děti bývají po příchodu ze školy domů nadměrně unavené až vyčerpané, protože vyučování pro ně znamená příliš velkou zátěž. Někdy se narušují již vytvořené návyky, dítě se opětovně začne pomočovat, špatně usíná aj. Často mívají horší prospěch než odpovídá jejich schopnostem. U lehce školsky nezralých dětí nebývají tyto obtíže silné a obvykle se během docházky do školy upraví. Výrazně školsky nezralé děti však mívají značné a dlouhodobé potíže. U takových dětí je ohrožen nejen zdárný průběh počátku školní docházky, ale i pozdější výsledky školní práce a dokonce i duševní a tělesné zdraví. Neúspěch ve škole může vyvolat odpor dítěte ke škole a vzdělání vůbec. Proto je vhodné těmto potížím předejít a nedostatky ve

školní způsobilosti odborně zjistit v pedagogicko-psychologické poradně ještě před nástupem dítěte do prvního ročníku.

Termín „zralost“ podle Matějčka a Dytricha (1994, s.94) naznačuje určitou biologickou podmíněnost a zakládá se na vývojové teorii maturační. Jde o zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulsivity, míru pohyblivosti a vyspělost jemné motoriky.

- *Nevyhraněná lateralita*

Diagnostika laterality úzce souvisí s oblastí motoriky. Lateralita je projevem dominance jedné z mozkových hemisfér a projevuje se jako upřednostňování jednoho z párových orgánů (ruka, noha, ucho, oko). Lateralita je záležitostí centrální, nikoli periferní a proto by měla být respektována jako osobnostní charakteristika dotyčného jedince. Nevyhraněná lateralita (tzv. ambidestrie) – obourukost, je příkladem nedominantního typu, což znamená, že dítě ve škole přehazuje lžici z pravé do levé ruky, chvíli kreslí levou rukou, chvíli pravou. Dítě nepreferuje používání tzv. šikvnější ruky. Většina malých dětí nejprve ruce střídá, ale postupně většina z nich začne upřednostňovat používání jedné ruky. (kol. autorů, Základy speciální pedagogiky, 2003, s. 40)

- *Řečové vady*

Ve vzdělávání žák naráží na problémy týkající se řeči a osvojení mateřského jazyka. Chybí-li dítěti cit pro jazyk, obtížně chápe strukturu mateřského jazyka, má omezený slovník a nerozumí řadě výrazů. Může jít o specifickou poruchu učení a proto je třeba si uvědomit, jak probíhá vývoj řeči, jeho stádia i jazykové roviny v ontogenezi dětské řeči. Jazyk je nejen dorozumívacím prostředkem, ale i nástrojem rozvoje myšlení. Tím, že se jazyk nedostatečně rozvíjí, stávají se děti nejistými v jednání, obtížně se orientují v čase, mají potíže v chápání početní řady a gramatiky. Je třeba zvolit vhodný postup nápravy. (kol. autorů, Základy speciální pedagogiky, 2003, s. 144 – 145)

- *Záchvatovitě onemocnění (epilepsie)*

Epilepsie je vesměs chronické postižení mozkové tkáně, které se projevuje opakovanými záchvaty různého charakteru, spojenými se změnou v oblasti prožívání, chování a často i s poruchami vědomí. (Vágnerová, 2002, s. 88)

V současné době nemívá epilepsie tak bouřlivý průběh a pokud je léčená, nevede k devastaci osobnosti nemocného. Může ovšem přetrvávat zvýšená citlivost na vnější podněty, emoční labilita, větší ulpívání, těžkopádnost a unavitelnost. Tyto děti mají své specifické psychologické, pedagogické i sociální požadavky. Potřebují mnohem více životní jistoty, lásky, pochopení a také pomoci zaměřené na posílení jejich sebevědomí. Reakce na nemoc jsou výraznější u dětí než u dospělých, protože souvisí s nezralostí organismu, s jejich vývojovou úrovní. Bývají různé i v závislosti na stadiu onemocnění. Největším problémem se, z hlediska školního prospěchu, stává rekonvalescence po prodělaných epileptických záchvatech. V rozporu s převažujícím míněním veřejnosti nejsou pro dítěte nejvíce traumatizující samotné epileptické záchvaty. Dítě je traumatizováno především diskriminací a sociální izolací plynoucí z jeho nemoci a nebo nadměrnou, byť dobře míněnou, ochranou ze strany pečovatелů, která brání dítěti ve spontánní aktivitě, přirozeném projevu a rozvoji. Největším přínosem pro většinu dětí s epilepsií je jejich maximální možná integrace do společnosti zdravých dětí. (www.ssvp.wz.cz/Texty/epilepsie.html)

- *Syndrom hyperaktivity*

V české odborné literatuře je hyperaktivita nejčastěji uváděna jako jeden ze symptomů lehké mozkové dysfunkce. Hyperaktivitou rozumíme nadměrné nutkání k pohybu, k aktivitě, která je neúčelná až nesmyslná. Dítě nedokáže toto puzení k aktivitě ovládat. S tím souvisí i zvýšený sklon k impulzivním reakcím a určité emoční napětí, jako vnitřní projev hyperaktivity, tendence reagovat bez rozmyšlení, náhle a často nepřiměřeně podnětu. Dítě dělá cokoli co je napadne, není schopné kontrolovat svoje projevy, nedovede s ničím počkat. Hyperaktivita bývá spojena i s hyperexcitabilitou, zvýšenou emoční dráždivostí, se sklonem k výkyvům v emočním ladění a sníženou tolerancí k zátěži.

Syndrom hyperaktivity nepříznivě ovlivňuje i školní adaptaci takto postiženého dítěte. Děti s ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorders* se nedovedou na práci soustředit, pracují povrchně, s chybami a úkol často vůbec nedokončí. Učitelé jejich selhání považují za důsledek nedostatečné snahy a úsilí. Přičítají jej nedostatečné motivaci dítěte. Déletrvající školní neúspěšnost a opakovaná kritika vede ke změně vztahu ke školní práci.

Mnohé odchylky v osobnostním vývoji neklidného dítěte vznikají sekundárně jako důsledek negativních reakcí jeho okolí na typické projevy těchto dětí. Hyperaktivní děti bývají častěji odmítány a zažívají častěji kritiku. Bývají ovlivněny opakovanou negativní zkušeností, v důsledku stálé kritiky okolí si vytvářejí převážně negativní obraz vlastní bytosti. Specifické potíže se objevují i ve vztazích s vrstevníky. (Vágnerová, 2002, s. 83 – 86)

- *LMD*

Jak uvádí Matějček s Ditrichem (1994, s. 56 – 61) termín „lehká mozková dysfunkce“ je sběrným označením pro celou řadu projevů dítěte, které se odchyľují od běžné normy a jeví se jako nezralé, nápadné a zvláštní. Matějček zpracoval popis nejčastějších příznaků lehké mozkové dysfunkce, jak se projevují v chování dítěte ve škole:

- **Nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých mentálních funkcí.** V některých složkách je dítě normálně nebo i nadprůměrně vyspělé, v jiných je opožděno (např. v jemné motorice, v řeči).
- **Zvýšená pohyblivost a neklid.** Dítě nevydrží v klidu, jeho dráždivost se zvyšuje při větší zátěži, někdy má neklid formu předvádění a šaškování. Dítě nesnáší žádnou „vnucenou polohu“, nevydrží sedět v lavici, stát v tělocviku v pozoru atd.
- **Nesoustředěnost a těkavost.** Dítě musí sledovat všechno, co se děje v okolí, věnuje pozornost všem drobným podnětům, je takřka bezmocné vůči rušivým vlivům.
- **Impulzivita a překotnost reakcí.** Reaguje na všechny podněty bez rozmyslu, překotně, zbrkle a bez zábran.
- **Nápadné výkyvy nálad a duševní výkonnosti.** Dítě mívá období, kdy je neklidné a dráždivé a naopak jindy dovede být poměrně klidné a pozorné, jednou v témže předmětu umí na jedničku, jindy selhává.
- **Tělesná neobratnost.** Tato bývá zdrojem pocitů méněcennosti. Dítě má nápadné obtíže v jemné motorice, těžko se učí psát a píše neúhledně, grafická stránka písemného projevu odčerpává tolik pozornosti, že se dítě dopouští mnoha pravopisných chyb.
- **Poruchy a nápadné nedostatky ve vnímání a představivosti.** Spojují se s motorickou neobratností a projevují se obtížemi v psaní, čtení a představivosti ve výtvarných projevech (kresby bývají na nízké úrovni).

Školní výkony dítěte s lehkou mozkovou dysfunkcí (bez ohledu na celkovou úroveň jeho nadání) jsou jeho zvláštnostmi nepříznivě ovlivněny a ztěžují i jeho celkové školní přizpůsobení. V důsledku své poruchy žije dítě ve zvláštních ztížených podmínkách; chceme-li mu nějak pomoci, musíme je především objektivně a realisticky pochopit a za odborného vedení upravit jeho životní a pracovní podmínky tak, aby se v nich mohlo chovat pokud možno „normálně“ a dosahovat podle svých schopností přiměřené výkonnosti. (www.ped.muni.cz/wpsy/koh_%20difficulty.html)

- *Vývojové změny v pubertě*

Nejvíce labilní (tj. nejrychleji se měnící) nálada se podle Fontany (2003, s. 220) vyskytuje v období dospívání. Svou úlohu zde mohou mít chemické změny v těle, kdy dítě prodělává pubertální zrychlení růstu a dozrávání v průběhu krátkých dvou či tří let mezi fyzickým dětstvím a fyzickou dospělostí a to se vším co z toho vyplývá ať, jde o tělesnou velikost a sílu, o sexuální energii nebo dozrávání mozku.

Změna emočního prožívání se projevuje větší impulsivitou a nedostatkem sebeovládání. Takové problémy bývají učitelům nepříjemné a mnohdy se reaktivně projeví zhoršením celkového hodnocení jedince. Výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivitu snadno střídá apatie a nechuť k jakékoliv činnosti, tzn. i ke školní práci. Výsledkem bývá zhoršení známek, protože ve fázi útlumu pubescent nic nedělá a ani se o nic nesnaží. Vzhledem k tomu, že pro takové chování nelze najít žádný přijatelný důvod, učitelé jej stíhají jako projev lajdáctví.

- *Rekonvalescence, stavy zvýšené únavnosti a kolísavé výkonnosti*

Zdravotně oslabené dítě, mladistvý nebo dospělý člověk má sníženou odolnost vůči chorobám a sklon k jejich opakování. Jeho zdravotní stav je ohrožen působením nevhodného přírodního prostředí, špatným životním režimem, nedostatečnou nebo nesprávnou výživou. Tělesné oslabení bývá provázeno funkčními poruchami vyšší nervové činnosti. U tělesně oslabených dětí se projevují neurotické stavy, neurózy a psychoneurózy. Některé děti jsou brzy snadno unavitelné a dráždivé, což může mít vliv na jejich výkon ve škole. Z tohoto důvodu je nutné dodržet dobu nutnou na rekonvalescenci. (kol. autorů, *Základy speciální pedagogiky*, 2003, s. 63)

2.4. Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Mezi intrapsychické příčiny výukových dificult radí Kohoutek a kol.(1996, s. 37 – 38) např.: záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah k učiteli, hypobulii a intelektuální pasivitu.

Nejdůležitější složkou duševního vztahu žáka k učiteli a ke školní práci je postoj. Na postoji žáka k učení je závislá i míra jeho motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti. Je mnoho neúspěšných žáků, kteří jsou intelektuálně pasivní a to z toho důvodu, že nejsou motivováni k plnému využití své mentální kapacity. S touto motivací souvisí již výše zmiňovaný postoj rodičů ke škole a ke vzdělávacímu procesu či vzdělání jako takovému. Rodiče, kteří se negativně vyjadřují o učitelích, učení, vzdělání, nevzbudí a nepodporují ve svém dítěti – žákovi, dobrý vztah k učiteli a touhu po vzdělání. Nedostatek pozornosti a zájmu rodičů dítě silně brzdí v jeho vývoji, vzbuzuje v něm dojem, že úspěch není nijak důležitý.

Na druhé straně se projevuje také vztah učitele k žákovi. Tento vztah ovlivňuje mnoho faktorů, počínaje osobností učitele a konče jeho osobní (tedy soukromou) situací. Vztah učitele k žákovi se vždy výrazně odrazí ve vztahu žáka k učiteli. Záporný vztah k učiteli může ovlivnit také vztah žáka k předmětu, který učitel vyučuje.

Klíčové vlastnosti osobnosti učitele se projevují v tzv. pedagogickém taktu. Prakticky se to pozná podle toho, jak správně a včas rozpozná učitel reakci žáka na danou situaci, na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáka a dokáže podle toho uzpůsobit své další jednání. U učitele, který usiluje o přísnou kázeň a užívá přísné tresty, se rovněž může projevit záporný emoční vztah k dítěti, který může u žáka vyvolat pocit ponížení.

Jedna z nedůležitějších podmínek školního úspěchu je podle Vágnerové (1998, s. 34 – 39) motivace. Pokud dítě není dostatečně motivováno, nejsou jeho schopnosti tak podstatné, protože je stejně nevyužívá. Proto je třeba zjistit, jaké má dítě potřeby, přání, a jaký má hodnotový systém. Absence motivace ke školní práci je souhrnná

kategorie, jednotlivé varianty mohou mít rozličné vysvětlení a tudíž vyžadují i různý přístup.

Motivace k učení je dána kognitivními potřebami. Pro dítě je atraktivní samotné poznávání, získávání informací a dovedností, které je samy o sobě uspokojují. Některé předměty ale děti považují za nezajímavé, nudné, zbytečné nebo příliš obtížné. Motivace k úspěšnému plnění školních povinností je nějakým způsobem spojena se sociálními potřebami. U starších dětí se uplatňuje i potřeba seberealizace. Úspěch ve škole je podmínkou vyššího sociálního statusu, vyšší prestiže a ocenění. V tomto případě je základní motivací dítěte zaměření na úspěch. Nedostatečná motivovanost ke škole znamená, že dítěti je jeho školní prospěch lhostejný, nemá pro něj žádnou hodnotu. Postoj ke škole a tudíž i ke školní neúspěšnosti je dán hodnotovým systémem jedince. Postoj dítěte ke škole nemusí být jen lhostejný, ale může být i odmítavý, může se v něm projevit nechuť až odpor. Neúspěch ve škole může být spojen s různými pocity frustrace, stresu, až deprivace, v závislosti na jeho trvání. Trauma spojené s neúspěchem může mít charakter ponížení, bezmocnosti v situaci, kdy se dítě snažilo, ale jeho úsilí k ničemu nevedlo, nikdo jej neocení. Nenávist ke škole vzniká častěji tehdy, když dítě původně chtělo, snažilo se, ale výsledkem bylo pouze zklamání.

Emoce mají na jakýkoliv výkon značný vliv. Mohou jedince aktivizovat i tlumit. Jsou vždy spojeny s hodnocením dané situace, v tomto případě školního prospěchu. Typickým příkladem je dítě, které ztrácí motivaci ze strachu. Bojí se neúspěchu natolik, že na dobrý výkon rezignuje. Aktuální emoční prožitek může být tak intenzivní, že bude výkon dítěte ovlivňovat ve větší míře než sama motivace. Emoční inhibice může omezovat schopnost dítěte uplatnit to, co se naučilo. Vyrovnané emoční ladění souvisí se sebejistotou, vyplývající ze sebehodnocení. Přiměřená sebedůvěra je jednou z podmínek, která motivovanému dítěti umožní pracovat na odpovídající úrovni. Jestliže je dítě nemá, snáze podlehne úzkosti, obavám a nepříznivému očekávání.

Fontana (2003, s. 39) uvádí, že učitel si také vždy nemusí uvědomovat, jakým zátěžím bývají děti vystavovány, mají-li panovačného nebo citově nevyrovnaného rodiče, či jaký stres vyvolává rodič trpící chronickou depresí, která mu brání zvládat úkoly každodenního života. Děti vystavené doma obtížím, mívají často problémy s chováním

ve škole. Důsledkem špatně fungujícího domova může být také stažení se do sebe. Takové dítě není schopno věnovat se druhým a účastnit se školních činností.

2.5. Inteligence jako jedna z proměnných ovlivňující školní výkon

Vagnerová (1998, s. 18 – 19) shodně s Fontanou uvádí (2003, s. 114), že inteligenci lze definovat jako komplexní vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobení se požadavkům svého okolí. Existuje skupina dětí, jejíž inteligenci označujeme jako podprůměrnou (je vymezena přibližně rozpětím IQ 71 – 85). Nejde o mentální defekt, ale pouze o určité snížení předpokladů, přibližně na úroveň 71 – 85% normální, průměrné funkce. Těchto dětí je v populaci asi 13%, to znamená, že v běžné třídě, která má 25 – 30 žáků, budou tak 3 – 4.

Nelze opomenout ani skupinu dětí, jejichž inteligence je na rozhraní průměru a podprůměru (tj. IQ 86 – 90), to znamená kapacitu pouhých 86 – 90% průměru, pro nároky běžné základní školy. Zejména na druhém stupni je taková úroveň rozumových schopností určitým znevýhodněním. Tyto děti mohou mít i průměrné známky, ale za cenu velké námahy. Jejich problém bývá o to větší, jestliže mají ambiciózní rodiče, kteří nerespektují dané možnosti dítěte.

Testy inteligence slouží jako velice užitečný diagnostický nástroj, dalo by se říci, že jsou jedním z nejpřesnějších ukazatelů školní úspěšnosti. Pokud dítě dosahuje dobrých výsledků v inteligenčním testu, ale nedosahuje dobrých výsledků ve škole, pravděpodobně trpí jinými problémy, než nedostatkem rozumových schopností.

Inteligence je závislá na vrozených dispozicích (asi ze 70 – 75 %) a na vlivech prostředí, které tyto předpoklady rozvíjí (asi z 25 – 30%). Rozumové schopnosti tedy závisí ze $\frac{3}{4}$ na dědičných předpokladech a z $\frac{1}{4}$ na výchově a vzdělání. Znamená to, že dítě má rezervu k dalšímu rozvoji spíše tehdy, pokud nebylo v rodině dostatečně rozvíjeno.

3. Sebepojetí, sebevědomí

Se školní úspěšností a neúspěšností velmi úzce souvisí otázka sebepojetí. Kladné sebepojetí se týká hodnoty, již si přisuzujeme. V Maslowově hierarchii potřeb je sebepojetí jedna z nejdůležitějších oblastí. Sebepojetí se skládá ze: sebeobrazu, seberealizace, sebehodnocení. Sebehodnocení tvoří emočně hodnotící složku, která zahrnuje sebevědomí, sebedůvěru, sebeúctu.

Sebehodnocení se vytváří od raného dětství, jeho základ je v době nástupu do školy z velké části hotový. Sebehodnocení je na úrovni mladšího školního věku (ale částečně i později) ovlivněno převážně názory individuálně významných autorit, především rodičů a učitelů. Vztah hodnocení a reálného školního výkonu je jednoznačný. Větší riziko neúspěchu, dané nízkým sebehodnocením, se primárně vytváří u dětí, které nejsou dostatečně citově akceptované, kterým se nepodařilo plně uspokojit potřebu jistoty a bezpečí. Jestliže chybí vědomí vlastní hodnoty, chybí většinou i pozitivní sebehodnocení a z něho vyplývající sebejistota. Výsledkem bývá neschopnost přiměřené orientace a nereálnost vlastních aspirací i očekávání. Podceňování dítěte vede k zafixování nižšího sebehodnocení a také k anticipaci horšího výkonu v budoucnosti. (Vágnerová, 1998, s. 37)

Vízdal (2005, s. 14 – 15) uvádí, že sebepojetí je výsledkem procesu sebereflexe, tedy toho, jak jedinec vnímá sám sebe a jeho nedílnou součástí je kromě sebeobrazu a seberealizace především sebehodnocení, které zahrnuje jak sebevědomí (tj. takový psychický stav, jehož součástí je nepřítomnost nejistoty, ostychu nebo rozpaků a je doprovázený klidnou vírou v sebe a své schopnosti bez stop podceňování a nebo přeceňování se), tak i sebedůvěru (vědomí vlastní ceny, důvěru ve vlastní síly a schopnosti provázené vírou v úspěšnost budoucích výkonů), které je nedílnou součástí sebevědomí a sebeúctu (tj. hodnocení vlastní ceny a sebejistota).

Počátky utváření sebevědomí rovněž tkví v raném dětství a to zejména v hodnocení, kterého se dítěti dostává od osob, které jsou pro něj důležité. Sebevědomí je také produktem sociálního učení, především jedné z jeho forem, resp., druhů – učení posilováním, tj. odměňováním chování žádoucího a trestání chování nežádoucího. Pokud se dítěti dostává častých a oprávněných projevů uznání, podpory a odměny, pak

se u něj vytváří tzv. zdravé sebevědomí. Kromě toho se setkáváme ještě s vysokým a nízkým sebevědomím, které jsou důsledkem špatné výchovy.

Vysoké sebevědomí je důsledkem přílišných a nezasloužených projevů chvály a nadhodnocení dítěte. Děti s vysokým sebevědomím prožívají vážné otřesy při střetu s realitou a s objektivním hodnocením svého chování, což vede k tomu, že mají pocity křivdy, často se stahují do sebe, nedovedou se vyrovnat s neúspěchy a prohrami, z nichž obviňují lidi ve svém okolí a prožívají nepříjemné pocity, když se snaží uspět i za cenu toho, že chtějí, „prorazit hlavou zed“. V dospělém věku jsou jedinci s vysokým sebevědomím odolní vůči jakékoliv kritice.

Nízké sebevědomí je důsledkem nedostatečného nebo žádného uznání ze strany dospělých a absence chvály a také důsledkem dlouhodobého podceňování dítěte osobami, které jsou pro něj důležité a na jejichž názor dítě dá. Ani děti s nízkým sebevědomím to nemají v životě lehké. Většinou si nevěří, nemají důvěru ve vlastní síly a schopnosti, podceňují se, často trpí pocity méněcennosti a rezignují na rozvíjení svých schopností a na to, aby v životě o něco usilovaly. Jejich nízké sebevědomí jim způsobuje problémy po celý život.

Projevem sebehodnotící a seberealizační složky sebepojetí je především aspirační úroveň, tj. souhrnný celek všech očekávání a nároků na vlastní budoucí výkon v určité oblasti. Aspirační úroveň je součástí sebevědomí a výsledkem sebehodnocení. Člověk si vytyčuje v různých oblastech různě náročné cíle podle toho, jak obtížný se mu jeví úkol nebo činnost nutná k tomu, aby dosažené výsledky prožíval jako úspěch či neúspěch. Subjektivně vnímaná obtížnost úkolu nebo činnosti je podmíněna předcházejícími úspěchy či neúspěchy v této činnosti. Stanovení adekvátní úrovně aspirace, tj. úrovně aspirace přiměřené schopnostem a možnostem dosažení určitého výkonu, je charakteristická pro vyrovnané a zralé osobnosti. Nepřiměřená aspirační úroveň je součástí syndromu afektivní lability.

3.1. Faktory snižující sebedůvěru

1. Sebedůvěru mohou snižovat rodiče, kteří svým dětem neprojevují dostatek lásky a porozumění. Děti, které zažívají nezáměr a zklamání, tam kde výchova osciluje mezi přehnanou přísností a přehnanou shovívavostí, kde si děti nejsou jisty na čem jsou – mají nízké sebevědomí. Znalost rodinného zázemí dítěte může být vodítkem pro učitele, ze kterého může usuzovat jaké sebevědomí dítěte se utváří v domácím prostředí. Může poskytovat učitelům praktické podněty k dalšímu rozvíjení sebevědomí dítěte ve škole. Rodič má za normálních okolností na dítě větší vliv než učitel. Děti mají ale sklon přejímat a zvnitřňovat učitelův obraz o nich samotných stejným způsobem, jakým přejímají a zvnitřňují obraz vytvořený rodiči.
2. Ničit sebedůvěru svých mladších sourozenců mohou i starší sourozenci. Jestliže si vyberou za terč svého posměchu mladšího sourozence, tento může snadno dojít k závěru, že je hloupý a nemožný.
3. Pocit méněcennosti mohou způsobit také finanční těžkosti, které neumožní dítěti respektive jeho rodičům, aby se oblékalo a žilo stejným životním stylem jako jeho vrstevníci. Jde o srovnávání se s druhými dětmi.
4. Dalším faktorem může být i nemoc, která nemusí být ani viditelná, ale nějakým způsobem vyčleňuje dítě z kolektivu (srdeční vada aj.).
5. Rodina se může nacházet v situaci, kvůli které pociťuje dítě před druhými rozpaky (např. otec alkoholik, mentálně postižený sourozenec, aj.) a může způsobit pocity méněcennosti a stát se terčem posměchu. (Dobson, 1994, s. 23; Fontana, 2003, s. 257 – 258)
6. Neúspěch ve škole může být pro dítě různý. Buď mu vadí, trápí se jím a může závažně snížit jeho sebevědomí, nebo mu nevadí, protože má jiné hodnoty (většinou shodné s hodnotami jeho rodiny), případně je dostatečně úspěšný v jiné oblasti např. sportu, ve které získává uspokojující sebevědomí. (Vágnerová, 1998, s. 17)

3.2. Faktory posilující rozvoj zdravého sebevědomí

Vyrovnaní slabých stránek dítěte aktivováním jeho silných stránek (pocit méněcennosti může buď drtit a paralyzovat osobnost dítěte, nebo naopak dodat ohromnou emocionální energii.).

Dobson říká (1994, s. 24) „ *není totiž nic riskantnějšího, než poslat dospívající dítě do víru dospívání, aniž by mělo nějakou dovednost nebo jedinečnou znalost, prostě nějaký prostředek kompenzace*“.

Děti se mezi sebou liší rozsahem svých potřeb a odolné dítě s vysokým sebevědomím bude méně choulostivé, než dítě s nízkým sebevědomím. Podpořit v dítěti zdravé sebevědomí se může podařit, pokud se bude zřetelně vůči němu projevovat úcta a respekt. Jedna z možných cest spočívá v tom, že dětem bude ukládána práce, která je přiměřená jejich schopnostem a bude věnována náležitá pozornost jejich úspěchům namísto stálého zdůrazňování jejich neúspěchu. Je třeba pečlivě volit kritická slova a dbát na to, aby byla zaměřena na práci a nikoli na dítě samo. (Fontana, 2003, s. 259)

Potřeba úspěchu, dosažení dobrého výkonu a získat za ně dobré ohodnocení (dobrou známku), je přirozenou motivační tendencí školáků. Stimuluje jejich přirozenou aktivitu, pílí a úsilí. Je známo, že děti potřebují být oceněny, aby získaly větší sebevědomí. (Vágnerová, 1998, s. 16 – 17)

3.3. Dílčí závěr

Z výše uvedeného textu můžeme vypožorovat, že vlivů působících na výkon dítěte ve škole je velké množství. Ve většině případů lze říct, že neexistuje pouze jedna příčina školního neúspěchu. Je zřejmé, že ve většině případů se setkává několik faktorů působících na žáka, jehož výsledkem může být právě i neúspěch.

Každé dítě je jedinečná osobnost. Má své specifické schopnosti, povahové a volní vlastnosti, kterými se projevuje navenek, vůči svému okolí. U každého jedince se totiž všechny vlivy prostředí a výchovy „lomí“ přes jeho svérázné vnitřní a duševní podmínky. Dědičnost, prostředí a výchova působí na rychlost vývoje a na způsoby utváření osobnosti. Učení mění zájmy a schopnosti člověka, přetváří rysy osobnosti, jeho povahové vlastnosti, formuje vůli žáka, který musí během procesu učení překonávat různé překážky. Různí lidé se učí nesterjně rychle a nesterjně kvalitně. Je to tím, že každá osobnost je jiná. (Kohoutek a kol., 1996, s. 5 – 7)

Jedním z mnoha faktorů školní neúspěšnosti je i klima školní třídy, které nebylo zmiňováno, ale má neopomenutelný vliv.

4. Analytická část

Pouhým nahlédnutím do struktury školní třídy zjistíme, že tato se skládá z žáků pocházejících z různého prostředí, s různými zájmy a zálibami, různě inteligenčně vybavených.

Cílem této bakalářské práce bylo zjišťování příčin školní neúspěšnosti a její vliv na sebevědomí žáka, vytvoření dotazníku týkajícího se této problematiky, jeho vyhodnocení a potvrzení nebo vyvrácení hypotézy, že děti neúspěšné ve vzdělávacím procesu mají nižší sebevědomí, než děti ve vzdělávacím procesu úspěšné.

Dotazník byl vytvořen na základě studia literatury – Kohoutek : Užitá psychologie a Základy pedagogické psychologie, Fontana : Psychologie ve školní praxi.

Z cíle práce vyplynuly následující úkoly:

1. Shromáždit dostupné poznatky vztahující se k uvedené problematice a na jejich základě sestavit dotazník.
2. Zkonstruovat dotazník, který by vedl ke konkrétnímu označení možné příčiny školního neúspěchu.
3. Navržený dotazník předložit k vyplnění pedagogickým pracovníkům ZŠ a uskutečnit s učiteli rozhovor týkající se jak dotazníku, tak jednotlivých dětí, jež byly vybrány jako vzorek tohoto výzkumu.
4. Zpracovat a vyhodnotit získaná data.

Výzkum zjišťování příčin školní neúspěšností a její vliv na sebevědomí žáků, byl prováděn na několika základních školách. Šlo o školy s běžnou základní výukou a rozšířenou výukou buď jazykovou, hudební či výtvarnou.

Jako vzorek výzkumu byl vybrán jedinec se středním neúspěchem, což znamená neúspěch ve 2-3 předmětech a to proto, že takových žáků se vyskytuje nejvíce a vyhodnocení bude objektivnější než u jedinců na jedné či druhé straně spektra neúspěchu.

4.1. Vyhodnocení I. části dotazníku

Údaje o třídě jako celku

Věk zkoumaných žáků: 13,2
Ročník: 6-9
Celkový počet žáků, ze kterých byli vybráni neúspěšní jedinci: 853
Počet tříd: 41
Průměr žáků na třídu: 20,8
Z toho neúspěšných žáků: 232 z toho dívek: 93 chlapců: 139
Propadlo: 15 žáků
Opravné zkoušky dělalo: 18 žáků
Přeřazeno na jinou školu z důvodů absolutní školní neúspěšnosti: 2 žáci

Školní neúspěch v hlavních předmětech (M, ČJ, PŘ, VL, D, Z....)

Lehký neúspěch – 1. předmět: 67
Střední neúspěch – 2-3 předmět: 94
Těžký neúspěch – 4 a více předmětů: 71

- Průměrný věk zkoumaných žáků je 13,2 let.
- Počet zkoumaných žáků 41
- Z 232 neúspěšných žáků bylo 93 dívek a 139 chlapců

4.2. Vyhodnocení II. části dotazníku

4.2.1. Výsledky a interpretace sociálně psychologických faktorů školní neúspěšnosti

1. Žák má dobré rodinné zázemí

	Počet	%
Ano	24	58,5
Ne	14	31,4
Nevím	3	7,4

2. Žák má sourozenců

	Počet	%
Jednoho	23	56,1
Nemá sourozence	8	19,6
Dva	6	14,6
Více	4	9,7

3. Prostředí, ve kterém žák žije, je

	1 (nepodnětné)	2	3	4	5 (podnětné)
počet	1	13	8	13	6
%	2,4	31,7	19,6	31,7	14,6

4. Rodiče žaka mají vzdělání

Matka	Počet	%
Střední odborné	19	46,3
Základní	16	39,1
Středoškolské	6	14,6
Vysokoškolské	-	-

Otec	Počet	%
Střední odborné	25	61
Základní	9	22
Středoškolské	7	17
Vysokoškolské	-	-

5. Rodiče žaka spolupracují se školou (učitelem)

	Počet	%
Občas	16	39,1
Často	11	26,8
Zřídka	10	24,4
Zajímají se intenzivně	3	7,3
Nikdy neprojeví zájem	1	2,4

6. Rodiče žaka dohlíží na plnění jeho školních povinností

	Počet	%
Občas	16	39,1
Zřídka	11	26,8
Často	11	26,8
Vždy	3	7,3
Nikdy	-	-

7. Žák je vychováván příliš

	Počet	%
Demokraticky	13	31,7
Benevolentně	11	26,8
Odmítavě, bez lásky	8	19,5
Úzkostně	4	9,8
Jiné	4	9,8
Autoritativně	1	2,4

- Při zkoumání sociálně psychologických faktorů školní neúspěšností z odpovědí vyplynulo, že 58,5% (24 žáků) má dobré rodinné zázemí, 31,4% (14 žáků) nemá dobré rodinné zázemí a u 7,4% (3 žáci) pedagogové konstatovali, že neví, jaké je rodinné zázemí žáka.
- Na otázku, kolik má žák sourozenců odpověděli pedagogové, že 56,1% (23 žáků) má jednoho sourozence, 19,6% (8 žáků) nemá žádného sourozence, 14,6% (6 žáků) má dva sourozence a 9,7% (4 žáci) mají více sourozenců.
- Prostředí ve kterém žák žije bylo označeno číselnou škálou, kdy stupněm č.1. je označeno nepodnětné prostředí a stupněm č. 5. nejvíce podnětné prostředí. Stupněm 1. (nepodnětné prostředí) bylo označeno 2,4% (1 žák), stupněm č. 2. 31,7% (13 žáků), stupněm č. 3. 19,6% (8 žáků), stupněm č. 4. 31,7% (13 žáků) a stupněm č. 5. (nejvíce podnětné) 14,6% (6 žáků).
- V otázce vzdělání rodičů bylo zjištěno, že matky mají nižší vzdělání než otcové. Základní vzdělání má 39,1% (16 matek), zatímco u otců to činilo 22% (9 otců). Střední odborné vzdělání mají matky v 46,3% (19 matek), u otců má střední odborné vzdělání 61% (25 otců). Středoškolsky vzdělaných matek je 14,6% (6 matek) a otců 17% (7 otců). Vysokoškolsky vzdělané rodiče neměl ani jeden žák z vybraného vzorku zkoumání.
- Při zjišťování, do jaké míry rodiče spolupracují se školou, byl označen pouze 1 žák, jehož rodiče nikdy neprojeví zájem o spolupráci se školou, což činí 2,4%. Zřídka projeví zájem 24,4% (rodiče od 10 žáků), občas projeví zájem 39,1% (rodiče od 16 žáků). Často spolupracuje se školou 26,8% (rodiče od 11 žáků). Intenzivně spolupracuje se školou 7,3% (rodiče od 3 žáků).
- Dle pedagogů rodiče žáka dohlíží na plnění jeho školních povinností občas 39,1% (16 žáků), často a zřídka 26,8% (11 žáků), vždy 7,3% (3 žáci).
- Způsob jakým je žák vychováván, byl zhodnocen v 31,7% jako demokratický (13 žáků, úzkostný 9,8% (4 žáci), odmítavě, bez lásky je vychováváno 19,5% (8

žáků), autoritativně je vychováváno 2,4% (1 žák), benevolentně 26,8% (11 žáků), jinak bylo označeno 9,8% (4 žáci).

Interpretace zjištěných sociálně psychologických příčin školní neúspěšnosti

Z výsledku šetření a informací sebraných od pedagogů se potvrdilo, že stěžejní vliv na úspěšnost či neúspěšnost žáka má rodina. Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastější důvod školní neúspěšnosti, a to až 50% vidí pedagogové v sociálně psychologických příčinách. Je zarážející, že až u 58% neúspěšných žáků pedagogové hodnotí rodinné zázemí jako dobré. Tato skutečnost může být způsobena různým chápáním současného pojetí rodiny. V dnešní době, kdy je téměř polovina rodin tvořena jen jedním rodičem, vychází učitelovo hodnocení rodinného zázemí převážně ze snahy rodiče materiálně zabezpečit žáka a z jeho účasti na třídních schůzkách.

Na výsledcích šetření dále vidíme, že ani jeden z rodičů neúspěšných žáků nemá vysokoškolské vzdělání. Tato skutečnost potvrzuje, že vzdělání rodičů úzce souvisí s vývojem dítěte, zvláště vzdělání matky, která s ním zpravidla tráví daleko více času než otec.

Většina z těchto rodičů dosáhla středního odborného vzdělání a proto neaspiruje ani na vyšší vzdělání u svých dětí. Jde o tzv. "sociální dědičnost", která se projevuje nižší aspirací u samotných žáků.

Na zájem či nezájem rodičů o vzdělání svých dětí pedagogové usuzují z jejich účasti na třídních schůzkách. Praxí je potvrzeno, že rodiče žáků, se kterými by učitelé potřebovali projednat určité záležitosti a to jak prospěchové, tak kázeňské, se na třídní schůzky nedostavují a ani si sami nevyžadují informace o dítěti.

4.2.2. Výsledky a interpretace biologicko psychologických faktorů školní neúspěšnosti

1. Žák nastoupil do 1.třídy v řádném termínu (neměl zažádané o odklad školní docházky)

	Počet	%
Ano	27	65,5
Ne	8	19,5
Nevím	6	14,6

2. Žák je ve vyučování často nepřítomen

	Počet	%
Ze zdravotních důvodů	18	43,3
Je přítomen	17	41,5
Záškoláctví	3	7,3
Jiné důvody	3	7,3

3. Žák trpí některou smyslovou vadou (sluch, zrak..)

	Počet	%
Ne	36	87,8
Ano	5	12,5

4. Žák byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně

	Počet	%
Ano	25	61
Ne	14	34,1
Jiné	2	4,9

5. U žáka se projevuje některá ze specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie...)

	Počet	%
Ne	24	58,5
Ano	17	41,5
Jiné	-	-

6. U žáka jsou uspokojeny základní psychické potřeby

(láska, bezpečí, akceptace v rodině a dalších sociálních skupinách)

	Počet	%
Ano	26	63,4
Ne	13	31,7
Částečně	2	4,9

7. U žáka se projevuje

	Počet	%
Intelektuální nedostačivost	22	53,6
Kombinace několika poruch	8	19,5
Sociální zanedbanost	7	17,1
Jiné	4	9,8

- V řádném termínu nastoupilo do 1. třídy 65,5% (27 žáků), odklad nástupu do první třídy mělo 19,5% (8 žáků) a ve 14,6% (u 6 žáků) učitelé nevěděli zda žák neměl zažádané o odklad školní docházky.
- Nepřítomnost žáka ve vyučování byla způsobena v 43,3% (18 žáků) zdravotními důvody, z důvodů záškoláctví či jiných byl stejný počet 7,3% (3 žáci). Velký počet žáků byl i těch, kteří byli stále přítomni a to 41,5% (17 žáků).
- Žáků, kteří trpí některou smyslovou vadou (sluchovou, zrakovou...) bylo 12,5% (5 žáků) a žáků, kteří netrpí žádnou smyslovou vadou bylo 87,8% (36 žáků).
- V pedagogicko-psychologické poradně bylo vyšetřeno 61% (25 žáků), nebylo vyšetřeno 34,1% (14 žáků) a doporučení k vyšetření ignorovalo 4,9% (2 žáci).
- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie...) se projevují u žáků v 41,5% (17 žáků) a v 58,5% (24 žáků) se neprojevuje žádná ze spec. poruch učení.
- U žáka jsou v 63,4% (26 žáků) uspokojeny základní psychické potřeby jako je láska, bezpečí, akceptace v rodině aj. Ve 31,7% (u 13 žáků) tyto potřeby uspokojeny nejsou a částečně jsou uspokojeny ve 4,9% (u 2 žáků).
- U žáka se projevuje intelektuální nedostačivost v 53,6% (u 22 žáků), kombinace několika poruch se vyskytuje v 19,5% (8 žáků). Sociální zanedbanost se u žáka projevuje v 17,1% (7 žáků) a v 9,8% (4 žáci) se vyskytují jiné blíže nespecifikované faktory.

Interpretace zjištěných biologicko-psychických faktorů školní neúspěšnosti

Šetřením jsme zjistili, že relativně vysoký počet neúspěšných žáků (43,3%) ve vyučování chybí ze zdravotních důvodů, což může vést k dalšímu prohlubování jejich školní neúspěšnosti.

U většiny neúspěšných žáků bylo školou doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pouze u některých se na základě vyšetření prokázala některá ze specifických poruch učení, u většiny z vyšetřených žáků byla diagnostikována

intelektuální nedostačivost. U těchto žáků nemůžeme proto očekávat vysoké výkony, jelikož jsou hendikepováni nižším intelektem. Vystává otázka, zda neúspěch v tomto pojetí je opravdu neúspěchem. U žáka s intelektovou nedostačivostí můžeme říct, že hodnocení jeho výkonu například známkou „dostatečná“ je úspěchem, neboť je to mnohdy na hranici jeho možností.

4.2.3. Výsledky a interpretace intrapsychických faktorů školní neúspěšnosti

1. Žák projevuje zájem o učení

	Počet	%
Občas	21	51,3
Zřídka	10	24,4
Často	6	14,6
Nikdy	3	7,3
Vždy	1	2,4

2. Žák pracuje pod svojí úrovní (*má na víc*)

	Počet	%
Středně	20	48,8
Značně	8	19,5
Mírně	7	17,1
Vůbec ne	6	14,6
Zcela (úplně)	-	-

3. Žák má záporný vztah k učitelům

	Počet	%
Ne	40	97,6
Ano	1	2,4

4. U žáka se projevuje intelektuální pasivita (*je spokojen jen s průměrem a nižšími výsledky*)

	Počet	%
Ano	23	56,1
Ne	10	24,4
Občas	8	19,5

5. Žák má „svou nálepku“ (lajdák, lump, agresivní, drzý, špatný čtenář, počítař...)

	Počet	%
Ne	24	58,5
Ano	9	22
Občas	8	19,5

6. Žák trpí poruchou chování

	Počet	%
Ne	34	82,9
Ano	7	17,1

7. Žák trpí pocitem méněcennosti

	Počet	%
Ne	24	58,5
Ano	14	34,2
Někdy	3	7,3

8. Ve výchovných (HV, VV, PV...) předmětech žák

	Počet	%
Prospívá	37	90,2
Neprospívá	4	9,8

9. Učitel přimhouří oko (ve výchovných předmětech) vzhledem k hodnocení v jiných (hlavních) předmětech

	Počet	%
Ne	28	68,3
Ano	13	31,7

10. Jaké má žák postavení v kolektivu (oblíbenost)

	Počet	%
Má svůj okruh kamarádů	22	53,7
U spolužáků je oblíbený	11	26,8
Neoblíbený u všech žáků	3	7,3
Je spolužáky uznáván	3	7,3
Spolužákům lhostejný	2	4,9

- Z výsledku je patrné, že na posuzovací škále zjišťující zájem žáka o učení pedagogové nejčastěji označovali středovou pozici – občas 51,3% (21 žáků), zřídka 24,4% (10 žáků), často 14,6% (6 žáků), nikdy neprojevuující zájem o učení 7,3% (3 žáci) a 1 žák, který vždy projevoval zájem o učení což činí 2,4%.
- Při posuzování žáků zda pracují pod svoji úroveň, pedagogové označili stupněm středně 48,8% (20 žáků), značně pracuje pod svoji úroveň 19,5% (8 žáků),

stupněm mírně 17,1% (7 žáků) a vůbec nepracuje pod svoji úroveň 14,6% (6 žáků).

- Na otázku zda má žák záporný vztah k učiteli odpověděli pedagogové, že 97,6% (40 žáků) nemá záporný vztah k učiteli a jen 1 ano, což je 2,4%.
- Intelektuální pasivita se u žáků projevuje v 56,1% (23 žáků), neprojevuje se u 24,4% (10 žáků) a občas se projevívá v 19,5% (8 žáků).
- V 58,5% (24 žáků) nejsou označováni různými „nálepkami“ uvedenými v ot. č. 5, ve 22% (9 žáků) některou z nálepek mají a občas takovou značku má 19,5% (8 žáků).
- Žák trpí poruchou chování jen v 17,1% (7 žáků), a 82,9% (34 žáků) netrpí poruchou chování.
- Žáků, kteří netrpí pocitem méněcennosti je 58,5% (24 žáků), těch kteří trpí pocitem méněcennosti je 34,2% (14 žáků) a někdy trpí pocitem méněcennosti 7,3% (3 žáci).
- Otázky č. 8. a 9. týkající se výchovných předmětů jsem spojila, neboť tady prospívá 90,2% (37 žáků) a neprospívá 9,8% (4 žáci). Žáci, kteří prospívají nepotřebují, aby jim učitel pomohl vylepšit známku (přimhouřil oko) a u žáků, kteří ve výchovných předmětech neprospívají nehodnotí učitelé jejich výkon příliš přísně, neboť nejde o hlavní předmět.
- Většina žáků má svůj okruh kamarádů a to v 53,7% (22 žáků), oblíbených u většiny spolužáků je 26,8% (11 žáků), neoblíbených u všech žáků a spolužáky uznávaných žáků je stejný počet tj. 7,3% (3 žáci) a spolužákům lhostejných je 4,9% (2 žáci).

Interpretace zjištěných intrapsychických faktorů školní neúspěšnosti

Bylo zjištěno, že polovina žáků trpí intelektuální nedostačivostí, zhruba druhá polovina intelektuální nedostačivostí, kdy žák pracuje pod svou úroveň a při větší snaze a pílí by mohl dosahovat daleko lepších výsledků. Tito žáci se spokojí s dosaženými výsledky (byť nedostatečnými) a nesnaží se o jakékoliv zlepšení. Při dobrém vedení a motivaci je u těchto žáků jistý prostor pro zlepšení.

Dále se potvrdilo, že žáci neúspěšní v hlavních předmětech, dosahují velmi dobrých výsledků v předmětech výchovných.

4.2.4. Výsledky a interpretace chování žáka v konfliktní situaci

1. Agrese

	Počet	%
Zastřená	23	56,1
Otevřená	15	36,6
Potlačovaná	3	7,3

2. Žák na sebe upoutává pozornost

	Počet	%
Občas	16	39
Často	13	31,7
Zřídka	8	19,5
Nikdy	4	9,8
Vždy	-	-

3. Jakým způsobem žák nejčastěji upoutává na sebe pozornost

	Počet	%
Příliš hlasitě mluví	16	
Vytahuje se	6	
Má okázalé jednání	5	
Přehání	7	
Nepřipouští druhé ke slovu	3	
Mluví převážně o sobě	5	
Nápadný účes, oblékání	5	
Upoutává neukázněným chováním	17	
Zadrháváním řeči, koktáním	1	
Jiné	6	

4. Žák si svůj neúspěch ve škole kompenzuje v jiných oblastech (*sport, zručnost, ...*)

	Počet	%
Ano	22	53,7
Ne	19	46,3

5. Neúspěšní žáci ve třídě drží spolu (*tvoří partu*)

	Počet	%
Zřídka	21	51,2
Často	8	19,5
Občas	6	14,6
Nikdy	4	9,8
Vždy	2	4,9

6. Žák připisuje vinu za svůj neúspěch druhým

	Počet	%
Zřídka	15	36,6
Občas	12	29,2
Nikdy	6	14,6
Vždy	4	9,8
Často	4	9,8

7. Žák připisuje vinu za svůj neúspěch

	Počet	%
Je spokojen s výsledky	16	39
Učiteli	12	29,2
Spolužákům	9	22
Rodičům	4	9,8

8. Žák reaguje výbuchy zlosti

	Počet	%
Ne	30	73,2
Ano	8	19,5
Jiné	3	7,3

9. Selektivní mutismus (výběrové mlčení)

	Počet	%
Ne	32	78,1
Ano	9	21,9
Jiné	-	-

10. Dochází ke konfrontaci názorů žáka s vyučujícím

	Počet	%
Zřídka	16	39
Občas	15	36,6
Někdy	10	24,4
Často	-	-
Vždy	-	-

11. Žák přeslechne napomenutí, doporučení, výzvu, žádost

	Počet	%
Zřídka	13	31,7
Občas	13	31,7
Často	8	19,5
Někdy	7	17,1
Vždy	-	-

12. U žáka se projevuje negativismus

	Počet	%
Reaguje jinak, než se od něj očekává	10	24,4
Neprojevuje se	8	19,5
Je nezávislý	7	17,1
Snaží se být v opozici	6	14,6
Je originální	6	14,6
Oponent ze zásady	4	9,8

- Chování žáka v konfliktní situaci se projevuje zastřenou agresí v 56% (23 žáků), otevřenou agresí u 36,6% (15 žáků) a agresí potlačovanou v 7,3% (3 žáci).
- Žák na sebe upoutává pozornost občas v 39% (16 žáků), často v 31,7% (13 žáků), zřídka v 19,5% (8 žáků), nikdy na sebe neupoutává pozornost 9,8% (4 žáci).
- Nejčastějším způsobem, jakým na sebe žáci upozorňují je neukázněné chování a příliš hlasité mluvení (17 a 16 žáků). Ostatní způsoby upoutávání pozornosti jsou celkem vyrovnané, mnohdy se jedná o více způsobů najednou.
- Žáci si svůj neúspěch ve škole kompenzují v jiných oblastech v 53,7 % (22 žáků), nekompensují si svůj neúspěch v jiných oblastech v 46,3% (19 žáků).
- Neúspěšní žáci ve třídě drží spolu zřídka v 51,2% (21 žáků), často v 19,5% (8 žáků), občas v 14,6% (6 žáků), nikdy spolu nedrží v 9,8% (4 žáci) a vždy spolu drží v 4,9% (2 žáci).
- Svůj neúspěch připisuje žák jiným zřídka v 36,6% (15 žáků), občas v 29,2% (12 žáků), nepřipisuje vinu nikomu 14,6% (6 žáků), vždy nebo často připisuje vinu jiným 9,8% (4 žáci).
- S dosaženými výsledky je spokojeno 39% (16 žáků), 29,2% (12 žáků) připisuje vinu za svůj neúspěch učitelům, 22% (9 žáků) připisuje vinu spolužákům a 9,7% (4 žáci) připisují vinu rodičům.
- Otázka č 8. a 9. jsou pomocné otázky k upřesnění reakcí žáka, z nich vyplývá, že 73,2% (30 žáků) nereaguje výbuchy zlosti ani nereagují selektivním mutismem 78,1% (32 žáků), ale dochází k jiným reakcím.
- Ke konfrontaci názorů žáka s vyučujícím dochází zřídka v 39% (16 žáků), občas v 36,6% (15 žáků) někdy v 24,4% (10 žáků).
- Žák přeslechne napomenutí, doporučení, výzvu, žádost občas a zřídka v 31,7% (13 žáků), často v 19,5% (8 žáků), a někdy v 17,1% (7 žáků).

- Žák reaguje jinak než se od něj očekává ve 24,4% (10 žáků), nijak výrazně se neprojevuje 19,5% (8 žáků), 17,1% (7 žáků) se projevují jako nezávislý, 14,6% (6 žáků) se snaží být v opozici, či se snaží být originální, 9,8% (4 žáci) oponují vždy a všude – jsou oponenti ze zásady.

Interpretace zjištěného chování žáka v konfliktních situacích

Z výše uvedeného vyplynulo, že většina žáků netrpí poruchou chování, ale jejich nevhodné projevy chování jsou důsledkem upoutávání pozornosti. Žáci si svůj neúspěch ve škole kompenzují v jiných zájmových činnostech, většinou sportu, kde bývají zpravidla úspěšní.

4.3. Vyhodnocení a interpretace III. části dotazníku

Sebevědomí a seberealizace žáka

Vyberte jednu z možností projevu sebevědomí a v příslušné části zakřížkujte projev žáka, který se nejvíce blíží skutečnosti.

Žák má sebevědomí

	Počet	%
Přiměřené	22	53,6
Snížené	15	36,6
Zvýšené	4	9,8

Žák se zvýšeným sebevědomím (4)

1. Vykazuje kladný realistický názor na sebe a své schopnosti

	Počet
Ano	4
Ne	-
Jiné	-

2. Žák přijímá kritiku bez zbytečného znepokojení (je si vědomo své ceny)

	Počet
Ano	4
Ne	-
Jiné	-

3. Žák se podílí na různých činnostech v kolektivu třídy, je aktivní

	Počet
Někdy	-
Zřídka	-
Občas	2
Často	2
Vždy	-

4. Žák dokáže vyjádřit své názory

	Počet
Někdy	-
Zřídka	-
Občas	1
Často	3
Vždy	-

5. Žák své názory dokáže prosadit

	Počet
Někdy	-
Zřídka	-
Občas	2
Často	2
Vždy	-

Žáci s přiměřeným sebevědomím (22)

1. Žák se podílí na různých činnostech v kolektivu třídy, je aktivní

	Počet
Někdy	2
Zřídka	3
Občas	7
Často	10
Vždy	-

2. V některých situacích se žák projevuje nejistě

	Počet
Ano	18
Ne	4
Jiné	-

3. Žák je konformní (přizpůsobivý)

	Počet
Někdy	-
Zřídka	2
Občas	8
Často	12
Vždy	-

4. Záleží mu na přijetí druhých

	Počet
Někdy	-
Zřídka	1
Občas	5
Často	14
Vždy	2

Žák má snížené sebevědomí (zakřížkujte odpovědi, které se nejvíce blíží pravdě) (15)

	Počet
Žák je v kolektivu izolován	3
Chová se ustrašeně	5
Je rozpačitý	10
Odmítá se podílet na činnosti kolektivu	7
Soustavně se podceňuje	7
Jeho výsledky jsou pod úroveň jeho schopností	7
Přehnaně se zabývá svými vlastními problémy	3
Má snahu vyhýbat se riziku	8
Klade si nepřiměřeně nízké cíle	3
Klade si nerealisticky vysoké cíle	1
Záleží mu jen na tom co si o něm myslí druzí	4
Projevuje se u něj hrubé a antisociální chování	3
U dívek se projevuje nižší úroveň sebevědomí než u chlapců	3

- Při zjišťování sebevědomí a seberealizace žáka bylo zjištěno, že 53% (22 žáků) má přiměřené sebevědomí 36,6% (15 žáků) má snížené sebevědomí a 9,8% (4 žáci) mají sebevědomí zvýšené.

Interpretace výsledků školní neúspěšnosti na sebevědomí žáka.

Dotazníkem a rozhovory s pedagogy jsme chtěli ověřit, jaký vliv má školní neúspěch na sebevědomí žáků. Zjistili jsme, že žáci se středním neúspěchem mají v 53,6% sebevědomí přiměřené a v 36,6% sebevědomí snížené, čímž se zcela nepotvrdila hypotéza, že žáci ve škole neúspěšní mají snížené sebevědomí.

Přiměřené sebevědomí u žáků se středním neúspěchem je možné vysvětlit tím, že tito žáci jsou spokojeni se svým školním výkonem, nesnaží se a nepřipouští si, že by mohli být lepší a jejich školní hodnocení by se mohlo zlepšit. Tito žáci se projevují jako vyrovnaní, v některých situacích sice nejisti, ale snadno se přizpůsobí a jako každému, záleží i jim na přijetí ze strany druhých žáků. Svoji neúspěšnost ve škole si mnohdy

kompenzují v jiných oblastech, jako je například sport, kde jsou mnohdy velmi úspěšní, nebo nabízejí jakoukoliv pomoci učitelům, např. s odnášením pomůcek aj., což zase může znepríjemňovat práci učitelům neustálými dotazy, jak mohou být užiteční či nápomocní. Tito žáci také na sebe často upoutávají pozornost hlasitým mluvením, vyrušováním ve vyučování nebo neukázněným chováním.

Žáci se sníženým sebevědomím jsou rozpačití, mají snahu vyhýbat se riziku a proto se odmítají podílet na činnosti kolektivu. Tito žáci potřebují neustálé povzbuzování, každý jejich sebemenší úspěch je vhodné ocenit pochvalou. Tímto způsobem, stejně jako vhodnou motivací, lze sebevědomí žáka postupně zvyšovat. Pro tyto žáky je daleko větší motivací dobrá známka, než pochvala před kolektivem třídy.

Závěr

Zjišťování příčin školní neúspěšnosti je složitou záležitostí. Vidíme, že příčin může být více a nelze jednoznačně říct, která z nich je stěžejní pro neúspěch žáka. Významnou roli zde hraje sociální prostředí rodiny. Rodina je ta instituce, která má dítěti dát pocit bezpečí, lásky, jistoty a sounáležitosti. Rodina je tím místem, kde se formuje a vyvíjí osobnost dítěte.

Jsem přesvědčena o tom, že by měl žák zažívat pocit úspěchu již od první třídy. Tento prožitý a zažitý úspěch může mít stěžejní vliv na jeho další školní docházku. Pocit úspěchu žáka dále formuje, povzbuzuje, zvyšuje jeho píli a snahu být znovu úspěšným.

U žáků jimž jsou lhostejné jejich nedostatečné školní výsledky, zůstává velký prostor a možnost pro zlepšení jejich školního prospěchu. Ze strany pedagogů může jít například také o vhodnou motivaci rodičů. Dobře motivovaní rodiče by potom mohli vyvinout přiměřený tlak na žáka, vedoucí ke zlepšení jeho prospěchu. Sehrát svou úlohu by zde měla hlavně motivace a aspirace na vyšší cíl, než být jen spokojen s dosaženým výsledkem. Při odstraňování nežádoucího lhostejného přístupu žáků ke školnímu prospěchu je nezbytné, aby škola velice úzce spolupracovala s dalšími odborníky a institucemi, jako jsou psychologové, speciální pedagogové aj.

Jsem toho názoru, že pro detailní a objektivní hodnocení této problematiky by bylo nutno uskutečnit široký a rozsáhlý výzkum na specializovaných pracovištích, který by mimo jiné detailně zkoumal rodinné zázemí žáka.

I když se ve své práci zabývám příčinami školní neúspěšnosti, s pohledem do budoucna nelze jednoznačně konstatovat, že žáci momentálně neúspěšní, budou neúspěšní i v následujících letech, stejně tak, jako nelze z jistotou říct, že žáci ve škole úspěšní budou úspěšní i ve svém budoucím životě.

Podle Klímy (<http://www.rodina.cz/clanek4511.htm>) mnozí žáci prošli základní školu se špatným prospěchem bez narušeného sebevědomí i s dobrou pozicí mezi vrstevníky. Měli ale jiné kvality, dovednosti, schopnosti, kterými kompenzovali slabší nadání k učení i školní výkon. Vždy jde pouze o předpoklad, který vychází z momentální

situace. Mnozí z těch (a praxe to namnoze potvrzuje), kteří se v průběhu školní docházky jeví jako neúspěšní, si v budoucnu doplňují vzdělání, mnozí jsou ve svých vyučených oborech „mistry“ a odvádějí kvalitní práci, a dá se říct, že jsou spokojeni s tím, čeho dosáhli.

Při zjišťování příčin školní neúspěšnosti a jeho vlivu na sebevědomí žáka jsem vycházela z poznatků a hodnocení pedagogů, ve kterých se odráží jejich subjektivní pocity a domněnky. Pedagogové se museli komplexně a v širších souvislostech zamyslet a ujasnit si, v čem tkví neúspěch žáka, což může být vodítkem i pro ostatní pedagogy a pedagogickou praxi obecně.

Cílem této práce bylo analyzovat problematiku školní neúspěšnosti dětí a s pomocí výzkumu provedeného formou dotazníku a přímého rozhovoru s pedagogy ověřit hypotézu, že **děti neúspěšné ve vzdělávacím procesu mají nižší sebevědomí, než děti úspěšné.**

V průběhu vyhodnocování jsem se zaměřila na žáky se středním neúspěchem (neúspěch ve 2 – 3 hlavních předmětech). Z provedeného šetření a analýzy vyplynulo, že u těchto žáků se má 53% (22 žáků) sebevědomí přiměřené, 36,6% (15 žáků) má sebevědomí snížené a 9,8% (4 žáci) mají sebevědomí zvýšené.

V závěru lze konstatovat, že mnou provedený výzkum částečně potvrdil stanovenou hypotézu, nicméně nemůžeme tvrdit, že všechny děti neúspěšné ve vzdělávacím procesu mají nižší sebevědomí, než děti úspěšné.

Resumé

První část práce představuje historický pohled na výchovu dítěte v dobovém kontextu. Je zde zmíněna starověká výchova v prvobytně pospolné společnosti, která měla velice jednoduchou formu a která se týkala především poznatků důležitých pro přežití jedince nebo rodu.

V následujících historických obdobích (otrokářství, feudalismus,...), kdy se měnilo a rozvíjelo vlastnictví výrobních prostředků a výrobních sil, se v úzké návaznosti na tyto změny měnila a diferencovala také výchova a vzdělání. V těchto nám historicky vzdálených obdobích získávaly vzdělání v první řadě děti z vyšších společenských vrstev.

Dále tato práce zmiňuje pokusy některých známých reformátorů, ukazuje na množství jejich mnohdy protichůdných názorů na výchovu, zmiňuje jejich úsilí o to, aby bylo vzdělávání přístupno všem dětem bez rozdílu společenského postavení (J. A. Komenský).

V druhé části práce jsou popsány možné příčiny související s neúspěchem ve vzdělávacím procesu. Hledání příčin školního neúspěchu představuje náročnou práci s dítětem, spoluprací s učitelem a rodiči. Může jít o příčiny sociálně psychologické, biologicko psychologické nebo intrapsychické. U školní neúspěšnosti se jedná většinou o působení několika příčin najednou.

Třetí část popisuje vznik sebevědomí, které se školní úspěšností a neúspěšností velmi úzce souvisí. Jsou zde popsány vlivy, které sebevědomí snižují, ale také ty, kterými můžeme sebevědomí dítěte zvýšit. Kladné sebepojetí se týká hodnoty, již si přisuzujeme.

Analytická část se pak zaměřuje na konkrétní výzkum příčin školní neúspěšnosti provedený na základních školách formou dotazníkové metody a rozhovoru s pedagogy, a také na vyhodnocení získaných poznatků.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na možné příčiny školní neúspěšnosti žáka a vliv neúspěšnosti na jeho sebevědomí.

Teoretická část popisuje faktory, které mohou být příčinou školní neúspěšnosti. Jde o sociálně psychologické, biologicko psychologické a intrapsychické faktory školní neúspěšnosti. Jednou z proměnných může být také inteligence ovlivňující školní výkon.

V analytické části jsme se snažili zjistit možné příčiny neúspěšnosti žáků formou dotazníkové metody a řízeného rozhovoru s pedagogy na ZŠ.

V závěru jsou zhodnocena fakta vyplývající z řízeného rozhovoru a dotazníku.

Klíčová slova: školní neúspěch, sociálně pedagogické faktory, biologicko psychologické faktory, intrapsychické faktory, sebevědomí.

Annotation

This Bachelor's work focuses possible causes of pupil's unsuccessfulness at school and its influence on their self-confidence.

The theoretical part describes factors which can cause the pupils' unsuccessfulness at school: the socio-psychological, bio-psychological and intra-psychical factors. The intelligence can also influence the performance at school.

In the analytical part we tried to find out possible causes of pupils' unsuccessfulness by means of questionnaires and guided conversation with elementary school teachers.

In conclusion of this work you can find the data evaluation resulting from the guided conversation and questionnaires.

Keywords: failure at school, socio-pedagogic factors, bio-psychological factors, intra-psychic factors, self-confidence.

Seznam použité literatury

1. DOBSON, J. *Zdravá rodina*. 1. vyd. Brno: Nová naděje, 1994, IBSN 80-901726-0-1
2. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, IBSN 80-7178-626-8
3. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, IBSN 80-7178-888-0
4. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, IBSN 978-80-247-1168-3
5. KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996, IBSN 80-85867-94-X
6. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002, IBSN 80-214-2203-3
7. KOL. autorů, *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003
8. MATĚJČEK, Z.; DYTRICH Z. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, IBSN 80-85824-06-X
9. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. dodatek 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, IBSN 80-7184-488-8
10. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002, IBSN 80-7178-678-0
11. VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2005
12. <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/epilepsie.html>

13. http://www.ped.muni.cz/wpsy/koh_%20dificulty.html

14. <http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/pedagogika/dějiny.html>

15. <http://www.rodina.cz/clanek4511.htm>

Seznam příloh:

1. Dotazník

Dotazník pro bakalářskou práci Příčiny školní neúspěšnosti a její vliv na sebevědomí (sebedůvěru) žáka

Tímto dotazníkem bych chtěla ověřit hypotézu, že děti neúspěšné ve vzdělávacím procesu mají nižší sebevědomí, než děti úspěšné.

Dotazník je rozdělen na III. části.

- Část I. se týká údajů celé třídy.
- Část II. se týká vámi vybraného jednoho žáka se středním neúspěchem. Svě odpovědi směřujte na něj.
- Část III. se týká sebevědomí tohoto vybraného žáka.

Absolutní školní neúspěšnost – taková výuková nedostačivost, kdy žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do základní školy.

Relativní školní neúspěšnost (dočasná či částečná), kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z příčin mimointelektových (např. pro intelektuální pasivitu, pro momentální indispozici), které většinou lze odstranit. Jde o tzv. podvýkonový syndrom. Může být způsoben např. krizovou, stresovou situací, unavitelností, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod.

I. ČÁST – údaje o celé třídě

Školní neúspěch v hlavních předmětech (M,ČJ, PŘ, VL, D, Z....)

- **Lehký neúspěch** – 1. předmět (počet žáků ve třídě s lehkým neúspěchem)
- **Střední neúspěch** – 2-3 předměty (počet žáků ve třídě se středním neúspěchem)
- **Těžký neúspěch** – více (počet žáků ve třídě s těžkým neúspěchem)

Věk žáků

Ročník

Celkový počet žáků ve třídě:

Z toho neúspěšných žáků:z toho: dívek.....chlapců.....

Kolik žáků propadlo:.....

Kolik žáků dělalo opravné zkoušky :

Kolik žáků bylo přeřazeno na jinou školu z důvodu absolutní školní neúspěšnosti:

II.ČÁST – je zaměřena na vybraného jedince, který spadá do kategorie středního neúspěchu.

V odpovědích zatrhněte křížkem tu možnost, která se nejvíce blíží skutečnosti. Je možné taky vepsat jinou možnost, názor.

Relativní školní neúspěšnost

1. Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti

1.1. Žák má dobré rodinné zázemí

- Ano
- Ne
- Nevím

1.2. Žák má sourozenců

- Sourozence jednoho
- Sourozence dva
- Více sourozenců

1.3. Prostředí, ve kterém žák žije, je

(nepodnětné) 1 2 3 4 5 (podnětné)

1.4. Rodiče žáka mají vzdělání

- **matka:**

základní střední odborné středoškolské vysokoškolské

- **otec:**

základní střední odborné středoškolské vysokoškolské

1.5. Rodiče žáka spolupracují se školou (učitelem)

nikdy neprojeví zájem zřídka občas často zajímají se intenzivně

1.6. Rodiče žáka dohlíží na plnění jeho školních povinností

nikdy zřídka občas často vždy

1.7. Žák je vychováván příliš

- Demokraticky
- Úzkostně
- Odmítavě, bez lásky (emočně strádá)
- Autoritativně
- Benevolentně
- Jiné

.....

2. **Biologicko psychické faktory školní neúspěšnosti**

2.1. Žák nastoupil do 1.třídy v řádném termínu (neměl zažádané o odklad školní docházky)

- Ano
- Ne
- Nevím

2.2. Žák je ve vyučování často nepřítomen

- Ze zdravotních důvodu
- Záškoláctví
- Jiných důvodů (např. rodinných)

2.3. Žák trpí některou smyslovou vadou (sluch, zrak..)

- Ano
- Ne

2.4. Žák byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně

- Ano
- Ne
- Čeká se na výsledek vyšetření

2.5. U žáka se projevuje některá ze specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie...)

- Ano
- Ne
- Jiné

.....
(Trpí poruchou LMD, ADHD,.....)

2.6. U žáka jsou uspokojeny základní psychické potřeby

(láska, bezpečí, akceptace v rodině a dalších sociálních skupinách)

- Ano
- Ne

2.7. U žáka se projevuje

- Sociální zanedbanost
- Intelektuální nedostačivost
- Kombinace několika poruch
- Jiné

.....

3. *Intrapsychické faktory školní neúspěšnosti*

3.1. *Žák projevuje zájem o učení*

nikdy zřídka občas často vždy

3.2. *Žák pracuje pod svojí úrovní (má na víc)*

vůbec ne mírně středně značně zcela (úplně)

3.3. *Žák má záporný vztah k učiteli*

- Ano
- Ne

3.4. *U žáka se projevuje intelektuální pasivita (je spokojen jen s průměrem a nižšími výsledky)*

- Ano
- Ne
- Občas

3.5. *Žák má „svou nálepku“ (lajdák, lump, agresivní, drzý, špatný čtenář, počtář...)*

- Ano
- Ne
- Občas

3.6. *Žák trpí poruchou chování*

- Ano
- Ne

3.7. *Žák trpí pocitem méněcennosti*

- Ano
- Ne

3.8. *Ve výchovných (HV, VV, PV...) předmětech žák*

- Prospívá
- Neprospívá
- Částečně neprospívá (v kolika předmětech)
.....

3.9. *Učitel přimhouří oko (ve výchovných předmětech) vzhledem k hodnocení v jiných (hlavních) předmětech*

- Ano
- Ne

3.10. Jaké má žák postavení v kolektivu (oblíbenost)

- Neoblíbený u všech žáků
- Spolužákům je lhostejný
- Má svůj okruh kamarádů
- U spolužáků je oblíbený
- Je spolužáky uznáván

Chování žáka v konfliktní situaci

Agrese otevřená – odmítavá mimika, slovní urážky, výhružná gestikulace, vulgární výrazy, brachiální (ruční) agrese, záchvaty vzteku.

Agrese zastřená – škádlení, vtipkování na úkor druhého, karikování druhého, ignorování prosb druhého, zlehčování, ironie, jízlivost, pomluva, obviňování jiných a okolností i sebeobviňování.

Vyberte a zakřížkujte, zda žák nejčastěji reaguje na podněty okolí těmito obrannými mechanismy:

1. Agrese

- Otevřená (přímá)
- Zastřená
- Potlačovaná (vede k somatizaci ⇒ psychosomatické onemocnění, vysoký krevní tlak, vředové choroby, neurózy, bolesti hlavy)

2. Žák na sebe upoutává pozornost

vždy často občas zřídka nikdy

3. Jakým způsobem žák nejčastěji upoutává na sebe pozornost

- Příliš hlasitě mluví
 - Vytahuje se
 - Má okázalé jednání
 - Přehání
 - Nepřipouští druhé ke slovu
 - Mluví převážně o sobě
 - Nápadný účes, oblékání
 - Upoutává neukázněným chováním
 - Zadrháváním řeči, koktáním
 - Jiné
-

4. Žák si svůj neúspěch ve škole kompenzuje v jiných oblastech (sport, zručnost, ...)

- Ano
 - Ne
 - Jiné
-

5. Neúspěšní žáci ve třídě drží spolu (tvoří partu)

vždy často občas zřídka nikdy

6. Žák připisuje vinu za svůj neúspěch druhým

vždy často občas zřídka nikdy

7. Žák připisuje vinu za svůj neúspěch

- Učiteli
 - Rodičům
 - Spolužákům
 - Jiné
-

8. Žák reaguje výbuchy zlosti

- Ano
 - Ne
 - Jiné.....
-

9. Selektivní mutismus (výběrové mlčení)

- Ano
 - Ne
 - Jiné.....
-

10. Dochází ke konfrontaci názorů žáka s vyučujícím

někdy zřídka občas často vždy

11. Žák přeslechne napomenutí, doporučení, výzvu, žádost

někdy zřídka občas často vždy

12. U žáka se projevuje negativismus

- Žák reaguje jiným způsobem než se od něj očekává
- Snaží se být v opozici
- Nezávislý
- Originální
- Je to „oponent ze zásady“

III.- ČÁST – sebevědomí a seberealizace žáka

Vyberte jednu z možností projevu sebevědomí a v příslušné části zakřížkujte projev žáka, který se nejvíce blíží skutečnosti.

Žák má sebevědomí

1. Zvýšené sebevědomí
2. Přiměřené sebevědomí
3. Snížené sebevědomí

1. Žák se zvýšeným sebevědomím

1.1. Vykazuje kladný realistický názor na sebe a své schopnosti

- Ano
- Ne
- Jiné

1.2. Žák přijímá kritiku bez zbytečného znepokojení (*je si vědom své ceny*)

- Ano
- Ne
- Jiné

1.3. Žák se podílí na různých činnostech v kolektivu třídy, je aktivní

někdy zřídka občas často vždy

1.4. Žák dokáže vyjádřit své názory

někdy zřídka občas často vždy

1.5. Žák své názory dokáže prosadit

někdy zřídka občas často vždy

2. Žák s přiměřeným sebevědomím

2.1. Žák se podílí na různých činnostech v kolektivu třídy, je aktivní

někdy zřídka občas často vždy

2.2. V některých situacích se žák projevuje nejistě

- Ano
 - Ne
 - Jiné
- (O jaké situace se jedná)

2.3. Žák je konformní (*přizpůsobivý*)

někdy zřídka občas často vždy

2.4. Záleží mu na přijetí druhých

někdy zřídka občas často vždy

3. Žák má snížené sebevědomí <i>(zakřížkujte odpovědi, které se nejvíce blíží pravdě)</i>
--

- 3.1. Žák je v kolektivu izolován
- 3.2. Chová se ustrašeně
- 3.3. Je rozpačitý
- 3.4. Odmítá se podílet na činnosti kolektivu
- 3.5. Soustavně se podceňuje
- 3.6. Jeho výsledky jsou pod úrovní jeho schopností
- 3.7. Přehnaně se zabývá svými vlastními problémy
- 3.8. Má snahu vyhýbat se riziku
- 3.9. Klade si nepřiměřeně nízké cíle
- 3.10. Klade si nerealisticky vysoké cíle
- 3.11. Záleží mu jen na tom co si o něm myslí druzí
- 3.12. Projevuje se u něj hrubé a antisociální chování
- 3.13. U dívek se projevuje nižší úroveň sebevědomí než u chlapců