

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

KATEDRA PSYCHOLOGIE

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**ANALÝZA PŘÍČIN NEPROSPĚCHU ŽÁKŮ NA
1. STUPNI ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kristýna Lorencová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph. D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 20. dubna 2022

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí předložené diplomové práce Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph. D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a čas, který mé práci věnovala.

OBSAH

ÚVOD	5
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.2 OSOBNOST A JEJÍ VÝVOJ	11
1.2.1 OSOBNOST ŽÁKA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	11
1.3 NEÚSPĚŠNÝ A ÚSPĚŠNÝ ŽÁK	13
1.3.1 UČITELSKÁ TYPOLOGIE NEÚSPĚŠNÝCH ŽÁKŮ	15
1.3.2 ŽÁKOVSKÁ POJETÍ ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU	16
1.3.3 ŽÁCI RELATIVNĚ NEÚSPĚŠNÍ A RELATIVNĚ ÚSPĚŠNÍ	17
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH	20
1.4.1 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	20
1.4.2 BIOLOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	21
1.4.3 INTRAPSYCHICKÉ PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	22
1.5 DALŠÍ ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	24
1.5.1 MOTIVACE A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ	24
1.5.1.1 POTŘEBY JAKO VNITRNÍ ZDROJE MOTIVACE ŽÁKA	25
1.5.1.2 INCENTIVY JAKOŽTO VNĚJŠÍ ZDROJE MOTIVACE ŽÁKA	27
1.5.1.2.1 ODMĚNY A TRESTY	27
1.5.1.2.2 MOTIVAČNÍ HODNOTA ODMĚN, TRESTŮ A ŠKOLNÍCH ZNÁMEK	27
1.5.2 ASPIRAČNÍ ÚROVEŇ	30
1.5.3 FRUSTRACE	30
1.5.4 ZDRAVOTNÍ STAV	32
1.5.5 ŠKOLNÍ ZRALOST	32
1.5.6 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	34
1.5.7 OSOBNOST UČITELE	35
1.5.8 HODNOCENÍ ŽÁKŮ	36
1.5.8.1 FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ	41
1.5.8.1.1 KLASIFIKACE – FORMA KVANTITATIVNÍHO HODNOCENÍ	42
1.5.8.1.2 SLOVNÍ HODNOCENÍ – FORMA KVALITATIVNÍHO HODNOCENÍ	43
2 PRAKTICKÁ ČÁST	45
2.1 CÍLE VÝZKUMU	46
2.2 METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	47
2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	49
2.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	51
2.4.1 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE ŽÁKŮ I	52
2.4.2 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE ŽÁKŮ II	55
2.4.3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE ŽÁKŮ III	59
2.4.4 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE ŽÁKŮ IV	61
2.5 UTVÁŘENÍ UČITELOVA OBRAZU ŽÁKA	64
2.6 VYUŽÍVÁNÍ AUTODIAGNOSTICKÝCH METOD V PRAXI	65
ZÁVĚR	67
RESUMÉ	70
RESUMÉ	71
SEZNAM LITERATURY	72
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	74
PŘÍLOHY	I

Úvod

Otázkou školního neprospěchu žáků se v současnosti musíme stále více zabírat. Autorka práce se domnívá, že většina žáků, kteří ve škole neprospívají a jsou označováni za neúspěšné by mnohdy mohli být žáky prospívajícími a úspěšnými při odhalení skutečných příčin jejich selhání. Žáci neprospívají, protože se bojí, jsou příliš znuďení nebo zmateni. Mají strach z případného neúspěchu. Obávají se selhání nebo toho, že budou sami ze sebe zklamáni či někoho příliš nepotěší. Jsou frustrováni tím, co jejich neprospěch přinese za následky. Školní neprospěch a s ním spojený školní neúspěch má vliv na sebevědomí dítěte a ovlivní jeho budoucnost.

Ve škole je žák neprospívající považován automaticky za žáka neúspěšného. Z autorčina pohledu na danou problematiku bychom měli tyto pojmy rozlišovat, jelikož i neprospívající žák může být nadaný a šikovný, jen potřebuje mnohdy jiný přístup ze strany učitele. Autorka práce se ztotožňuje s názorem, že žákův školní neprospěch je ovlivňován několika různými faktory. Uvádí se, že na neprospěchu žáků se podílí dospělí, kteří kladou na žáky své požadavky. S tím souvisí strach, který ovlivňuje přístup ke škole a školním povinnostem. Problémem školního neprospěchu je i očekávání, že děti zvládnou rozsáhlejší obsah učiva v porovnání s tím, jaké znalosti skutečně mají. Selhávající školy jsou považovány za činitele, který má podíl na neprospěchu žáků. Je zapotřebí analyzovat způsoby, jimiž na ně školy nevhodně působí a volit takové strategie práce, které budou potřeby dětí uspokojovat dostatečně. Jedním z možných řešení, které podává učitelé reflexi o výsledcích práce je využívání autodiagnostických metod v praxi. Autodiagnostické metody jsou nástrojem, díky kterému učitel získává informace potřebné k hodnocení svých žáků a na jejichž základě volí takové metody své práce, díky nimž umožní svým žákům podat úspěšný výkon.

Školní prospěch je v českých školách řízen klasifikační stupnicí. Neprospěch žáků je velice diskutabilní téma. Dle autorčina pohledu na danou problematiku by se měl každý učitel otázkou školního neprospěchu zabírat hlouběji, a především ho řešit. Měl by se zamyslet především nad tím, že neprospívající žák není žák, který nikdy nemůže být žákem úspěšným. Neprospívající žák je vymezován jako žák, který nesplnil nároky školy a alespoň z jednoho vyučovacího předmětu byl klasifikován nedostatečnou známkou. Neúspěšný žák je žák, u kterého se objevuje disharmonie mezi požadavky školy a výkony či nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti (Mareš, 2013).

Tato diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část představuje klíčové poznatky související s problematikou školního neprospěchu. Vymezuje pojem mladšího školního věku, osobnosti žáka na prvním stupni ZŠ. Zaobírá se jeho školní úspěšností a neúspěšností. Představuje pojem relativní úspěšnosti a neúspěšnosti. Rozděluje příčiny školní neúspěšnosti podle několika kritérií, a podrobněji se jim věnuje a rozebírá je. Autorka práce zmiňuje činitele ovlivňující školní neúspěch, mezi které řadí motivaci a s ní spojené motivační konflikty, aspirační úroveň, frustraci, zdravotní stav žáka, školní zralost, rodinné prostředí, osobnost učitele, zkoušení a hodnocení dětí. Praktická část se zaměřuje na výzkum, jehož hlavním cílem je provést analýzu školní výkonové motivace žáků na 1. stupni ZŠ pro učitele v praxi za využití autodiagnostických metod. Autorka přistupuje k práci s hypotézou, tvrdící že učitelé, kteří budou využívat autodiagnostické metody v praxi, mají možnost zefektivnit vyučovací proces a zvýšit výkonový potenciál žák.

1 Teoretická část

1.1 Období mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je označováno za období relativně klidné, bez dramatických vývojových změn. Začátek období je určen vstupem do školy. V této části života pro dítě nastává množství změn, které jsou spojené s nástupem do školy. Dítě se přizpůsobuje novému prostředí, osvojuje si novou sociální roli, nový dosud nepoznaný způsob komunikace s učitelem a spolužáky. Plní řadu povinností, je sledováno a hodnoceno (Novotná, 2012, s. 50).

Podle Lenky Novotné, Miloslavy Hříchové, Jany Miňhové, (2012) období 6-11 let je většinou klidné a bezproblémové. V 1. třídě a také ve 3. a 4. třídě se mohou vyskytovat fobie, poruchy životosprávy (nechutenství, poruchy příjmu potravy). U 10% dětí se vyskytuje kocktavost. Některé neurotické projevy se mohou zafixovat, jiné mají sestupnou tendenci, jako např. pomočování, kocktavost, ranní zvracení apod. Vzestupnou tendenci mají neurotické bolesti hlavy apod. (Novotná, 2012, s. 51).

V období mladšího školního věku růst centrální nervové soustavy zpomaluje. U dítěte se zdokonaluje senzomotorická koordinace a motorická výkonnost. Dítě se stává obratnější, pohyblivější, vytrvalejší ve všech směrech. Zráním centrální nervové soustavy je podmíněna i lateralita ruky, a tudíž dochází ke zlepšování všech motorických a senzomotorických činností. Pojmem lateralita rozumíme asymetrické užívání jednoho z párových hybných a senzomotorických orgánů. Je důležité, aby dítě před začátkem školní docházky mělo vyhraněnou lateralitu ruky, která by měla být jasná před dovršením 6. roku života dítěte. Pokud tomu tak není je nutné nechat dítě vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně (Kocurová, 2000, s. 17).

V období mladšího školního věku se zlepšuje celková koordinace dítěte, stejně tak jako jeho manuální zručnost. Kromě hrubé motoriky se zdokonaluje a značně vyvíjí motorika jemná, kterou dítě uplatňuje hlavně při psaní, kreslení, modelování. Vyvíjejí se psychické funkce. Dochází k intelektualizaci poznávacích procesů, k záměrnosti a uvědomělosti psychické činnosti. Fantazie a snění se dostávají do pozadí, školák je již orientován na realitu. Skutečnost, kterou dítě vnímá, se odráží i v jeho projevech, například v kresbách, kde žák zachycuje značné množství detailů. Z tohoto důvodu se období mladšího školního věku také někdy označuje za realistické období. Do 8 let takové období nazýváme jako tzv. naivní realismus. Od 9. roku období mladšího školního věku označujeme jako

kritický realismus, jelikož se u žáka již rozvíjí kritické myšlení. Ve stejném časovém úseku sílí i intenzita představivosti, tzv. eidetismus (Říčan, Matějček in Novotná, 2012, s. 50-51).

Zrání centrální nervové soustavy v období mladšího školního věku také ovlivňuje rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Tento rozvoj způsobuje schopnost diferencovat zrakové či sluchové podněty, což ovlivňuje analytické vnímání, které je potřebné pro výuku čtení a psaní. Při nedosažení všech potřebných vnitřních vývojových předpokladů, které se vztahují k funkcím závislým na zrání centrální nervové soustavy, dochází u dítěte k emoční labilitě, snadné unavitelnosti nebo dokonce nezralosti dítěte, které se není schopné zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu bez problémů (Vágnerová, 2001, s.125).

Nástupem do školy se u dítěte nadále zdokonalují řečové schopnosti a dovednosti, protože si děti mají možnost osvojovat nové pojmy, učit se novým slovům a jejich významům. Uvádí se, že slovní zásoba se během těchto pár let dokonce zdvojnásobí. Dochází ke změnám myšlení, protože vývoj řeči souvisí s rozvojem myšlení, které je dle J. Piageta na úrovni konkrétních myšlenkových operací. *Znamená to, že je dítě schopné chápat elementární příčinné vztahy a respektovat zákony logiky. M. Vágnerová (1977) charakterizuje nový způsob myšlení těmito změnami:*

- 1) *schopnost decentrace, dovednost posuzovat skutečnost podle více hledisek (počet, barva, účelnost...)*
- 2) *schopnost pochopit podstatu určité skutečnosti, rozeznání její totožnosti za různých okolností*
- 3) *významným znakem logického myšlení je reverzibilita, tzn., že logické operace jsou vratné ($a + b = c$, $c - b = a$) (Novotná, 2012, s. 51).*

Na dítě jsou kladeny nové nároky a požadavky. Dítě si kromě toho ale již uvědomuje i své možnosti. Ovlivňována je i jeho sebedůvěra a sebehodnocení, To, že je ve škole hodnoceno a srovnáváno dle nastavených kritérií, působí i na jeho osobnost. Velice důležitá je tedy potřeba kladného hodnocení a úspěšnosti. V případě jejich nedostatku může u dítěte vznikat frustrace, strach, což může mít následný vliv na jeho případnou neúspěšnost. Erikson (1963) tuto fázi označuje jako fázi pile a snaživosti. City se stávají stálejší a vytrvalejší, ale jsou nadále poněkud jednoduché a mělké. Ke zdokonalení dochází ve zvládnutí citových reakcí. Freund nazývá věk 6-11 let obdobím latence, kdy dříme sexualita, období je bez afektů a bouřlivých projevů (Novotná, 2012, s. 51).

Hra je nedílnou součástí a významnou činností období mladšího školního věku. Je složitější, reálnější a velkou roli při ní mezi dětmi zastává soutěživost. Nejčastěji jsou v tomto věku zařazovány hry pohybové, konstruktivní, skupinové. V současné době se můžeme setkat s tím, že již v období mladšího školního věku jsou součástí dětské života počítačové a video hry (Novotná, 2012, s. 51).

1.2 Osobnost a její vývoj

Pojem osobnost lze vyložit několika způsoby. Jedná se o prostředek pro poznání vlastností různých lidí a následně i jejich pochopení. Pokud porozumíme pojmu osobnost, pak pochopíme, proč se lidé chovají určitým způsobem, proč volí dané postupy při svém jednání. Psychologie osobnosti již prošla několika fázemi, kdy byly charakterizovány různé přístupy, ale ukázalo se, že doposud nebyl žádný obecně přijatelný. Osobnost je záležitost jedinečnosti každého z nás. Každý z nás má svá specifika a charakteristické vlastnosti. Termínem osobnost pak rozumíme hodnocení či charakteristiku jedince, která se utváří po celý náš život a prochází určitými fázemi vývoje (Vágnerová, 2010, s. 11-13).

Během života každý z nás projde několika fázemi psychického vývoje. Vágnerová uvádí, že se jedná o proces vzniku postupných změn a rozvoje psychických procesů, vlastností a interakce celé osobnosti, jehož základem jsou převážně vrozené dispozice, které jsou rozvíjené pod vlivem prostředí. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání učení, kdy právě zrání je funkcí genetického programu, který ale ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji některých psychických projevů, jejichž další rozvoj je umožněn právě učením. Učení chápeme jako změny v psychických procesech a vlastnostech navozenými zkušenostmi (Vágnerová, 2010, s. 28-29).

1.2.1 Osobnost žáka na prvním stupni základní školy

Pro dítě je nástup do školy významným sociálním mezníkem, a tedy i jednou z fází vývoje osobnosti. První den školy nebývá důležitý jen pro samotného školáka, ale také pro celou jeho rodinu. Dítě projde rituálem zápisu, následně přichází prvního září do školy a už v této chvíli ví, že se pro něj mnohé mění (Vágnerová, 2001, s. 218).

Dítě získává novou roli – roli školáka-, která je časově vymezena a není výběrová, tzn. že dítě této role dosahuje v určitém věku života, zároveň při dosažení určité odpovídající vývojové úrovně. Role žáka je vymezena zařazením do určité třídy a vztahem k určitému učiteli. Mezi šestým a sedmým rokem života dochází k vývojovým změnám, a právě proto byla tato doba stanovena jako vhodná pro nástup dítěte do školy. Tyto změny jsou podmíněny zráním a učením, a zároveň většina z nich má význam proto, aby dítě zvládlo roli školáka. Můžeme tedy říct, že dítě nástupem do školy získává i „nálepku“. Jde o potvrzení normality jedince (pokud je tedy do školy bez obtíží přijat). Může nám ale toto potvrzení zaručit, že dítě nebude mít problémy během výchovně-vzdělávacího procesu? Faktorů, které ho budou během tohoto procesu ovlivňovat, je nespočet. Můžeme si být jisti

jen tím, že v tuto chvíli, dítě dosáhlo takové fáze, kdy je vhodné začít s dalším rozvojem, otevřením nových perspektiv, zvýšením nároků. Role žáka zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství. Dítě nemá jasné představy o tom, co všechno obnáší fakt stát se školákem. Má jen určitá očekávání, která se mohou, nebo nemusí naplnit. Může ke škole od začátku přistupovat tak, že se do ní velice těší, což tak u většiny bývá. To, že dítě do školy přichází natěšené, lze brát jako pozitivum, ale nelze to považovat za fakt, že je na školu i dostatečně připravené a zralé. Stává se, že si dítě celý nástup do školy idealizuje. Skutečnost je pro školáka poté velice odlišná, nebo dokonce představuje zklamání. Samozřejmě v této fázi mají na něj a na celý jeho postoj k utvoření hodnot vliv jeho rodiče, protože ti jsou hlavní, jejichž prostřednictvím dítě získává o škole informace (Vágnerová, 2000, s. 159–169).

Role žáka si žádá respektování požadavků učitele, jak v oblasti chování, tak v oblasti vzdělávání. Školní požadavky jsou pevně dány, určeny školním řádem, a dítě ví, jak se chovat, aby nebyly porušeny. Za plnění požadavků je žák učitelem ohodnocen. Jestliže školní řád dodržuje a chová se v souladu s požadavky, je odměňován, v opačném případě je odmítán a negativně hodnocen. Ve škole je vyžadován stejný způsob chování, pro všechny děti. Tato skutečnost vede k tomu, že ty, které nemají požadované předpoklady, jsou ve škole znevýhodňovány. Kromě školy, která klade na žáka požadavky v oblasti chování, také společnost určuje komplex projevů vystupování, jež jsou žádoucí a které nikoliv (Vágnerová, 2000, s. 159-169).

Být žákem přináší i velké množství zátěžových situací. Žák si musí stále osvojovat a respektovat pravidla požadovaná školou. Žáci prvního stupně, především nižších ročníků, sice většinou vědí, jak by se měli chovat, ale mají tendenci reagovat velmi impulzivně. Nedovedou se v daných situacích ovládat. Jejich chování je ale ve větší míře závislé na aktuálních podnětech, a proto je snadné ho ovlivnit. Plnit požadavky učitele často také znamená potlačit potřeby vlastní, což je opět pro dítě velice náročné a musí k tomu mít opravdu řádný důvod. Tím může být např. potřeba vytvořit pozitivní vztah s učitelem, udělat mu radost a být za to patřičně odměněno. Žáci prvního ročníku navíc vnímají vše, co učitel řekne, nekriticky (Vágnerová, 2001, s. 232-233).

1.3 Neúspěšný a úspěšný žák

Neúspěšného žáka definujeme jako žáka, který nezvládá nároky školy. Žák propadá, opakuje ročník, je vylučován nebo musí vykonávat opravné zkoušky. Je to tzv. „element“, který různými způsoby narušuje práci učitele a často nežádoucím způsobem působí i na celý kolektiv třídy. Kromě toho, že neúspěšný žák dosahuje nevyhovujících výsledků a nedostatečného prospěchu zaujímá často negativní postoj k učení, učitelům a celkovému vzdělávání (Mareš, 2013, s. 538).

Žáka úspěšného charakterizujeme jako toho, který zvládá dané požadavky školy a ve většině případů je hodnocen jen pozitivně. Pro R. Šikulovou (2004, s. 179-180) je pro úspěšnost žáka charakteristický jeho kognitivní vývoj. Úspěšný žák by měl pochopit učební látku a dokázat ji interpretovat svými vlastními slovy (Kolář, Šikulová, 2005, s. 113-114).

Se školní úspěšností souvisí také školní zdatnost. Jedná se o soubor dispozic, za pomoci kterých je žák schopen plnit dané požadavky školy a být tak více úspěšným ve vyučování. Jde o psychické předpoklady vzdělávání, v nichž se žáci liší. Úroveň školní zdatnosti, vyžadovaná školou, je u jednotlivých žáků rozdílná. Čím je škola specializovanější, tím specifičtější dispozice jsou vyžadovány. Problematikou neúspěchu může být i skutečnost, že žáci nevyužívají ve škole svých dispozic a jejich potencionální školní zdatnost je vyšší než reálná. Rozdíl, kdy je reálná školní zdatnost nižší než ta potencionální, označujeme jako relativní neprospěch (Hrabal st., Hrabal ml., 2002, s. 45-46).

Existuje několik způsobů, jak označit selhávajícího neprospívajícího žáka. Jednou z možností je vymezit ho dle daných školních kritérií, kterými jsou známky. Takový neprospívající žák bude ten, který, jak už bylo výše uvedeno, nevyhověl požadavkům školy a alespoň z jednoho vyučovacího předmětu byl ohodnocen nedostatečnou známkou. Pouhá klasifikace však není jediným vodítkem školní neúspěšnosti (Mareš, 2013, s. 538).

Podle Mareše je neúspěšný žák takový, u něhož se projevuje nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi a nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávacího procesu. Žákova neúspěšnost pak obsahuje tři základní složky:

1.Školní neúspěšnost jako nesoulad, kdy se neřeší rozpory:

- mezi tím, co žák zatím umí, a tím, co mu učitel ukládá, aby udělal;

- mezi hranicemi, do nichž je žák svým okolím vymezován, jak na něj okolí nahlíží, a jeho skutečnými předpoklady;
- mezi novými potřebami žáka a jeho aktuální úrovní jeho sil;
- mezi reálným postavením žáka ve třídě a tím, jaký obraz si o něm udělali učitelé, rodiče;
- mezi vnějším hodnocením žáka a jeho sebehodnocením.

2. Školní neúspěšnost žáka, která se projevuje v jeho výkonu, činnostech, ale i nedostatečném rozvoji žákovy osobnosti:

- nejsme schopni sledovat výkon žáka;
- za žakovými výkony stojí psychické procesy, způsoby porozumění a zapamatování si učiva;
- problém není jen v učení, ale nastává i v chování;
- není možné nechat dominovat výkonové ukazatele na úkor dalších zvláštností osobnosti.

3. Školní neúspěšnost není jen problémem žáka samotného:

- je výsledkem spolupráce všech aktérů výchovy a vzdělávání, jako jsou rodiče, učitelé, výchovní poradci, školní a poradenští psychologové (Mareš, 2013, s. 538).

Při hledání konkrétních příčin žakovských neúspěchů se zkoumalo mnoho proměnných. Při výzkumech se pracovalo s kvantitativními metodami (dotazníky, psychodiagnostickými testy). Na základě jejich vyhodnocení se ukázalo, že nejčastějším důvodem neúspěchu je školní prospěch žáka, respektive neprospěch. Výzkumy zmíněného typu studovaly čtyři základní následující okruhy: výkon žáka, jeho osobnosti a jiné zvláštnosti, rodinné zázemí žáka a názory pedagogů na neúspěšné školáky. V pozadí zůstávaly oblasti jako výzkum zázemí školy, samotní učitele a jejich vztah k dětem (Mareš, 2013, s. 539). Výzkum sledoval předchozí a současný zdravotní stav, osobnostní zvláštnosti, jako je charakter, temperament, vztah žáka k okolí, ale i k sobě samotnému, vztah k povinnostem. Dále pak intelektové schopnosti, pozornost, emoce, pracovní výkonnost, vztah k učení a zájmy, včetně těch mimoškolních (Mareš, 2013, s. 540). V rodinném zázemí se výzkum zaměřoval na ekonomickou situaci rodiny, bytovou situaci, celkové vybavení domácnosti, velikost a úplnost rodiny, výchovné klima, dodržování denního režimu, postoje samotných rodičů k prospěchu dítěte, spolupráce rodiny se školou a hledání příčin školní

neúspěšnosti ze strany rodičů. Studie ukazují, že rodiče neúspěšných školáků měli častěji neúplné základní vzdělání nebo vzdělání nižší než rodiče úspěšných žáků. Rodiny neúspěšných žáků bývaly častěji neúplné nebo se mnohdy jednalo o náhradní rodinnou péči. Denní režim těchto neprospívajících školáků nebyl organizovaný, neprobíhala zde žádná domácí příprava a pomoc ze strany rodičů. Děti mnohdy nedostávaly dostatečný pocit bezpečí nebo klid na učení. Rodiče nereagovali vhodně na školní neprospěch a často se u nich objevovaly výbuchy emocí. Následně ukládali žákům tresty, které jim příliš nepomohly. Rodiče těmto dětem ani příliš nevěřili, nebo je mnohdy ani nepodporovali. Převážně doufali v dokončení základního vzdělání (Mareš, 2013, s. 540).

Problematika školní neúspěšnosti sahá daleko hlouběji než ke špatným známám a neprospěchu. Je tedy zapotřebí věnovat tomuto tématu pozornost, zkoumat ho a hledat jeho příčiny. Školní neúspěšnost totiž nemusí zůstat problémem dětství či dospívání, ale může přerůst v problém, který člověka bude ovlivňovat po celý jeho budoucí, již dospělý život (Mareš, 2013, s. 540).

1.3.1 Učitelská typologie neúspěšných žáků

Učitelé za příčinu školní neúspěšnosti žáků považují snížené intelektové schopnosti, jejich nepřipravenost na vyučování, nezájem o školu a povinnosti, lenost a nepříznivé rodinné prostředí (Mareš, 2013, s. 541).

Mnoho učitelů si rozděluje a označuje žáky do několika skupin. Dělají to z důvodu následné snazší práce. Učitel podlehne chybným přístupům, jako je nálepkování. Žáka označí tzv. „nálepkou“, která mu již zůstane. Bude učitelem definitivně zařazen do určité skupiny. Neúspěšní zůstanou stereotypně umístěni ve skupině žáků se špatným výkonem a učitelé jim nikdy nedají svým přístupem k nim možnost vystoupit z této „škatulky“. Tento proces se nazývá Golemův efekt či záporné proroctví. Učitel očekává neúspěch na základě svých domněnek, což vede k neúspěšnému výsledku žáka. Takový žák nikdy nebude schopný uspět, bude ztrácet svoji motivaci, zájem, a na školu rezignuje. Jeho výkon se bude stále zhoršovat, a tím se začne chovat podle negativního očekávání učitele. Opakem je Pygmalion efekt, který představuje pozitivní očekávání učitele, což vede k pozitivnímu výsledku žáka (Mareš, 2013, s. 541).

Velkou roli v tomto „nálepkování“ hraje také to, jak dobře daného žáka učitel zná. Každý učitel má totiž jen omezené informace o svých žácích, a ty nemusí stačit pro jejich

správnou diagnostiku a vedou k omylům v úsudku. Běžný učitel pak postupuje podle Woodse (1979) v zásadě dvěma cestami:

1. Učitel si předem připraví „škatulky“, do nichž nové žáky usazuje. Učitel jen hledá typické charakteristiky, podle nichž děti rozděluje, a můžeme říct, že i hodnotí. V tomto okamžiku je však učitelovo poznávání žáků velice statické, zkrácené, a hraje zde velkou roli hrubý dojem podle náhodných příznaků.
2. Učitel při prvních setkáních přemýšlí o tom, jaký žák asi je, jaké bude mít vlastnosti. Svě předpoklady postupně studuje, zatímco dítě poznává. V okamžiku, kdy si je všim jistý, stabilizuje svoji představu určitého typu (Mareš, 2013, s. 541).

Učitelé při zařazování žáků pracují s určitými charakteristikami, aniž si je všechny uvědomují. Rozdělování do skupin učitelům velice ulehčí práci v mnoha směrech, na druhé straně musíme brát v potaz to, že se zde objevuje tendence ponechat žáka v dané skupině, což někdy může dítěti bránit v tom stát se lepším (Mareš, 2013, s. 543).

1.3.2 Žákovská pojetí školního neúspěchu

Žákovská pojetí školního neúspěchu nám podávají informace o tom, co si o své úspěšnosti, popřípadě neúspěšnosti, myslí sami žáci, jak sami sebe vnímají. Na základě rozhovorů, který uskutečnil Rendl (1995), bylo zjištěno, že žáci na otázky typu, *jak se jim ve škole daří*, automaticky odpovídají v číslech. Doslova se spouští lavina odpovědí o prospěchu, známkách, ale ne o žákových postupech při učení. Musím zde podotknout, že i výrok „není to žádná sláva“ obsahuje vyjádření hodnocení. Každý má svoji určitou představu o prospěchu, a co je dle autorčina úsudku nejhorší, představu o prospěchu vzhledem k ostatním dětem. Žák se zamýšlí, zda mu jeho výsledky stačí, zda by chtěl dosáhnout výsledků jiných, co by mohl zlepšit. Pokud přemýšlí, co zlepšit, málokdy o tom uvažuje jako o trvalém procesu. Neklade si tedy nároky např. více se zaměřit na pravopis, více se soustředit v hodinách přírodopisu, ale spíše si dá za cíl zlepšit si známku o jeden klasifikační stupeň (Mareš, 2013, s. 543).

Žák má svůj osobní prospěchový standard. Pokud je tento standard ohrožen, vyvolává to vyšší žákovskou aktivitu. Celkové zlepšení či zhoršení prospěchu má z pohledu dětí jasný průběh. Pokud se budeme soustředit jen na zhoršení prospěchu, selhání žáka začíná v okamžiku, kdy ho daný předmět nebaví, je pro něho nezáživný a těžký. V další fázi již tvrdí, že ničemu nerozumí a nechápe látku, učivo mu neleze do hlavy. Následně proto nastane situace, že žák disponuje z daného předmětu špatnými známkami. Žákovské pojetí

školního neúspěchu vede převážně ke klasifikaci a prospěchu. Semerádová (1995) zjišťovala, co si pod těmito výrazy představují samotní školáci. Na otázku: „Co to znamená být dobrý žák?“ děti odpovídaly výčtem základních charakteristik, kde jako dobrého žáka určili žáka, který si danou látku přečte a pochopí, a jako špatného určili takového, který když se učit nechce, učit se nebude (Mareš, 2013, s. 544).

1.3.3 Žáci relativně neúspěšní a relativně úspěšní

Relativní neúspěšnost je případ, kdy žák dosahuje nižší úrovně školního výkonu, než jsou jeho schopnosti (kognitivní, psychomotorické). Žák si zpravidla neklade vyšší cíle, nechce usilovně pracovat, nevyvíjí snahu se zlepšit, spokojuje se s průměrnými výkony. Kvalitní školní vzdělávání nespojuje se svým dalším uplatněním v životě (Mareš, 2013, s. 546).

V současnosti učitelé rozlišují žáky na výkonné, jejichž výkony opravdu odpovídají jejich možnostem, dále na žáky, kteří pracují pod své možnosti, a na žáky, kteří oproti očekávání okolí pracují nad svoji předpokládanou potencionálnost. Zajímavá je hlavně druhá skupina žáků, kde se setkáváme s názory učitelů: „Je chytrý, ale líný. Mohl by mít lepší známky, kdyby chtěl“. Dobrý učitel zná žáka a jeho chování ve škole, mimo školu a komunikuje s rodinou. Ví o něm tedy dostatek informací k tomu, aby odhadl, že žák pracuje pod svůj výkon, a právě jeho snahou je, aby to změnil. Samozřejmě může vzniknout situace opačná, kdy žák je více výkonově orientovaný, než je odhad pedagoga. V takovém případě je vhodné, aby si učitel svůj omyl co nejdříve uvědomil. Pomoci mu v tom mohou autodiagnostické metody, na jejichž základě zjistí, zda je jeho pohled na žáka objektivní či nikoliv (Mareš, 2013, s. 546).

Relativní neúspěšnost řeší rozpor mezi výsledky žáků ve škole a tím, jaké jsou jejich skutečné možnosti výkonu. Nejčastější příčinou takového výkonu je nedostatek motivace k učení. Žáci nemají potřebu snahy o lepší výsledky a stačí jim výkony průměrné nebo dokonce podprůměrné, které jsou hodnoceny příslušnou známkou. Takové žáky označujeme za relativně neúspěšné. Současná výkonnost těchto žáků je vázána např. k jejich schopnostem. Tato výkonnost může být přechodná a lze ji nadále ovlivňovat (Mareš, 2013, s. 546).

V praxi se setkáme se třemi typy relativně neúspěšných žáků:

1. Žáci, co si nevěří, podceňují se, pochybují o svých schopnostech a jsou emočně labilní či nezralí.
2. Žáci, které nezajímá určitý předmět, nebaví je škola, a jejich priority jsou jiné. Důvody svých neúspěchů hledají mimo sebe, a to hlavně u učitelů nebo v nezajímavosti obsahu učiva.
3. Žáci, kteří se nechtějí ve vyučování příliš angažovat, a pracují tak méně, než by mohli (Mareš, 2013, s. 547).

Odborná literatura vymezuje další proměnné, které ovlivňují relativní neúspěšnost žáků:

- Vliv osobnostních zvláštností – dle výzkumů relativní neúspěšnost pramení u žáka samotného. Patří sem osobnostní, sociální, kulturní a etnické zvláštnosti jedince. Do této skupiny řadíme např. neporozumění žáka a učitele (Mareš, 2013, s. 547).
- Vliv mimoškolních zájmů – případ, kdy rodiče jsou velice ambiciózní a orientují veškerý volný čas svých dětí na rozvíjení sportovních či jiných mimoškolních aktivit, které staví na první místo. Školu považují za zlo, protože věří, že jejich dítě ji potřebovat pro život příliš nebude, neboť se stane úspěšným krasobruslařem či plavcem. Dítě je přetěžováno na trénincích, závodech a soustředěních. Pro školu rodiče s dětmi dělají jen to, co je nutné, přestože by dítě mohlo dosahovat úspěchů i zde (Mareš, 2013, s. 547).
- Vliv psychosociálního klimatu třídy – *Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání (Průcha, 2009)*. Případy, kdy se ve třídě objeví žáci, kteří školou pohrdají a ovlivní postupně zbytek žáků ve třídě. Jedná se o problémové žáky, kteří se stávají ve třídě dominantními. S tímto případem souvisí problematika šikanování, protože ve třídě jsou samozřejmě stále ti žáci, kteří se učit chtějí, a tudíž se v této skupině stávají předmětem posměchu. To je důvod, proč se většina třídy přidává k hlavním a vůdčím žákům, aby nevybočovali a „přežili“ (Mareš, 2013, s. 547 – 548).
- Vliv psychosociálního klimatu školy – zde platí to samé jako ve výše uvedeném případě. To, co platí pro každou jednotlivou třídu, platí i pro celou školu. Je důležité zařazovat programy na prevenci sociálního klimatu ve škole a v jednotlivých třídách. Vztahy v kolektivu třídy, školy nejen mezi dětmi, ale i zaměstnanci mají vliv na celkovou atmosféru. To, jak se žák ve třídě cítí, s jakým

pocitem do školy přichází, z velké části ovlivní i jeho výsledky a přístup k učení (Mareš, 2013, s. 547 – 548).

Relativní úspěšnost je případ, kdy žák dosahuje vyšší úrovně školního výkonu, než jsou jeho schopnosti (kognitivní, psychomotorické). Nižší předpoklady kompenzuje zvýšeným úsilím, snahou být velmi dobrý (Mareš, 2013, s. 549).

Žáky relativně úspěšné spojuje několik vlastností, a je velice důležité, aby o nich učitel věděl. Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje tyto žáky, a důvodem, proč mají tak neuvěřitelnou snahu a nasazení pracovat, je obava či strach z neúspěchu a selhání. Velice často o sobě pochybují, nevěří si. Jejich touha být úspěšnými je sociálního původu. Nejčastějším důvodem jejich nadprůměrných výkonů a neúprosné snahy jsou rodiče. Většina žáků je nechce zklamat, chce naplnit jejich ambice. Někteří žáci dokonce mohou nabýt dojmu, že by je pak jejich rodiče neměli rádi. Dalším důvodem jsou spolužáci, kdy nikdo z nich nechce být terčem posměchu, a tak se snaží být ve všem co nejlepší (Mareš, 2013, s. 549).

V případech dosažení úspěchu neprojevují příliš velké nadšení. Věří, že jejich úspěch má na svědomí náhoda nebo štěstí, ale určitě ne oni samotní. Naopak přichází obavy, zda se jim takový úspěch podaří někdy zopakovat. Velice silně prožívají neúspěch, trápí se jím a ztrácí motivaci. Zavalí je pocit beznaděje a bezmoci. Připadá jim, že veškerá snaha a práce byla k ničemu (Mareš, 2013, s. 549).

Relativní úspěšnost i relativní neúspěšnost žáků lze určovat. Diagnostika mívá podobu kvantitativní nebo kvalitativní. Zkoumá se především vztah mezi žakovými schopnostmi a jeho výkony. Nejčastěji se jedná o specializované dotazníky, kterým je například dotazník SOS. Měří se zde žakovo zaměření na výkon a jeho tendence pochybovat o sobě samém (Mareš, 2013, s. 549).

1.4 Faktory ovlivňující školní neúspěch

Kohoutek (1996) uvádí, že pro řešení školního neúspěchu je zásadní, aby fungoval magický trojúhelník učitel – žák – rodič. Kromě toho, pokud si to situace žádá, je na místě přítomnost odborníků. Důležité je rozlišit příčiny neúspěchu na vnitřní a vnější, na změnitelné a nezměnitelné. Je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu se jedná. Jsou žáci strachem z neúspěchu motivováni, nebo to v nich vzbuzuje úzkost a strach? Na základě dotazníků školní výkonové motivace je můžeme tyto typy žáků rozlišovat, a na základě toho s nimi pracovat. Úzkostným strach z neúspěchu komplikuje celý proces učení. Naproti tomu neúzkostní žáci vnímají tlak motivačně (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 3).

Školní neúspěšnost ovlivní intelektové schopnosti žáka, které nejsou dostatečně rozvinuté, relativní školní neúspěšnost, jež je dočasná, a proto žákovy výkony neodpovídají jeho rozumovým schopnostem, podvýkonový syndrom, který je způsoben momentální krizovou situací. Na neúspěšnost žáka má vliv mnoho dalších činitelů, kterým je věnována samostatná kapitola práce s názvem „Další činitelé ovlivňující školní úspěšnost“ (Kohoutek, 1996, s. 33).

Každý případ neúspěchu má jiné příčiny, jiný průběh a dynamiku. Tyto příčiny můžeme rozřazovat dle několika kritérií. Mohou se třídit na zdravotní, psychologické, sociálně ekonomické a didaktické. Dalším z dělení je řazení do třech základních skupin faktorů sociálně-psychologických, biologicko-psychologických a intrapsychických (Kohoutek, 1996, s. 34-37).

1.4.1 Sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti

Mezi sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti řadíme závady a nedostatky v rodinném nebo školním prostředí. Žáka ovlivňují materiální, kulturní, osobnostní či sociální podmínky života ve škole i v rodině. Souvislost s neúspěchem žáka může mít i bytová situace, velikost rodiny, socioprofesionální zařazení rodičů, jejich vzdělání a názor na význam vzdělávání. Častým faktorem ovlivňujícím žákovu úspěšnost je i kulturní úroveň rodiny. K těmto faktorům řadíme nevhodnou výchovu dítěte. Hovoříme o nedostatečné výchově, nebo naopak o přehnané péči, emočním strádání v rodině nebo konfliktových situacích (Kohoutek, 1996, s. 34-35).

Velmi podstatná je důsledně kontrolovat přípravu dětí do školy a projevovat zájem rodičů o jejich školní výsledky a o jejich budoucnost. Celkový postoj rodičů ke škole je pro

dítě velice důležitý. Můžeme slyšet názory, že jeden z velkých problémů školství a dětské úspěšnosti, popřípadě neúspěšnosti, jsou rodiče. V momentu, kdy se dítě stává školákem i rodič se stává podřízeným jiné autoritě – učiteli. Někteří z rodičů mohou mít s tímto přizpůsobením problém. Dochází tak k rivalitě, pocitu méněcennosti, tendenci ochránit své dítě. Naproti tomu mnohdy rodiče mívají idealistické představy o svém dítěti, stojí za ním, a jsou až příliš ambiciózní. Školu vnímají dle svých vlastních zkušeností, a tak ji prezentují svým dětem. Mohou mít pocit, že škola jim nikdy k ničemu nebyla, avšak většina průměrných rodičů školu prezentuje jako důležitou nebo při nejmenším nutnou. Velice často se stává, že dítě přichází do školy s tím, že cílem je nosit samé jedničky, protože tak mu byla představa školy vyložena. Většina rodičů považuje školu za místo učení a výkonu, což znamená, že dítě se zde učí a je zde za své výkony hodnoceno. Diferenciace úspěchu a neúspěchu dítěte pak stojí na hodnocení jeho výkonu. Za úspěšností, popřípadě neúspěšností, je, jak už bylo zmíněno, mnohem více. Málomocný rodič však pochopí, že škola je i především místem socializace, což je pro žáka také velice důležité. Je potřebné, aby se dítě sociálně rozvíjelo na jiné úrovni, než je pouze rodina. To vše se následně projeví na výsledcích dítěte (Kohoutek, 1996, s. 35).

K nedostatkům ve výchovně-vzdělávacím procesu řadíme malou aktivizaci žákovy osobnosti ve vyučování, nerespektování vývojových hledisek pedagogické práce, nedostatky v interakci učitel – žák – rodina – spolužáci. Velká chybou je celkový postoj učitelů k neprospívajícím žákům, a hlavně tendence zužovat práci škol jen na didaktická hlediska. Důraz je kladen na to, aby tyto nedokonalosti ve výchovně-vzdělávacím procesu byly minimální. Klíčová je hlavně komunikace učitelů a rodičů. Učitelé by se měli snažit o výchovné působení na děti, a sice na základě znalosti jednotlivých zvláštností osobnosti dítěte, a tak nahlížet na celkovou výchovnou situaci. Pedagog by měl především uplatňovat individuální přístup k dětem tak, aby zajistil co nejkvalitnější podmínky výchovně-vzdělávacího procesu pro každého žáka (Kohoutek, 1996, s. 36).

1.4.2 Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti

I biologicko-psychologické faktory ovlivňují prospěch rozumově normálního žáka a jeho školní neúspěšnost. Do skupiny biologicko-psychologických faktorů řadíme přetrvávající neuropsychickou nezralost pro školu, pohybový neklid, způsobený např. deprivací¹, percepčně motorické poruchy, např. zrcadlové psaní čísel a písmen, smyslové

¹ Deprivace - nedostatečné uspokojení psychické či fyzické potřeby jedince, tj. psychické strádání, ztráta něčeho, co organismus potřebuje (Hartl, Hartlová, 2015, s. 107)

vady zraku, sluchu, řečové vady, nedostatky poznávacích procesů jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie aj. Mezi tyto faktory dále patří nevyhraněná laterální, onemocnění záchvatového typu (epilepsie), postinfekční stavy (zvýšená únavnost, poruchy paměti), afektivní labilita a neurotická tendence (snížení koncentrace pozornosti) (Kohoutek, 1996, s. 36-37).

Kromě toho do této skupiny řadíme i nevhodnou výživu, která má mnohdy na svědomí špatný tělesný, a často i zdravotní stav dítěte a vede ke snížení úspěšnosti žáka ve škole. Neúspěšnost žáka prohlubuje jeho dlouhodobá absence ve škole, která ale není důvodem zkracování rekonvalescence při prodělání nemoci. Zejména u chlapců pak dochází ke snížení úspěšnosti v období puberty (Kohoutek, 1996, s. 37).

Ve všech jmenovaných případech je opět velice důležitá spolupráce školy a rodiny. Je nutné zajistit individuální přístup a péči jak ve škole, tak v rodině dítěte. Ve škole i v rodině je třeba po žákovi vyžadovat to, na co opravdu stačí, a nepřetěžovat ho. V rodinách, kde se žákovi této péče nedostává, může docházet k frustraci ze strany dítěte nebo k poruše sebehodnocení, což si dítě s sebou ponese už celý život. Stejně tak je pro úspěch ve škole, ale i v životě důležité uspokojování základních psychických potřeb dítěte, jakými jsou potřeba lásky, bezpečí, akceptace v rodině nebo v dalších sociálních skupinách. Deprivování jedinci ztrácejí o učení zájem, mívají poruchy chování a hledají náhradní uspokojení svých potřeb (Kohoutek, 1996, s. 37).

1.4.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Mezi intrapsychické příčiny řadíme např. záporný vztah žáka k učení či přímo k učiteli, nedostatečnou školní motivaci, hypobulli (slabost vůle), intelektuální pasivitu (žák je spokojen s průměrným výkonem, přestože dle jeho intelektuálních schopností by mohl dosahovat lepších výkonů), poruchy sebecitu (méněcennosti) (Kohoutek, 1996, str. 37). Dle poraden bylo zjištěno, že mnoho žáků je neúspěšných jen proto, že jsou intelektuálně pasivní, nejsou motivováni na plné využití své mentální kapacity (Kohoutek, 1996, s. 38).

Problematikou školní neúspěšnosti je celkový postoj žáka, především to, jaký má vztah k učení, ke školní práci. Na jeho postoji závisí vlastní míra motivace, aspirační úroveň, míra projevení aktivity, která je závislá na výkonnosti žáka v dané oblasti. Jeho postoj do značné míry ovlivňuje postavení rodiny, rodinná kulturní úroveň, psychosociální atmosféra a celková opora v rodinném zázemí žáka. Postoj, který zaujímá rodina ke škole, třídnímu učiteli nebo ke školnímu známkování, působí i na samotného žáka. Jestliže rodiče klasifikaci

nepřikládají žádnou hodnotu ani zájem, stejný postoj přebírá žák. Jestliže žák žije v rodinném prostředí, kde nástrojem motivace jsou pouze tresty, i to vede k oslabení jeho výkonu ve škole, jelikož je stále pod tlakem, který mu brání v soustředění na práci. Někteří rodiče využívají naproti tomu neustálých odměn, a žák pak není schopen odvést práci bez toho, aniž by nebyl odměněn. Není jen v silách učitelů, aby žáky stále motivovali, ale i tuto funkci mají i rodiče, kteří znají své dítě nejlépe, a tak mají moc ho usměřovat. Žák od rodiny potřebuje dostatečné povzbuzení a podporu (Kohoutek, 1996, s. 38).

Nedílnou součástí intrapsychických příčin školní neúspěšnosti je také dodržování duševní hygieny, na kterou se v dnešní době zapomíná. Jejím cílem je dosáhnout prevence před přetěžováním, frustrací, vyčerpáním žáků. Duševní hygiena napomáhá k vytvoření takové atmosféry, která bude příznivá jak po stránce sociální, tak i pracovní. Ne, jen samotní žáci by ji měli dodržovat. Duševní zdraví je důležité pro žáka stejně tak, jako pro osobnost učitele. Vyrovnaný, otevřený a spravedlivý učitel bude pro žáka takovou osobností, která dokáže vytvořit klid ve třídě, vžít se do problémů žáka a organizovat výuku tak, aby žáci byli schopni uspět a byli připraveni do života (Kohoutek, 1996, s. 38).

1.5 Další činitelé ovlivňující školní úspěšnost

Na žákův výkon působí i jeho celkový postoj ke škole, sebepojetí žáka, sebehodnocení. Pozitivně či negativně jeho školní úspěšnost ovlivňují další činitelé. V následujících kapitolách se práce věnuje vybraným faktorům, které mají do jisté míry vliv na žákův úspěšný výkon, brání mu při dosahování stanovených cílů a omezují jeho školní práci. Kapitoly upozorňují na to, v jakých případech bývají žáci těmito činiteli ovlivňováni, a zmiňují možnosti práce učitele pro nápravu v konkrétních situacích. Činiteli, které velice často ovlivňují žákův výkon, je motivace, aspirační úroveň žáka, nedostatečná odolnost vůči frustraci, rodina a její zázemí, zdravotní stav a aspirační úroveň žáka, osobnost učitele a jeho vyučovací styly a metody, třídní kolektiv, hodnocení aj.

1.5.1 Motivace a školní úspěšnost žáků

Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje (Čáp, 2001, s. 145).

Otázka motivace, v celém vyučovacím procesu hraje velkou roli. Motivace vnitřní, ale i vnější je nedílnou součástí analýzy a realizace školní úspěšnosti. Kromě toho, že má vliv na žákův výkon a celkovou úspěšnost, je podstatná i pro žákův osobnostní rozvoj. Pro každého žáka je motivací něco jiného. Pro někoho to jsou dobré známky, pochvala. Pro druhého podat co nejlepší výkon, být sám se sebou spokojený a uspokojit tak potřebu dobrého výkonu. Žákův zájem o učení nevzniká spontánně, ale vyvíjí se na základě motivace, která také nemusí být stále stejná, ale může se měnit v závislosti na žákových zájmech, potřebách či s jeho přibývajícím věkem. Každý žák podléhá jiné individuální motivační struktuře, a je odlišně motivačně orientovaný. Na učiteli je navodit vhodné podmínky pro vznik zájmu žáka a jeho následný maximální výkon (Hrabal ml., 1979, s. 63-64).

Motivaci lze vyložit jako souhrn činitelů, které energizují a řídí průběh prožívání, chování, ale také vztahů, které jedinec pocítuje k okolnímu světu i k sobě samému. Motivované chování chápeme jako vzájemné působení jedince a prostředí. Je zapotřebí vnitřních motivačních dispozic jedince, tzv. potřeb, ale také vnějších motivačních faktorů

tzv. incentiv². Vzájemným působením potřeb a incentiv vzniká motiv, který je hlavním principem lidského chování (Hrabal ml., 1979, s. 64).

Motivace ke školní práci je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu (Vágnerová, 2001, str. 174). Motiv představuje důvod toho, proč se žák učí, ale je zároveň ukazatelem toho, co se žák doposud naučil. V případě, kdy dítě není k práci motivováno, není schopno pracovat na úrovni svých schopností a nepodá takový výkon jaký by mohlo (Vágnerová, 2001, s. 174).

Motivaci lze rozumět také jako zaměřenost na dosažení daného cíle, v našem případě učení. Po dosažení takového cíle nám motivace pomáhá tento stav určitou dobu udržet. Díky motivaci je žák ochoten překonat překážky a dosáhnout tak vytyčeného záměru. Motivace podporuje rozvoj poznávacích procesů, což znamená, že díky tomu žák bude hledat způsoby, jak být ve škole úspěšný, jak se do ní efektivně připravovat a celkově bude žák věnovat větší úsilí a pozornost školní práci. V opačném případě, kdy žák nebude dostatečně motivován, bude spíše hledat výmluvy, proč daného cíle nelze dosáhnout a jediná snaha bude spočívat v tom, jakou výmluvu pro nedosažení cíle zvolit tentokrát (Vágnerová, 2001, s. 174-175).

Hrabal ml. uvádí výčet motivačních činitelů, které ovlivňují jak žákův výkon, tak i jeho celkovou úspěšnost. Rozděluje tyto činitele na vnitřní, vnější a tyto činitele žákova neúspěchu konkrétně popisuje (Hrabal ml., 1979, s. 64).

1.5.1.1 *Potřeby jako vnitřní zdroje motivace žáka*

Potřeby jako vnitřní zdroje motivace žáka jsou podstatné pro školní úspěšnost žáka. Jsou rozvíjeny a získávány během žákova života v závislosti na interakci žáka se sociálním a kulturním prostředím. Rozděluje je na potřeby kognitivní, sociální a výkonové (Hrabal ml., 1979, s. 65-66).

Potřeby kognitivní, tj. poznávací, jsou vyvolávány především novými objekty v okolí jedince a vyvíjí se současně s vývojem rozumových schopností žáka. Škola je tak ideálním místem, kde tyto schopnosti žák může rozvíjet. Učiteli dávají příležitosti, jak vývoj podporovat. Kognitivní potřeby žáka jsou vyvolávány hlavně ve chvílích, kdy se mu dostává neúplná, částečná či protichůdná informace, se kterou právě on sám musí pracovat a rozhodovat se tak, aby si udělal ve věci jasno. Rozvinuté poznávací potřeby mají největší

² Incentivy - pobídkový systém, dítě je motivováno odměnou (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 82)

motivační hodnotu, a právě proto je řadíme mezi vnitřní motivační činitele. V praxi to znamená, že žáky uspokojuje samotný proces poznávání. Tento fakt je výhodou právě proto, že celá učební snaha je odolná vůči případnému selhání (Hrabal ml., 1979, s. 67).

Sociální potřeby ve školním prostředí se u žáka projevují hned v první třídě, kde jsou žáci orientováni na postavu učitele. Sociální potřeby jsou uspokojovány zejména třídním kolektivem, atmosférou a klimatem třídy, vztahy s pedagogy. Je ideální vytvořit takové podmínky, které umožní soutěživou atmosféru ve třídě, a podpoří tak uspokojování potřeb prestiže a soupeření. Tyto potřeby lze charakterizovat jako tlaky, které aktivizují chování jedince k ostatním a jsou součástí kooperativní interpersonální, skupinové a sociální vazby. Ne vždy jsou brány jako pozitivní zdroje motivace žáka. V některých případech může docházet ke společensky negativní stránce těchto potřeb. L. Berkowitz, 1969, L. I. Božovičová, L. V. Blagonadežinová (red.), 1972, upozorňují na rozdíl mezi dominantním chováním, které je motivováno potřebou sjednocení na cestě za společným cílem a potřebou ovládat druhé, která se může projevit podobným způsobem chování (Hrabal ml., 1979, s. 70).

Potřeba úspěšného výkonu je spjata s výkonovou orientací rodičů. Je závislá na tom, jak dobrý výkon od žáka očekávají jeho rodiče. Tato potřeba je ovlivnitelná také osobní zkušeností jedince s úspěchem. Žák, který má patřičný základ z dětství a byl za dobrý výkon chválen nebo odměňován, je velice výkonově orientován. Tato potřeba se u každého jedince liší a souvisí i s potřebou vyhnout se neúspěchu, kterou označujeme jako strach z neúspěchu. Potřeba vyhnout se neúspěchu je spojena s negativním pocitem či zkušeností. Méně nadaný žák, kterému jsou stále připomínány jeho chyby a nedostatky při práci, už očekává automaticky neúspěch, a pro rozvinutí potřeby úspěchu zde již není prostor. V praxi se objevuje i potřeba vyhnout se úspěchu, která může souviset např. s postavením ve třídě, přijetím do skupiny apod. (Hrabal ml., 1979, s. 73-74).

Jak už bylo naznačeno, pro rozvoj výkonové potřeby jsou stěžejní mateřské návyky a jejich přesnost. Ty mohou být přiměřené, nebo v případě, kdy jsou neadekvátní možnostem dítěte, ho mohou naopak přetěžovat. S oceňováním výkonu dítěte se prohlubuje potřeba úspěšného výkonu, protože vykonané je doprovázeno příjemným a uspokojujícím prožitkem. Dítě si na základě toho klade nároky samo na sebe a v případě, kdy jeho okolí na něho kladlo větší nároky, než by mělo, začne se u něho pravděpodobně rozvíjet potřeba vyhnout se neúspěchu (Hrabal, Pavelková, 2001, s. 74).

1.5.1.2 *Incentivy jakožto vnější zdroje motivace žáka*

Incentivy jakožto vnější zdroje motivace žáka jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu velice důležité, protože na jejich základě vzniká motiv, který se následně vyvíjí. Postupné vyvíjení motivů je pro vyučovací proces důležitou složkou. Je možné, aby se aktivovalo několik incentiv najednou, a mezi ty nejpoužívanější patří odměna, trest a školní známka. Je zapotřebí umět je vhodně používat a pracovat s nimi ve školní praxi. Ukrývají v sobě rezervy, kterými můžeme žáky podněcovat během celého procesu vyučování (Hrabal ml., 1979, s. 85).

1.5.1.2.1 Odměny a tresty

Lidské chování je velmi často podněcováno a ovládáno prostředky, kterými jsou tresty a odměny. Od odměny můžeme čekat, že dotýčný intenzitu svého jednání a chování zesiluje, u trestu je to pak přesně naopak. Ve školní praxi se setkáváme s dvěma funkcemi, které tyto prostředky plní, a to funkcí informativní a motivační (Hrabal ml., 1979, s. 85-86).

Funkce informativní žáka převážně informuje. Odměna je schválením žákova chování. Trest zcela jednoznačně neplní funkci informační. Žák dostává informaci, že jeho chování není správné, ale nedostává se mu konkrétní zprávy, jak se má chovat, aby to bylo žádoucí. Informativní funkce podává žákovi zpětnou informaci o jeho výkonu (Hrabal ml., 1979, s. 86).

Funkce motivační úzce souvisí se zmíněnou informační. Žák může být trestán a může dokonce i vědět, jak se chovat správně, ale nemá dostatek motivace, aby to splnil, a tak se raději chová tak, jak je mu to pohodlné. Motivační funkce je prostředkem k udržení či porušení odměňovaných nebo trestaných činností viz. samostatná kapitola motivační hodnota odměn, trestů a školních známek (Hrabal ml., 1979, s. 86).

Odměna i trest jsou prostředky, které mají ve škole důležité uplatnění, a aby plnily své funkce, je nesmírně důležité je vhodně volit a aplikovat. Je třeba využívat jejich předností, a uvědomovat si jejich nedostatky (Hrabal ml., 1979, s. 86).

1.5.1.2.2 Motivační hodnota odměn, trestů a školních známek

Motivační hodnota odměny spočívá v tom, že učební činnost jedince je propojena s pocitem uspokojení některé z jeho potřeb. Takové propojení vede k následnému zopakování činnosti pro uspokojení nové. Odměna se zde stává prostředkem, který tuto

činnost vyvolává, a zároveň neúčinnějším nástrojem vnějšího řízení chování, který je ve škole využíván především ve formě pochval. Na základě výzkumu T. Pardela (1967) je nejvíce motivačním veřejné ukládání pochval, tedy chválení nejlépe za přítomnosti ostatních žáků (Hrabal ml., 1979, s. 86-87).

Pochvaly mají zejména funkci sociální a žákovi dávají především možnost prožít úspěch, a uspokojit tak svoji potřebu. Při užívání pochval je nezbytné vhodně volit jejich frekvenci, intenzitu, ale také dobu, kdy pochvalu k žákovi směřujeme. Vždy by měla být volena s ohledem na cíle a se zaměřením na žákův rozvoj osobnosti. Při nevhodné nebo nesprávné volbě pochvaly dojde ke vzniku vedlejších nežádoucích produktů. Žák tak může toužit po pochvale bez ohledu na to, jak jí dosáhl, bez ohledu na spolužáky. Špatné využití pochvaly může žáka odvádět od původního záměru v učební činnosti (Hrabal ml., 1979, s. 87-88).

Motivační hodnota trestu není při jeho uložení vždy aktivována, přestože tak bylo učitelem zamýšleno. V případě, kdy učitelé požadují od žáka nějakou konkrétní činnost, kterou doposud nevykonává, při užívání trestu v rovině motivačního prostředku, musí myslet na to, že se zde mohou objevit nežádoucí účinky nejen krátkodobého, ale i dlouhodobého charakteru a mají vliv na tvorbu žákovy osobnosti. Místo toho, aby byl tedy trest motivačním prostředkem pro úspěšnější práci a lepší výkon, nastane případ opačný. Při nesprávné volbě či intenzitě trestu můžou nastat případy, kdy žák bude mít strach ze školy, snahu vyhýbat se učiteli a školní práci, neurotické potíže a úzkosti. Žák se buď pokusí podvádět, a budou se u něho objevovat prvky agresivity vůči ostatním, nebo naopak, a bude se učit využívat trestu ve svůj prospěch. Trestu děti také dokážou využívat pro kompenzaci vztahů, kdy mají neupokojenou potřebu sociálního kontaktu, a takto si ji vynahrazují (Hrabal ml., 1979, s. 88-89).

Aby byl trest účinný, je zásadní stanovení jasných pravidel pro jeho uložení. Žák ví, za co je trestán a je odpovědný za následky svých činností. Trestat je třeba hned po výskytu nevhodného chování a volit jeho vhodnou formu a velikost. Nejvíce motivační je dle výzkumů T. Pardela (1967) ukládat tresty ve formě výtek v soukromí (Hrabal ml., 1979, s. 89-90).

Motivační hodnota školních známek je už v prvním ročníku, kdy dítě vstupuje do školy, na velmi vysoké úrovni. Pro některé děti je to dokonce tak silné, že známka představuje ten základní rozdíl toho, že z předškoláka už se stává školák. Dítě se stává

školákem, protože bude chodit do školy a nosit jedničky. Znamka je tedy jistou odměnou či prostředkem pro získání další jiné odměny. V některých případech je známka ohodnocena hmotnou odměnou od rodičů. Naopak špatná známka je pro dítě formou trestu. Školní známka, je dle autorčina pohledu velice nadhodnocována a omezena. Pro mnohé žáky představuje pouze podobu odměny nebo trestu. Klasifikační ohodnocení má pro každého žáka jinou hodnotu. Pro jednoho žáka může být jistý klasifikační stupeň dobrý a potvrzuje mu jeho úspěch, pro druhého znamená selhání a potvrzení neúspěchu. Motivy, které uspokojí žákovy potřeby, jsou potřeba prestiže, dobrého výkonu, lásky rodičů či oblíbenosti u učitele (Hrabal ml., 1979, s. 90-91).

Znamka by neměla být jen formou uspokojení výše uvedených potřeb, ale především objektivním ukazatelem žákovy výkonu. Motivační hodnota známky je velice individuální. Záleží na mnoha faktorech jako jsou obtížnost předmětu, výkonová orientace žáka, zájem o předmět, postoj rodiny ke klasifikaci, atmosféra třídy, vztah ke klasifikujícímu učiteli (Hrabal ml., 1979, s. 92).

Vliv známek nemusí mít jen pozitivní motivační hodnotu, ale v některých případech v žácích vyvolává negativní pocity strachu a frustrace. Kromě školní známky máme ve školní praxi možnost zpracovávat slovní hodnocení, které o výkonu žáka řekne mnohem více, může být také formou motivace a zaručí nám individuální přístup k žákům (Hrabal ml., 1979, s. 91-92).

Jsou situace, kdy samotná motivace může mít na žáka negativní dopad. Dojde ke snížení výkonu žáka a narušení jeho vztahu ke škole, k učiteli, ke spolužákům nebo dokonce k sobě samému. Motivace tak může být i hlavním faktorem toho, proč je žák neúspěšným a ve škole selhává (Hrabal ml., 1979, s. 102).

Aktualizací dvou či více potřeb, které se společně neslučují, vznikají motivační konflikty, které negativně ovlivňují výkon žáka. V takových případech, kdy se jedinec rozhoduje mezi dvěma alternativami, jde o konflikt běžný, ve své podstatě užitečný. U dlouhodobých, nebo dokonce neřešitelných situací vedou tyto konflikty ke vzniku vážných neurotických poruch. Je nezbytné, aby učitel předcházel takovým dlouhotrvajícím konfliktním situacím zájmem o zvláštnosti chování žáků, u kterých se tyto stavy projevují. Ve škole se setkáváme s několika případy situací. Žák, který je ve škole úspěšný, chce zaujmout i pozici na sociální úrovni, což se nemusí slučovat s tím, když skupina jeho kamarádů není dobrou studijní skupinou. Žáka provází konflikt dvou negativních sil, kdy

obě stránky věci jsou odpudivé, a řešením je vybrat si jednu z nich. Typickým příkladem je situace týkající se převážně neprospívajících žáků, kteří mají na výběr buď to si zlepšit prospěch a lépe se učit, nebo budou potrestáni. Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly je takový, kdy žák má před sebou úkol, který pro něho není přitažlivý, ale po jeho splnění následuje odměna. Příkladem motivačního konfliktu je i situace, kdy jedince přitahuje něco zakázaného, za což následuje trest. Žák se tak rozhoduje mezi tím odolat své potřebě a chovat se správně, a tím, podlehnout chůci za cenu trestu (Hrabal ml., 1979, s. 107-108).

Jak už bylo výše uvedeno, motivace hraje v životě žáka nepostradatelnou roli. Stimuluje ho k podání dobrého výkonu a dosažení daného cíle. Učitel vhodným působením do jisté míry dokáže ovlivnit intenzitu výkonu žáků během vyučovacího procesu, a to i při domácí přípravě. Z výzkumů bylo zjištěno, že nejvyšší výkon nastává ve chvíli, kdy je míra motivace na střední úrovni. To znamená, že při nadměrné motivaci docílíme opačného efektu. V takových případech je žák nervózní, často zapomíná, či dokonce úplně selže. Je dáno pravidlo, že čím snadnější úkol žákovi uložíme, tím větší je potřebná motivace. Čím je úkol obtížnější, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu. Tím by se měl řídit i učitel při působení na žáka ve škole. Je-li žák představen před jistý úkol, automaticky to v něm vyvolává nějakou úroveň vnitřní motivace. Na učiteli je zvolit správný druh a intenzitu vnější motivace tak, aby celková hodnota motivace nebyla přes hranici optimální úrovně aktivizace, a nedošlo tak k přemotivovanosti (Hrabal ml., 1979, s. 108-110).

1.5.2 Aspirační úroveň

Aspirační úroveň žáka je přesvědčení o vlastní výkonnosti a aktivitě. Jedinec je schopný sám sobě stanovit takové cíle, které budou výsledkem jeho snažení. Dosažení takového cíle pro něj bude úspěchem, v případě opačném neúspěchem či selháním. Aspirační úroveň souvisí s předchozí zkušeností jedince, kdy si člověk na základě zkušenosti a svých schopností dokáže vytyčit takové cíle, na které stačí a je schopen jich dosáhnout. Je typické, že žáci prvního stupně se obvykle zařazují mezi žáky výborné, a svoji aspiraci si stanovují vysokou. Mladší žáci často aspirují na cíle, které jsou neuskutečnitelné, což souvisí s nevyzrálostí úsudku a sebehodnocení (Hrabal ml., 1979, s. 78-80).

1.5.3 Frustrace

Za frustrující vlivy a podmínky lze považovat ty události ve školním prostředí žáka, které v něm navozují více či méně intenzivní pocity nelibosti, strádání, úzkosti a nejistoty

tím, že mu blokuje možnost uspokojení některé z aktuálních potřeb (R. E. Mager, 1971) (Hrabal ml., 1979, s. 102-103).

Nástup do školy a odloučení z rodinného prostředí s sebou přináší mnohé změny. Ve škole žák rozvíjí jeho dosavadní potřeby, kterých již nabyl. Za působení vlivů a podmínek nového prostředí žák nabývá potřeb nových a kvalitativně odlišných. Některé z nich nemusí mít však na žáka vždy pozitivní účinek, ba naopak až účinek frustrující. Výsledkem frustrace je podoba nějakého neúspěchu, ať už je to snížení učeného výkonu, ztráty motivace nebo celkového selhání. Při dlouhodobé a opakující se frustraci si žák vytváří špatný postoj ke škole, což vede k vytváření stavů vnitřní nespokojenosti a napětí (Hrabal ml., 1979, s. 102-104).

Každý žák reaguje na okolní vlivy různě, a odlišně jim odolává. Na základě vlastní zkušenosti si jedinec tvoří svůj zásobník obranných reakcí, na základě kterých bude vnitřním stavům nespokojenosti a napětí čelit. *Smyslem těchto reakcí je odstranit neúnosnou tenzi (napětí), která vznikne nahromaděním energie původně určené k uspokojení nyní frustrované potřeby (F. Hylík, M. Nekonečný, 1973).* Nejčastějším druhem obranné reakce je agrese, která má podobu fyzickou nebo slovní. Dále je to reakce kompenzující, kdy si jedinec vyhledává náhradní cíl, a vynahrazuje si tak svoji neúspěšnost v jiné oblasti. Jako třetí a nejčastější je reakce únikem do fantazie, což je forma pasivního uspokojování potřeb, kdy dítěti často chybí úsilí dosahovat cíle. Pedagog tak musí dbát na to, aby žáci ve škole nebyli vystavováni frustraci neúměrné jejich odolnosti (Hrabal ml., 1979, s. 104-105).

Žák může být frustrován z mnoha důvodů. Častým případem frustrace je školní neúspěšnost, která má za následek fyzický trest. Takový případ vede k odporu ke škole. Další případ frustrace může nastat, pokud je žák ve škole ohrožován psychicky, ať už ironickými poznámkami učitele, zesměšňováním před třídou nebo ponižováním. Frustrovaný může být žák v případě, kdy jsou na něho kladeny větší požadavky, než jaké je schopný splnit. Frustrující je i srovnávání žáka s ostatními veřejně, negativním postojem učitele k dítěti, který mu zajišťuje opakovaný neúspěch, buďto nejasnou interpretací zadání či jeho slabostmi. V neposlední řadě lze za frustrující považovat i izolaci, která omezuje veškeré sociální potřeby, a v některých případech vede až k těžkým psychickým poruchám. Kromě toho je velmi podstatné celkové klima třídy. Frustrace pozitivních sociálních vztahů může mít negativní vliv na osobnost žáka, a budou se projevovat v jeho chování a výkonech (Hrabal ml., 1979, s. 104-106).

1.5.4 Zdravotní stav

Jedním z úkolů učitele je provádět diagnostiku žáka, která je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu. Její cílem je stanovit danou úroveň vědomostí, dovedností, osobnostních charakteristik a rysů, sociálních vztahů a dalších faktorů, které mají podíl na úspěchu či neúspěchu žáka (Kohoutek, 1996, s. 75).

U mnoha dětí dochází k problémům ve vývoji osobnosti, které s sebou přináší komplikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitel může rozpoznat různé zvláštnosti v chování žáků, které je ohrožují a způsobují jim problémy. Řadíme sem zvýšenou psychickou tenzi, úzkosti, zvýšenou pohyblivost až neklid, nesoustředěnost, těkavost, tělesnou neobratnost, výkyvy nálad, dílčí nedostatky v nadání. Problémový žák je ten, který se těžko přizpůsobuje společnosti, a je třeba zvolit takový přístup při práci s ním, aby dosahoval dobré adaptace a úspěšnosti v životě (Kohoutek, 1996, s. 75- 80).

Podle M. Kocurové může být problémový žák charakterizován jako ten, který vyžaduje od učitele odlišný, mnohdy náročnější přístup či jako žák, který přináší učiteli méně uspokojení, protože výsledek jeho práce neodpovídá vynaloženému úsilí. Takovými žáky se zabývá speciální pedagogika, která rozděluje tyto problémy žáků na výukové a výchovné (Kocurová, 2000, s. 15).

Mezi výukové obtíže se řadí převážně specifické poruchy učení – dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu), dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností), dyspraxie (neobratnost), dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností), dále pak slaboduchost, častá nemocnost či nezralost. Za výchovné problémy považujeme např. LMD (lehkou mozkovou dysfunkci), dětskou psychózu aj. (Zelinková, 2003, s. 9-10).

V současné době přibývá dětí, kterým je diagnostikována speciální porucha učení (SPU), která se projevuje při osvojování čtení, psaní, počítání a je doprovázena řadou dalších obtíží. Z počátku nemusí ani jako porucha vypadat, a rodiče, dokonce i učitelé mohou takové dítě na první pohled považovat pouze za lenivé či dokonce hloupé (Zelinková, 2003, s. 41).

1.5.5 Školní zralost

Školní zralost dítěte představuje veškeré vnitřní vývojové předpoklady, které se dále vztahují k funkcím závislým na zrání celé centrální nervové soustavy. Můžeme také říci, že školní zralost je dosažení takového stupně ve vývoji jedince, kdy se dítě zapojí do výchovně-

vzdělávacího procesu bez jakýchkoli problémů. Abychom školní zralost mohli správně diagnostikovat, existuje několik oblastí výzkumu. Jedinec dosahuje určité úrovně řeči, myšlenkových operací, soustředěnosti, pozornosti a sociálních dovedností. Školní zralost je komplexem fyzické, psychické, sociální a emocionální zralosti jedince (Vágnerová, 2001, s. 125-126).

Zralé dítě je již odolnější vůči zátěži, což je pro roli školáka velice podstatné. Dítě již daleko lépe koncentruje svoji pozornost, soustředí se, vydrží pracovat delší čas s dostatečnou intenzitou. Dítě je tedy schopné podávat již lepší a lepší výkony, a tím pádem být i lépe hodnoceno za svoji práci. Role školáka se pro dítě bude stávat stále snadnější, a tedy i více uspokojující. Samozřejmostí je řeč rozvinutá na dostatečné úrovni. Žádoucí je i motivovanost dítěte. Role školáka ho musí lákat, přitahovat a být jistým způsobem atraktivní. Předpokládá se, že budoucí školák má jisté společenské návyky, dokáže se chovat tak, jak se od něho vyžaduje. Nedílnou součástí je pravidelný školní režim, na který se zralý žák velmi snadno adaptuje. Školní zralost je závislá také na dosažení potřebných předpokladů k učení v určitých oblastech, které jsou zapotřebí pro zvládnutí konkrétních předmětů (Vágnerová, 2001, s. 125-126).

Pojem školní zralost je ztotožňován s pojmem školní připravenost. Tyto pojmy spolu souvisí, ale v mnohém se liší. Náplní obou je zjištění, zda je dítě připraveno na nároky školy po všech stránkách. Školní připravenost je oproti zralosti záležitostí kompetencí kognitivních, emocionálně-sociálních, pracovních a somatických. Bednářová, Šmardová (2011) rozděluje školní zralost do několika následujících schopností, kterými jsou: zvědavost dítěte, jeho sebevědomí, schopnost jednat s konkrétním cílem, schopnost spolupracovat a komunikovat s ostatními. O školní připravenosti hovoříme v souvislostech s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj předškoláka ovlivňují. Jedná se tedy o oblast sociálních zkušeností. H. Otevřelová (2016) uvádí jako příklad připravenost verbální, kdy pozorujeme řeč dítěte. Dále například připravenost na roli žáka, kde zase můžeme sledovat záměrné i nezáměrné činnosti, chování žáka, samostatnost. Školní připravenost zahrnuje i emoční prožívání dítěte, motorickou oblast, grafomotoriku. Pod pojmem školní zralost se ukrývají vnitřní vývojové předpoklady, které jsou závislé na funkcích závislých na zrání. Dozrává centrální nervová soustava, což má vliv na větší emoční stabilitu jedince, rozvoj soustředěnosti, vývoj laterality, motorickou a senzomotorickou koordinaci jedince, zrakovou a sluchovou percepci. Přiměřená zralost centrální nervové soustavy je nezbytná a

pro určení školní zralosti jsou určující oblasti tělesná, citová, sociální, rozumová a percepčně-motorická (Otevřelová, 2016, s. 55-57).

Kocurová vymezuje školní připravenost jako soubor vědomostí, dovedností a postojů nutných k úspěšnému zahájení školní docházky. Školní zralost se podle ní týká především celkové fyzické a psychické vyspělosti dítěte. Oba tyto pojmy souvisí se školní způsobilostí dítěte, a jsou předmětem pedagogické a psychologické diagnostiky v předškolním věku. V rámci diagnostiky jsou sledovány faktory tělesné (výška, váha, rozvoj jemné motoriky aj.), rozumové (logické zapamatování, chápání symbolů, zájem o poznávání aj.), citové (relativní emoční stabilita aj.), sociální (potřeba vztahů ve skupině vrstevníků aj.). V situacích nezralosti a nepřipravenosti je na místě volit odklad školní docházky, nejčastěji o 1 rok (Kocurová, 2000, s. 15-16).

1.5.6 Rodinné prostředí

Rodina je v životě dítěte prvním společenským útvarem, a má velký vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Jedná se o malou sociální skupinu, která je tvořena převážně dětmi, matkou a otcem. Ovlivňuje jeho vývoj, život a svým působením i postavení žáka ve třídní skupině. Cílem každé rodiny by měla být především péče o děti a jejich výchova (Čáp, 1980, s. 105).

Na žáka mohou mít vliv určitá specifika rodiny, jako jsou velikost a úplnost rodiny, výchovný styl rodičů, životní styl, rodinná atmosféra, normy a role jednotlivých členů, materiální zabezpečení rodiny, prostředí. Pro dítě je rodinné zázemí první sociální zkušeností, která na něj bude mít vliv po celý jeho budoucí život (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1974, s. 29).

V životě dítěte hraje velkou roli citová vazba. Nejzásadnější úlohu představuje pozice matky, která je k dítěti citově i biologicky nejbližší. Absence citových vztahů, nebo naopak jejich přesycení, může vést k prohlubování nežádoucích rysů dítěte. V rodině tak může nastat stav, kdy se dítěti dostává více pozornosti, než je žádoucí, a to v něm probouzí např. bezohlednost a sobectví. Naopak nedostatek času a zájmu, neochota věnovat dítěti pozornost, může vést k tuláctví, záškoláctví aj. (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1974, s. 29-30).

Působení rodiny souvisí i se sebehodnocením žáka, které je pro jeho úspěšnost velmi důležité. Pokud rodiče ve své dítě příliš nevěří, nepodporují ho, či ho dokonce zesměšňují, v jeho očích jsou na tom všichni ostatní lépe než on sám. U dítěte dochází k pocitům méněcennosti, nepotřebnosti. O svých hodnotách může dítě pochybovat i v případě, kdy jeho

rodina bude mít společenské postavení na velice nízké úrovni. Na místě je i opačný příklad, kdy rodiče dávají dítěti pocit, že vše se dá vyřešit penězi, a dítě je zklamáno tím, že si nelze za peníze koupit i úspěch ve škole. Bylo dítě chtěné nebo nechtěné? I tato otázka je na místě. Nechtěné děti dosahují pocitu, že jsou na vše sami. V neposlední řadě je to vztah rodičů a dětí, ale i vztah mezi samotnými rodiči nebo mezi sourozenci, kteří působí na dítě a ovlivní ho. To, v jaké atmosféře dítě vyrůstá, je klíčové. Manipulace, intriky, boje o moc, násilí nebo projevy nenávisti probouzí a prohlubují u dítěte pocit nejistoty, která vede k negativnímu sebepojetí (Holeček, 2011, s. 25-26).

1.5.7 Osobnost učitele

Osobnost pedagoga je ve výchovně-vzdělávacím procesu nezastupitelná a má velký vliv na žáky, jejich motivaci pro školní práci, postoj ke škole a je schopná ovlivňovat i jejich školní úspěšnost. Učitel kromě toho plní funkci tzv. sociální role a připravuje žáky na budoucí život. Ve společnosti zaujímá určitou pozici (status), která má danou společenskou hodnotu a očekává se, že se bude chovat určitým způsobem. Předpokladem kladného vlivu na žáky je osobnost pedagoga, autorita, jeho charakterové a morální vlastnosti, spravedlivý postoj, znalosti, pracovní schopnosti, objektivnost a klid vnášený do vyučování (Holeček, 2001, s. 7).

Pro pedagoga je důležitá jeho autorita, která závisí na jeho odborné, ale i společenské pověsti, na jeho charakteru. Je závislá také na tom, jak je pedagog schopný vést a řídit kolektiv a jaké morální hodnoty zastává. Vliv pedagoga je nenahraditelný, nezaměnitelný a představuje největší nástroj proto, aby žák vyvinul nejvyšší pracovní úsilí, jaké je jen možné. Žák k učiteli vzhlíží především pro jeho spravedlivý postoj, dále teprve pro jeho objektivnost, klid, znalosti a pracovní schopnosti. Učitel může v životě žáka působit nejen kladně, ale také záporně, což může vést k poruchám ve vývoji osobnosti žáka. Z tohoto důvodu již dnes existuje několik typologií, podle kterých se učitelé dají rozdělit, a my víme, co očekávat. Při výběru učitele tedy nejsou důležité jen jeho odborné kvality, ale především jeho zdravotnicko-psychologické aspekty, které nejsou na první pohled zřejmé, ale mohou být daleko zásadnější než znalosti, které dotyčný má (Kohoutek a kol., 1996, s. 23).

Učitel by neměl být jen odborník s profesionálními znalostmi, dovednostmi a návyky, ale především člověk. Člověk s názorem, osobnostními vlastnostmi, charakterem a zájmy, což je základním předpokladem pro jeho navázání dobrého vztahu k žákům, kteří si

skrz něj budou utvářet i dobrý postoj ke škole či celkový žebříček hodnot (Hrabal, 1988, s. 143).

V praxi se setkáváme s tvrzením, že dobrý učitel se pozná podle toho, kolik toho naučí, a dobrý žák se pozná podle toho, co a kolik toho dovede. To, kolik se žák naučil, je do jisté míry výsledkem působení učitele. Výkon žáka není závislý pouze na vlivu pedagoga, ale je ovlivnitelný mnoha dalšími faktory. To by si měl uvědomovat sám učitel, a být při své práci objektivní, jinak může být odpovědný za žákův případný neúspěch, přestože jej nezpůsobil. Žáci k učiteli vzhlíží a pro většinu z nich je vzorem, který následují. Není na místě, aby se učitel podceňoval nebo přeceňoval, protože i to se odrazí na jeho třídě (Hrabal, 1988, s. 23).

Na úspěch či neúspěch učitele působí mnoho vlastností jeho osobnosti, které mu jeho práci usnadňují nebo ztěžují. Učitel především vzdělává a vychovává žáky, zvládá řídit celý kolektiv, a zároveň i každého jednotlivce. Je pozitivním příkladem pro žáky, je mnohostranný a organizuje činnosti vlastní, ale i ostatních osob. Je nutné, aby osobnost učitele zahrnovala žádoucí rysy či určité povahové vlastnosti, protože to je nejmocnějším nástrojem k ovlivňování žáků a jejich vedení (Kohoutek a kol., 1996, s. 31).

Roli nehraje jen samotný pedagog, ale především vzájemná interakce mezi ním a žákem. Tento vztah vychází především ze vztahu rodičů a dětí. V historii to byli právě rodiče, kteří předávali dětem zkušenosti a rozšiřovali jejich znalosti. Takový vztah je jádrem celého výchovně-vzdělávacího procesu a formuje postoje žáka k učení. Negativní vztah rodičů k učiteli může záporně ovlivnit nejen vztah žáka k danému učiteli nebo k předmětu, který pedagog učí, ale i jeho pohled na školu, což může vést až k jeho sabotování školy, neplnění školních povinností a rezignaci (Kohoutek a kol. 1996, s. 70).

1.5.8 Hodnocení žáků

Výsledek učení a posouzení toho, zda je žák úspěšný či nikoliv, zajišťuje pravidelné průběžné zkoušení, na jehož základě je žák učitelem hodnocen. Jde o reflexi toho, jak si žák vede v daném učivu. Jedná se zároveň o sebereflexi pro samotného žáka, ale i učitele a jeho dosavadní práce. Ať už je zkoušení úspěšné či nikoliv, mělo by být prostředkem pro motivaci k další jeho práci (Kohoutek a kol., 1996, s. 18).

Při zkoušení a následném hodnocení je dobré uplatňovat individualitu žáků. Celá zkoušková situace s sebou přináší napětí a stres. Žáky tak může provázet změna v rytmu dýchání, kožní výsevy, chvění prstů, změny v srdeční činnosti, zčervenání obličeje,

motorický neklid, nepřiměřený hlas, úzkost a strach. Především se žáci pod nadměrným stresem začínají spoléhat na mechanickou paměť a logické myšlení je u nich utlumeno. Nedokážou se s danou situací vypořádat, pochybují o svých vlastních vědomostech nebo přeceňují danou zkoušku. Žáka může ovlivnit i to, jak dlouho daný pedagog listuje v notýsku, než dotyčného vyvolá, jak žáka osloví, jakým tónem klade žákovi otázky a jak komentuje jeho odpovědi. Všechny tyto můžeme říct „drobnosti“, jsou ve výsledku velice důležité a do značné míry podmiňují úspěšnost či neúspěšnost žáka (Kohoutek a kol., 1996, s. 19-22).

Vliv hodnocení na psychiku žáků má dopady pozitivní, které vedou žáky k práci, ale přináší s sebou i ty negativní. Hodnocení není tedy jen informace o tom, jak si žák vede, ale je to i záležitost výchovy. Psychiku dítěte ovlivní spousta dalších faktorů jako jsou temperament dítěte, charakter, zdravotní stav, míra psychické stability, prožívání a vnímání dítěte, styl a typ samotného hodnocení, klima třídy nebo školy, vztah učitele k žákovi či přístup rodičů k hodnocení. Všechny tyto faktory tvoří vzorec, který nám udává míru pohody žáka, která souvisí s výkonem žáka a následně i s jeho úspěšností (Slavík, 1999, s. 142-143).

Hodnocení a sebehodnocení by mělo být cílem školní práce. Je důležité, aby se dítě naučilo sebe samo upřímně ohodnotit, uznat své chyby, odhadnout své možnosti. Člověk, který toho není schopen je sebou stále zklamáván, protože nedokáže naplnit svá očekávání, je bojácný a úzkostlivý. Hrabal, Man, Pavelková (1984, s. 125) uvádějí, že opakovaně prožívaný pocit neúspěchu vytváří tzv. naučenou bezmocnost, což je stav, který se vyznačuje sklonem vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě. Dotyčný ztrácí snahu, protože si předpoví, že neúspěch zkrátka přijde. Naučená bezmoc velice snižuje důvěru pro dosažení cíle. Vede k opakovanému utlumení aktivity a k rezignaci, což ve škole vede k dalším problémům (Slavík, 1999, s. 143-144).

Hodnocení žáků, především tedy jejich výkonů a chování, je jedním z mnoha prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat učební činnosti žáků. Ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka a je jedním z činitelů, které mohou kladně či záporně ovlivnit žákův úspěch (Kolář, Šikulová, 2005, s. 15).

Pojmu školního hodnocení se věnovali níže zmínění odborníci a vymezují ho takto: *J. Slavík (1999, s. 23-24) rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.*

Podle J. Skalkové (1971, s. 95) můžeme hodnocení chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“

J. Velikanič (1973, s. 156-157) chápe hodnocení jako „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“
Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.

L. Mojžíšek (1988, s. 233) hodnocení vnímá jako vyučovací metodu, díky které dochází ke kontrole vyučovacího procesu. Kromě toho ovlivňuje chování žáka, vztah k učiteli, vztah uvnitř kolektivu, postoj žáka ke škole, žakovu aspirační úroveň, jeho sebepojetí a sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 16).

Je důležité, aby hodnocení plnilo dílčí funkce a zajistilo rozvoj žákovi osobnosti. Dnes už existuje řada dělení a s ním i řada funkcí, ale pro naše potřeby jmenuji ty nezákladnější funkce: motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická, diferenciací (Kolář, Šikulová, 2005, s. 44).

Na základě hodnocení žák prožívá úspěch nebo neúspěch, který vede k dalším učebním výkonům. Tyto výkony mohou být posíleny na základě zvýšení motivace žáka, nebo naopak jejich intenzita může být slabší, a učební činnost žáka může být demotivována. Díky hodnocení jsou uspokojovány nejrůznější potřeby, jako je potřeba být úspěšný, vyhnout se nepříjemnostem aj. Je to současně také forma trestu za špatný výkon. Motivační funkce je tak nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení. Už žáci v první třídě přicházejí často do školy s vidinou zaplněné žakovské knížky jedničkami a pochvalami. Musíme být velice obezřetní, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace, a kdy už nikoliv (Kolář, Šikulová, 2005, s. 45-46).

Skrz hodnocení učitel žáku dává informaci o tom, jak si v učební činnosti vede. Zda žák splňuje úroveň učebních činností, zda naplnil očekávané výstupy, jak si vede ve srovnání s ostatními žáky. V podstatě jde o srovnání aktuálního stavu žakových znalostí a dovedností s normou, která je stanovena konkrétním programem školy. Díky informativní funkci by žák měl s hodnocením naložit jako s prostředkem k vyvinutí další aktivity pro případné zlepšení

nebo jako zprávu, která mu potvrdí, že jeho snaha se vyplatila (Kolář, Šikulová, 2005, s. 47-48).

Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Regulativní funkce hodnocení ovlivní žákův výkon natolik, že je kvalitnější, a to nejen v jeho finální fázi, ale i v celém učebním procesu. Hodnocení je tedy hlavním regulátorem žákova učení. Je to zpětná vazba nejen pro učitele, ale především pro žáka. Hodnocení je východiskem pro seberegulaci, na jehož základě žák zhodnotí svoji práci, a zvolí takové prostředky pro udržení úrovně, které dosáhl, případně je změní natolik, aby požadovaného výsledku dosáhl (Kolář, Šikulová, 2005, s. 49-51).

Výchovná funkce hodnocení je založena na utváření vlastností a postojů žáka. Hodnocení samo o sobě napomáhá utvářet postoje žáka k sobě samému, a má tedy vliv na utváření jeho osobnosti. Hodnocením učitel může z velké části ovlivnit i aspirační úroveň žáka v obou směrech, což v důsledku působí i na jeho sebevědomí. Ovlivňováno bude i to, jak žák bude dále hodnotit sám sebe, jak se bude vnímat. Učitel tak musí hodnocení dobře volit, protože v opačném případě může dojít i k narušení žákovy osobnosti (Kolář, Šikulová, 2005, s. 51-52).

Prognostická funkce dlouhodobého hodnocení zajišťuje očekávanost následných žákových studijních výkonů. Zde se nejlépe uplatňuje klasifikace, která slouží učiteli jako opěrný bod. Při správném použití tato funkce žáku pomáhá v budoucnosti, a ten se tak vyvaruje zbytečných neúspěchů a zklamání (Kolář, Šikulová, 2005, s. 52).

Diagnostická funkce hodnocení umožňuje rozřadit žáky do skupin podle jejich výkonů. Takové skupiny se odlišují tím, jakou úroveň učiva již ovládají. Dále rozlišujeme jejich učební styl, tempo práce, celkové nadání, jejich zájmy, postoje aj. Učitel využívá diferenční funkce hodnocení při přípravě výuky. Je schopný plánovat výuku promyšleněji a efektivněji. Ne každý učitel však bere diferenciaci jako pozitivní faktor. Někteří učitelé na základě této funkce a špatné diferenciace žáky „škatulkují“. Na základě prospěchu předem předpovídají budoucí možnosti ve vzdělávání bez uvážení jiných činitelů, než je pouhá klasifikace (Kolář, Šikulová, 2005, s. 53).

Hodnocení má pozitivní či negativní charakter. Pozitivní hodnocení nadhodnocuje žákův výkon nebo mu podává naději v lepší budoucí výkon. J. Skalková (1998, s. 161) se odvolává na W. Corrella (1967), který vysvětloval účinky kladného hodnocení v duchu teorie podmínování pomocí posilování. Tvrdí, že každé úsilí o zlepšení výkonu, by mělo být

zaregistrováno, a kladným oceněním posíleno. Je pravdou, že v českých školách se prosazuje princip převahy pozitivního hodnocení, který zdůrazňuje a vyzdvihuje to, co žák zvládá, a až následně upozorní na to, na čem je třeba ještě zapracovat. Spolu s tím žákovi dává pocit víry v lepší výkon (Kolář, Šikulová, 2005. s. 106-107).

Pozitivní hodnocení může být pro žáka tím hlavním hnacím motorem. Žák se nebojí chybovat, ví, že omylům se nevyhne a že jsou součástí vyučovacího procesu. Pokud žák bude takto k učení přistupovat, je pravděpodobné, že to bude mít vliv i na jeho výkon. Pozitivní hodnocení je potvrzením úspěchu žáka, kde úspěch je velmi silným motivačním faktorem, který posiluje jeho zájem o vykonávané činnosti a posiluje jeho vlastní sebedůvěru (Kolář, Šikulová, 2005. s. 107).

Negativní hodnocení upozorňuje především na žákovy chyby a v žácích vyvolává strach, obavy a stres. Neznamená to, že negativní hodnocení je špatné, nebo že ve škole nemá své místo. Je však vhodné uvědomovat si jeho důsledky a využívat ho, když je zrovna na místě. Opakované, nebo příliš časté negativní hodnocení u žáka může vyvolat postoj žáka neúspěšného. Takový žák nemá už žádnou snahu, aby jeho výsledky a výkony byly lepší. Negativní hodnocení často vede k úplnému zanevření na školní povinnosti. Žák vyhledává takovou situaci, ve které se bude cítit uznáván, a to v tomto případě nebude ta ve škole. Žák se přestane o školu zajímat a orientuje se jiným směrem, který není vhodný pro jeho sociální rozvoj (Kolář, Šikulová, 2005. s. 108).

Stává se, že se z negativního hodnocení vytratí funkce motivační a regulativní, které jsou základem pro hodnocení žáka. Namísto toho je negativní hodnocení spojováno se strachem. Strach je nejčastějším důvodem žákovských podvodů. Někteří učitelé toho dokonce využívají pro motivaci žáků, což se uvádí jako nemravné. Takový přístup narušuje vztah žáka k učiteli, ke škole, k učení, ke vzdělávání vůbec (Kolář, Šikulová, 2005. s. 108-109).

Problematika školní neúspěšnosti souvisí s tzv. selektivní funkcí školního hodnocení, která rozděluje žáky na úspěšné, tedy ty, kteří zvládli vzdělávací program školy, a na neúspěšné žáky, kteří program dle nastavené normy školy nezvládli. Takový způsob hodnocení je typický pro tradiční pojetí vyučování, kde centrem učitelova zájmu bývá učivo, nikoliv žákův rozvoj (Kolář, Šikulová, 2005, s. 114).

Je třeba myslet na to, že každé dítě je v některé z oblastí schopnější více a v některé zase méně. Pomocí pozitivního hodnocení je potřebné ocenit každý úspěch dítěte, který se

následně stane motivem pro zvládnutí oblasti, ve které žák zatím nebyl tak úspěšný (Kolář, Šikulová, 2005, s.114). Na základě projektu s názvem „Jak dosáhnout stavu, že nebudu mít ve třídě neprospívající žáky“ paní učitelky ze ZŠ na Uhelném Trhu (Praha 1) bylo dokázáno, že usilovnou prací ve třídě, vypracováním systému procesu hodnocení a metodickou pomocí, je možné pomoci žákům prospěchově méně úspěšným. Cílem bylo hlavně to, aby žáci zvládali učivo, což se usilovnou a intenzivní prací stalo. Paní učitelka nehodnotila žáky mírněji. Šlo jen o přístup k dané věci a o to uvědomit si v pozici učitele, že každé dítě je individuální případ, na který je dobré tak nahlížet a pracovat s ním (Kolář, Šikulová, 2005, s. 115).

Převaha pozitivního hodnocení je žádoucí. Podporuje sebedůvěru žáka, utvrzuje ho v dobrém výkonu a motivuje žáka k výkonu ještě lepšímu a kvalitnějšímu. Vytváří u žáka i silné sociální hodnoty, které jsou nesmírně důležité pro jeho rozvoj. Neznamená to však úplnou absenci hodnocení negativního, jak už bylo výše zmíněno. I krátkodobý neúspěch přináší žákovi důležitou informaci a poznání. Je zapotřebí neúspěch žáka brát jako nástroj ke zlepšení a je na učiteli, aby naučil tento neúspěch své žáky takto vnímat a pracovat s ním. Neúspěšnost je nutné tedy prezentovat jako projev zájmu o žáka, ne jako jeho selhání (Kolář, Šikulová, 2005, s. 115-116).

Hodnocení a sebehodnocení by mělo být cílem školní práce. Je důležité, aby se dítě naučilo sebe samo upřímně ohodnotit, uznat své chyby, odhadnout své možnosti. Člověk, který toho není schopen, je sebou stále zklamáván, protože nedokáže naplnit svá očekávání, je bojácný a úzkostlivý. Opakovaně prožívaný pocit neúspěchu vytváří tzv. naučenou bezmocnost, což je stav, který se vyznačuje sklonem vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě. Dotyčný ztrácí snahu, protože si předpoví, že neúspěch zkrátka přijde. Naučená bezmoc velice snižuje důvěru pro dosažení cíle. Vede k opakovanému utlumení aktivity a k rezignaci, což ve škole vede k dalším problémům (Hrabal, Man, Pavelková in Slavík, 1999, s. 143-144).

1.5.8.1 *Formy hodnocení žáků*

Školní hodnocení nemá význam jen pro žáka nebo učitele, ale také pro rodiče žáka. Pro ty je to hlavní prostředek, který jim zajišťuje informaci o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole (Kolář, Šikulová, 2005, s. 53).

Ve školní praxi využíváme různé formy pro hodnocení žáka, a na učiteli je, aby zvolil tu nejvhodnější v každé konkrétní situaci. To, zda je žák úspěšný či nikoliv, může být

způsobeno i nevhodnou volbou formy hodnocení žáků. Mezi dva nejpoužívanější a nejdiskutabilnější způsoby školního hodnocení u nás řadíme hodnocení slovní a klasifikaci. Tyto dvě varianty jsou velice často vzájemně vylučovány a stavěny proti sobě. Na klasifikaci je často nahlíženo negativně a diskutuje se o jejích špatných účincích na psychiku žáků, což v důsledku způsobuje snížení jejich celkového výkonu ve škole. V současnosti jsou známky bohužel využívány jako forma nátlaku, zajišťování kázně nebo jako prostředek trestu, což by výsledkem hodnocení být nemělo. Klasifikace a slovní hodnocení s sebou přináší spoustu rozporů, pozitiv a negativ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 78-81).

1.5.8.1.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení

Klasifikace je způsob hodnocení, který má u nás na školách převažující hodnotu. Je to zobecněná informace mnoha charakteristik žáka. Do této formy hodnocení se promítají kromě vědomostí a dovedností žáka také jeho chování, jeho celkový vztah ke škole, zájmy, motivy aj. Ve známce se může promítnout i osobní vztah učitele k danému žákovi, což by se stávat určitě nemělo. Není jasné, do jaké míry známka hodnotí pouze znalosti žáka. Neříká nám nic o tom, co udělat pro to, abychom známku zlepšili. Hodnocení známkou je statické, naproti tomu vyučovací proces dynamický (Kolář, Šikulová, 2005, s. 81-82).

Známka s sebou přináší negativní atributy, za které je pedagogy poměrně kritizována. Přestože známka může ukazovat žákovy vědomosti, neříká nic o jeho snaze a vytrvalosti, kterou žák pro učební činnost vyvinul. Vzhledem k normám a klasifikačním měřítkům známka není příliš objektivní a prokazuje se u ní nízká spolehlivost a validita. Z praxe je zřejmé, že pokud žáka ohodnotíme z daných znalostí známkou, už nikdy se k nim nevrátí pro jejich upřesnění, přestože jejich výkon nebyl stoprocentní. Rodiče vidí známku jinýma očima než pedagog, což často způsobuje to, že už doma je dětem známka předhazována jako cíl vzdělávacího procesu. Tlak pro získání té nejlepší známky může doprovázet stav úzkosti, strachu. Známka neumožňuje brát v úvahu žádné individuální odlišnosti, na které by učitelé při hodnocení měli myslet. Správné a účelné hodnocení by mělo plnit většinu z výše zmíněných funkcí školního hodnocení, což známka tyto kritéria nesplňuje. I její informační funkce je na velmi nízké úrovni. Neříká nám nic o tom, co dítě zvládá, a ani nás neinformuje o tom, na čem je třeba dále pracovat. Přestože žák bude pracovat pilně a svědomitě, nemusí být ohodnocen adekvátně, protože i přes jeho snažení výkon nebude dostačující, a bude klasifikován jako špatný. To pak může vést

k demotivování dítěte, odporu ke škole, špatnému postoji ke školním povinnostem, neprospěchu a následné celkové školní neúspěšnosti (Kolář, Šikulová, 2005, s. 82-83).

Na druhé straně je tu i řada pozitivních aspektů, které známkování přináší. Je to kodifikovaná forma vyjádření posudku, která se opírá o školský zákon. *Hrabal (1988, s 48) uvádí, že klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy. Školní známka velice rychle nabývá motivační hodnoty. Nejen pro žáka je to jeden z hlavních symbolů úspěchu, ale stejně tak pro rodiče a veškerou širokou veřejnost. Ti všichni jsou na známky zvyklí, a dokážou na jejich základě posoudit úspěšnost svých dětí. Pro učitele je to jednoduchá forma hodnocení a dovoluje rychlé srovnání výkonů žáků a jejich chování (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83).*

1.5.8.1.2 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení

Slovní hodnocení žáka představuje kvalitativní posudek jeho výkonu nebo chování, což má podobu slovní zprávy. Slovní hodnocení je vyjádření toho, zda žák dosáhl cíle vyučování či nikoliv, jsou v něm vyjádřeny veškeré jeho možnosti, a kromě toho popisuje i žákovy postoje ke školním povinnostem, snahu, úsilí. Slovní hodnocení má velice vysokou informační hodnotu, a může tak žáka snadněji nasměrovat k dosažení cíle. Žák se dozvídá kritérium hodnocení a v rámci něho svoji vlastní míru úspěšnosti (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85).

Sumativní (konečné) slovní hodnocení by mělo zhodnotit žákovy dosažené výkony, ať se jedná o úspěchy či neúspěchy, dále by se v něm měly zmínit pravděpodobné příčiny takového výkonu a v neposlední řadě se zde musí objevit návrhy, jak výkon zlepšit, popřípadě jak dobrý výkon udržet a zajistit i nadále (Kolář, Šikulová, 2005. s. 85-86).

I tato forma hodnocení v sobě ukrývá velké množství pozitiv. Na žáka se obracíme jako na partnera nebo kamaráda, kterému sdělujeme jeho přednosti a nedostatky. S jeho pomocí snadno regulujeme žákovu učební činnost, a žák tak není stresován momentálním neúspěchem. Slovní hodnocení žáka informuje o jeho dosavadních úspěších a navrhuje mu cestu, kterou se má vydat pro dosažení lepších výkonů. Povzbudí ho a vnitřně motivuje. Snižuje riziko diskriminace slabších žáků a umí se přizpůsobit jejich individualitě. Hodnotí žáky v různých časech učební činnosti, dovednosti, a navrhuje tak žáka, jak pracovat dále, aby dosáhl úspěchu. Uvádí mu možnosti budoucí práce, navrhuje určité kroky, které má žák

udělat, doporučuje mu, co je třeba zopakovat nebo na co se zaměřit (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85-86).

I v tomto případě, při využití slovního hodnocení, mohou nastat problémy. Může se stát, že pokud s ním učitelé špatně naloží, bude zde docházet k podobným chybám jako za využití známek. Je důležité, dát si velký pozor a nesklouzávat k “nálepkování“ žáků. Slovně hodnotit je velice časově náročné a učitelé, kteří ho využívají, mají tendenci využívat hodnotících schémat a klišé. Rodiče slovnímu hodnocení ne vždy rozumí. Tento typ hodnocení nevytváří prostředí pro porovnávání žáků (Kolář, Šikulová, 2005, s. 86).

Slovní hodnocení i klasifikace mají ve škole své místo. Zaměnit jeden způsob hodnocení za ten druhý není cestou, jak zlepšit hodnotící systém ve škole. Naopak je ve škole zapotřebí žáky hodnotit různými způsoby a být vynalézavý. Záleží na tom, jak pedagog hodnocení uchopí. Při správném využívání školního hodnocení bude nástrojem pro motivaci a kvalitnější výkony žáků. V opačném případě se stane předmětem strachu, stresu a rezignace na školu (Kolář, Šikulová, 2005, s. 79).

2 Praktická část

2.1 Cíle výzkumu

Praktická část diplomové práce se zabývá školní výkonovou motivací žáků na 1. stupni základní školy. Zkoumá souvislosti mezi sebeobrazem žáků a jejich diagnostikou z pohledu učitelů. Zaměřuje se na využívání autodiagnostických metod učitelem. Interpretuje rozdíly, které vznikají mezi hodnocením samotných žáků a učitelů.

Hlavním cílem výzkumu této práce je provést analýzu výkonové motivace žáků na 1. stupni ZŠ pro učitele v praxi za využití autodiagnostických metod. Navrhnout učitelům metodický postup pro práci s dětmi motivovanými neúspěchem, ale i s dětmi úzkostnými.

Pro výzkum naší práce jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

VO1: Je učitel schopen adekvátně odhadnout výkonovou motivaci svých žáků a celé třídy?

VO2: Jaká je výkonová motivace jednotlivých žáků ve vybraných třídách základních škol?

VO3: Jaká je výkonová motivace jednotlivých tříd?

Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo provedeno šetření na 1. a 2. stupni ZŠ. K výzkumu bylo využito dotazníků MV6, který byl žákům předložen k vyplnění. Dotazník se nachází v přílohách. Kromě toho bylo k výzkumu využito autodiagnostické metody dle publikace – *Jaký jsem učitel* (Hrabal)-. Na základě této publikace byl vytvořen dotazník pro třídní učitele výzkumných tříd. Dotazník se nachází v přílohách diplomové práce.

Sběr dat probíhal v období od 31. 1. 2022 do 18. 2. 2022 a všechny získané informace byly použity jen v této diplomové práci. Výsledky a závěry pedagogického výzkumu byly okomentovány a doplněny o návrhy řešení, které se řídí publikací – *Školní výkonová motivace žáků* (Hrabal, Pavelková, 2010).

2.2 Metody pedagogického výzkumu

Pro náš výzkum byl využit dotazník školní výkonové motivace MV6, který se nachází v přílohách této diplomové práce. Výzkumné šetření je koncipováno kvantitativně. Po získání dat jsme prováděli popisnou statistiku a kazuistiku jednotlivých tříd.

Práce s dotazníkem probíhala v několika fázích. Výzkum na školách byl uskutečněn papírovou formou, tzn., že každý žák měl k dispozici dotazník, který vyplnil tužkou. Dotazník měl celkem 12 otázek a žáci vybírali z odpovědí a, b, c, d, e. Vyhodnocení odpovědí probíhalo v pětistupňové škále, kdy jsme žákovské odpovědi hodnotili body 1-5 podle toho, jakou odpověď zaškrtili. Celková suma obodovaných otázek 1-6 odpovídala, tzv. hrubému skóru potřeby úspěšného výkonu. Celková suma obodovaných otázek 7-12 odpovídala hrubému skóru potřeby vyhnutí se neúspěchu. V obou částech žák mohl získat 6-30 bodů hrubého skóru, který je potřebný pro určení odpovídajícího standardního skóru, který se určuje dle norem. Hrubý skór potřeby úspěšného výkonu jsme převedli na standardizovaný skór úspěšného výkonu (PÚV) a hrubý skór potřeby vyhnutí se neúspěchu na standardizovaný skór potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN). Protože náš výzkum je zaměřený na 1. stupeň ZŠ, pracovali jsme s normou pro ZŠ.

Na základě určení standardního skóru jsme mohli určit typ žáka dle typologie jeho výkonových potřeb, určit typ školní třídy z hlediska četnosti výkonového klimatu a navrhnout možnosti práce s jednotlivými žáky, ale i se třídou. Kromě toho jsme se věnovali typologii žáků z pohledu třídních učitelů, kteří měli každého žáka ohodnotit dle svého odhadu. Přitom jsme vycházeli z publikace - *Jaký jsem učitel* (Hrabal, Pavelková, 2010). Učitel hodnotil žáka ve dvou otázkách také v pětistupňové škále. První otázkou byla problematika motivace, kde učitel přiřazoval žákovy hodnoty podle toho, jak si myslí, že je daný žák výkonově orientovaný (PÚV odhad učitele). Druhá otázka se věnovala obavě z neúspěchu, kde učitel přiřazoval žákovy hodnoty podle toho, jak odhaduje, že se daný žák obává neúspěchu (PVN odhad učitele). Stupnice pro hodnocení učitelem byla stanoveny takto:

1. Otázka

hodnota	Žák je.....
1	výkonově orientovaný
2	nízce výkonově orientovaný
3	průměrně výkonově orientovaný
4	výkonově orientovaný
5	vysoce výkonově orientovaný

tab. č. 1 – výkonová orientace žáků dle učitele

2. Otázka

hodnota	Žák má.....
1	žádnou obavu z neúspěchu
2	malou obavu z neúspěchu
3	průměrnou obavu z neúspěchu
4	obavu z neúspěchu
5	velikou obavu z neúspěchu

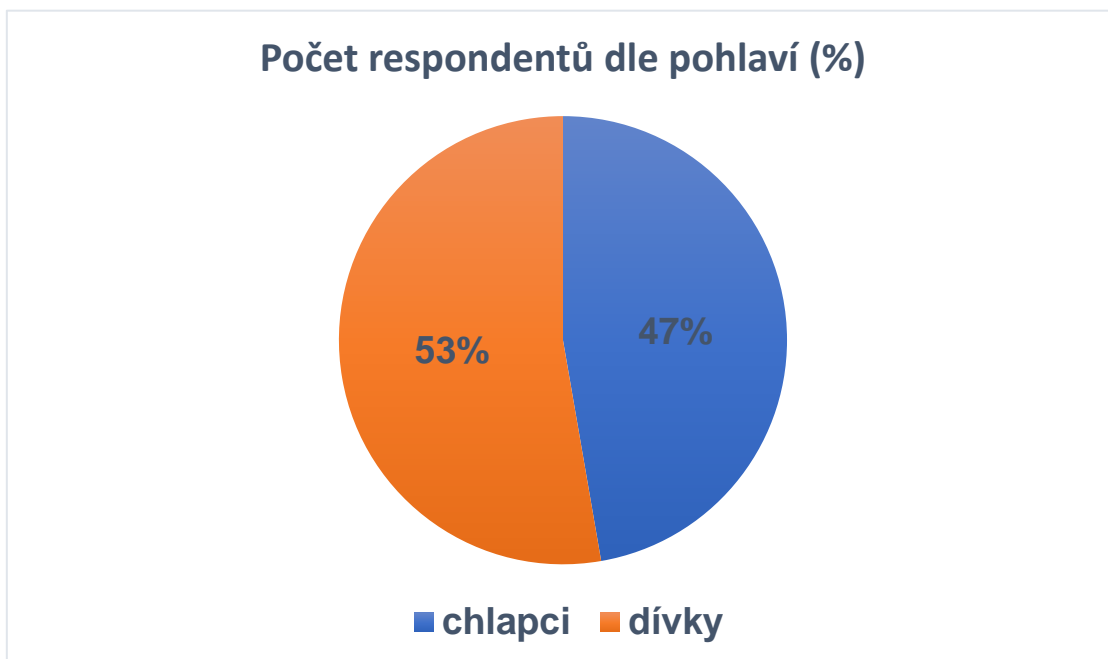
tab. č. 2 – obava z neúspěchu žáků dle učitele

Na základě výše zmíněných kritérií třídní učitel ohodnotil své žáky ve třídě, a my jsme tak měli další proměnnou pro výzkum. Získali jsme nové standardizované skóry, tentokrát očima učitele, na jejichž základě jsme vyhodnotili typ daného žáka dle typologie jeho výkonových potřeb, tentokrát však z pohledu pedagoga.

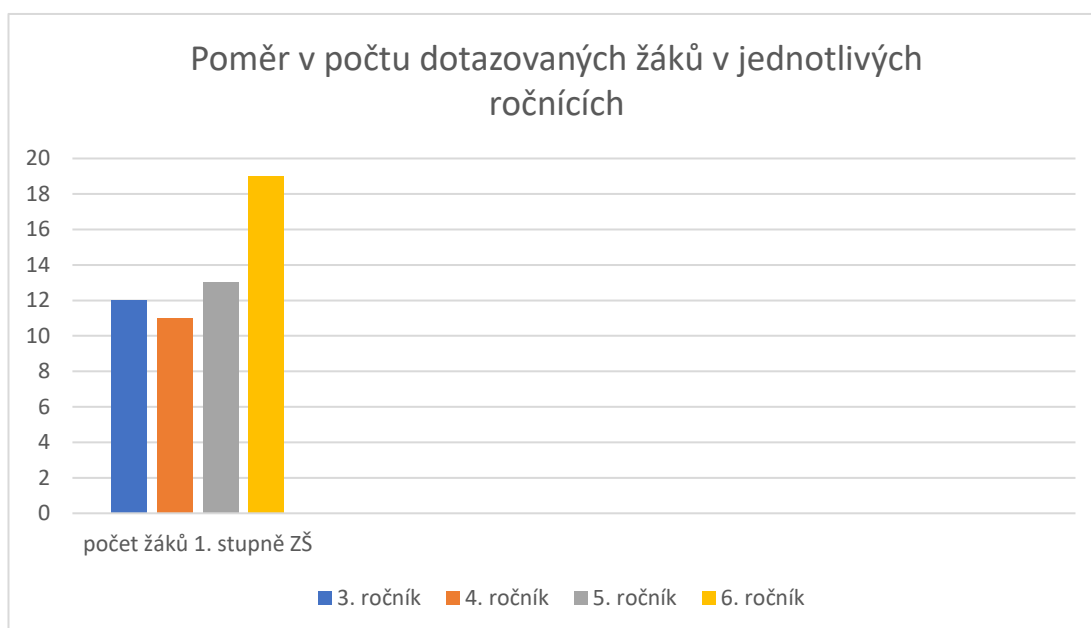
Součástí výzkumu bylo zjistit a zaznamenat celkový třídní průměr potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN). Na základě třídního průměru PÚV a PVN vypočítaného z hrubých skóre jednotlivých žáků rozlišujeme dle hlediska četnosti výkonového klimatu pro ZŠ 4 typy tříd. Typ A – *silně výkonově orientovaná třída*, typ B – *úzkostná třída*, typ C – *třída s oběma silnými tendencemi*, typ D – *třída s oběma nízkými tendencemi*.

2.3 Výzkumný vzorek

Celý pedagogický výzkum byl neveřejný a dobrovolný. Výzkum byl anonymní, a v praktické části jsou jména žáků nahrazena čísly. Do šetření byly zapojeny dvě základní školy nacházející se v plzeňském kraji. Na první škole byl do výzkumu zapojen 3., 4., a 5. ročník. Celkově zde dotazník zodpovědělo 36 žáků. Ve třetím ročníku dotazník vyplnilo 12 žáků, ve 4. ročníku 11 žáků a v 5. ročníku 13 žáků. V této škole je důraz kladen na individuální přístup, což vysvětluje i to, že ve třídách je maximálně 16 žáků. Kromě toho je ve většině tříd k dispozici asistent pedagoga. Škola umožňuje individuální rozvoj dětí – žáků nadanému rychlejší postup a další příležitosti, žáků pomalejšímu či slabšímu individuální tempo. Na druhé základní škole, byla data sbírána v 6. ročníku a dotazník zde vyplnilo celkem 19 žáků. Tento ročník byl zvolen pro porovnání s prvním stupněm, vzhledem k faktu, že na druhém stupni se zájem a postoje žáků orientují jiným způsobem. Dalším důvodem pro zařazení 6. ročníku do výzkumného šetření bylo to, že učitelé ještě neměli možnost příliš do hloubky poznat své žáky, a odhadnout tak možnosti v jejich výkonu. Celkem se do výzkumného šetření zapojilo 55 žáků z toho 53% dívek, 47% chlapců a 4 učitelé. Na následující straně se nacházejí dva grafy. První graf znázorňuje počet vyplněných dotazníků dle pohlaví v procentech, druhý graf zobrazuje poměr v počtu dotazovaných žáků v jednotlivých ročnících.



Graf. č. 1 – počet vyplněných dotazníků dle pohlaví v %



Graf. č. 2 – Poměr v počtu dotazovaných žáků v jednotlivých ročnících

2.4 Výsledky výzkumu

V tabulkách č. 3, 6, 9, 12 jsou uvedené informace o zkoumané třídě. V tabulkách č. 4, 7, 10, 13 níže, kde jsou zaneseny hodnoty každé třídy, jsou zapsány standardizované skóry potřeby úspěšného výkonu, standardizované skóry potřeby vyhnout se neúspěchu, potřeby výkonové motivace a potřeby žáka vyhnout se neúspěchu dle učitele. Celkový výzkum školní výkonové motivace je povýšen o pohled učitelů. Červeně jsou zde k porovnání jednotlivé typologie žáků, které jsou častokrát v rozporu s tím, jak se vnímá žák a jak ho vidí učitel. Právě tyto rozdíly nám mohou ukazovat jednu z největších problematik školní neúspěšnosti žáků, kdy učitel neadekvátně zařadí žáka, a ten tudíž není schopen nikdy dosáhnout úspěchu.

V tabulkách č. 5, 8, 11, 14 jsou uvedeny průměrné hodnoty PÚV a PVN jednotlivých tříd, na jejichž základě je třída zařazena ke konkrétnímu druhu třídy z hlediska četnosti výkonového klimatu. Při interpretaci těchto výsledků musíme brát v úvahu fakt, že průměr třídy může být ovlivněn zvýšenou tendencí většiny žáků nebo několika žáky s výrazným profilem, což můžeme definovat na základě tabulek č. 4, 7, 10, 13, které analyzují jednotlivé žáky.

2.4.1 Školní výkonová motivace žáků I

Školní rok:	2021/2022
Třída:	3.
Počet žáků ve třídě:	15
Počet vyplněných dotazníků:	12

tab. č. 3 – informace o zkoumané třídě

ŽÁK	PÚV standardizovaný skór	PVN standardizovaný skór	TYP žáka	PÚV odhad učitele	PVN odhad učitele	TYP žáka dle učitele
1.	4	1	1	3	3	5
2.	4	3	5	4	2	1
3.	5	1	1	5	2	1
4.	5	3		4	4	3
5.	5	1	1	2	3	5
6.	3	3	5	4	4	3
7.	4	1	1	5	2	1
8.	5	1	1	4	2	1
9.	3	2	5	5	3	
10	5	3		5	3	
11.	4	3	5	5	2	1
12.	4	1	1	5	4	3

tab. č. 4 – záznam školní výkonové motivace žáků

Z výsledků zaznamenaných v tabulce č. 4 je zřejmé, že velké zastoupení v této třídě (celkem 6 žáků) má dle typologie žáků z hlediska výkonových potřeb typ 1 – *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu*. Zbytek žáků byl zařazen dle typologie k typu 5 – *žák nevyhraněný*.

Žáci typu 1 ve škole nebývají zpomalováni strachem ze selhání a neúspěchu, a nejsou jím ani motivováni. Jsou to žáci pracovití, vytrvalí a školní povinnosti jsou pro ně jakýsi druh výzvy, kterou mají za cíl splnit. Práci a školní povinnosti plní bez zbytečných úzkostných situací. Práci si plánují a úkol téměř vždy dokončí, přestože se jim třeba nemusí dařit, vytrvají a k dílu se vrátí. Jejich aspirační úroveň je adekvátní. Volí si úlohy střední obtížnosti, které jsou schopni plnit. Úlohy příliš lehké je příliš nemotivují a nejsou pro ně zajímavé, protože při nich nedosáhnou takového pocitu úspěchu, který potřebují. Jsou soutěživí, pokud mají rovnocenné soupeře, v případě opaku nikoliv. Touží po uznání a úspěchu. Zajímají se o zpětnou vazbu a velmi často dokáží pracovat s chybou a poučit se z ní. Mívají lepší výsledky než žáci stejné inteligence, kteří mají na rozdíl od nich slabý motiv výkonu. Ten je jedním z mimointelektových faktorů, který má vliv na školní úspěšnost žáků. Tyto žáky silně motivuje úspěch i neúspěch, který je posouvá dále. Jsou motivováni poznáním a potřebou pozitivních vztahů. Naopak ve spojení se sociální motivací prestiže může docházet k neadekvátnímu prosazování sebe samotného a sociálně necitlivému postupu při dosahování cílů.

Žáci typu 5 - *nevyhranění* - jsou výkonově motivovaní, ale není to jejich hlavním zdrojem motivace. Tito žáci učitelé dávají převážně možnosti rozvíjet žáka. Jeho výkonové potřeby se pohybují kolem průměru nebo jedna výkonová potřeba může mírně převažovat.

Zásadní je tedy i to, zda učitel dokáže posoudit žáka z hlediska výkonové orientace či případné obavy z neúspěchu. V této tabulce porovnáváme typ žáka z hlediska jeho sebereflexe a typ žáka v očích učitele. Vidíme, že některé hodnoty se liší. Tyto rozdíly jsou klíčové pro sebereflexi učitele a jeho následnou práci se třídou. Na základě výsledku je zřejmé, že v očích učitele není třída silně výkonově orientovaná, neboť dle něho jsou ve třídě žáci typu 3 – *vysoká potřeba úspěšného výkonu a zároveň vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu*. Na takové žáky je třeba působit tak, aby se u nich co nejvíce snížila obava z neúspěchu a s ní i další nepříjemné pocity. Dle sebereflexe samotných žáků se zde v této třídě žádný takový žák nenachází.

průměr třídy	$\frac{PÚV}{5}$	$\frac{PVN}{1}$	silně výkonově orientovaná třída (TYP A)
---------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---

tab. č. 5 – průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

Ve výše zmíněné tabulce č. 5 je vyhodnocen a zaznamenán celkový průměr třídy. Dle norem z hlediska četnosti výkonového klimatu pro ZŠ je tato třída typem A – *silně výkonově orientovaná*. Žáci mají velmi vysokou úroveň výkonové potřeby, a zároveň nízkou obavu z neúspěchu. Převažují zde žáci, kteří jsou aktivní, mají velkou motivaci, jsou pracovití a velice jim záleží na dobrých školních výsledcích. Pro učitele je práce s takovou třídou ve většině případů příjemná a uspokojující. Žáci s učitelem spolupracují, se zájmem a s nasazením plní všechny úkoly. I přesto, že se může zdát, že práce učitele v takové třídě je jednoduchá, není tomu tak. Musí zde být pedagog velice opatrný už jen při výběru obtížnosti dané látky. Je zásadní, aby byla u žáků vyvolána výkonová potřeba. Jestliže před žáky bude úkol příliš snadný, nebo naopak moc obtížný, jejich výkonová motivace se sníží, což platí převážně u žáků se slabšími schopnostmi. Je zapotřebí využívat dostatečné zpětné vazby tak, aby měl žák informaci o svých dosažených výsledcích. Je dobré využívat různých organizačních forem a snažit se zařazovat ty se soutěžním charakterem. Je nutné být opatrný a myslet i na kooperaci mezi žáky.

2.4.2 Školní výkonová motivace žáků II

Školní rok:	2021/2022
Třída:	4.
Počet žáků ve třídě:	12
Počet vyplněných dotazníků:	11

tab. č. 6 - informace o zkoumané třídě

ŽÁK	PÚV standardizovaný skór	PVN standardizovaný skór	TYP žáka	PÚV odhad učitele	PVN odhad učitele	TYP žáka dle učitele
1.	3	4	5	3	2	5
2.	4	1	1	2	1	4
3.	3	2	5	3	3	5
4.	5	1	1	4	1	1
5.	4	1	1	1	1	4
6.	4	1	1	5	5	3
7.	3	3	5	2	1	4
8.	4	1	1	4	1	1
9.	5	1	1	3	4	5
10	4	4	3	5	4	3
11.	3	3	5	5	3	

tab. č. 7 - záznam školní výkonové motivace žáků

Na základě výsledků lze konstatovat, že většina žáků této třídy dle typologie žáků z hlediska výkonové motivace se řadí z hlediska výkonových potřeb k typu 1 – *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu* a typu 5 – označovaný jako *žák nevyhraněný*.

Charakteristika žáků typu 1 byla popsána již výše (viz. tabulka č. 4). V této části práce se zaměříme na jmenování konkrétní práce s těmito žáky. Ti pracují nejefektivněji, pokud jim jsou učitelem předkládány úkoly střední obtížnosti. Aspirační úroveň žáků je adekvátní, a tudíž nepřeceňují ani nepodceňují své síly. Učitel může zvýšit jejich úsilí a

výkon zařazováním soutěží do výuky. Při jejich výběru musí být učitel obezřetný. Přestože jsou ve třídě žáci, které hra nebo soutěž motivuje k lepšímu výkonu, mohou zde být žáci, kteří situaci budou mít naopak. Konkrétně v této třídě se nachází žák typu 3 - *žák s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně s vysokou potřebou vyhnouti se neúspěchu*, u kterého soutěž vyvolá pocit úzkosti z možného neúspěchu, a jeho výkon se tím zhorší. Pro žáky typu 1 je důležité dozvědět se o tom, jaký výkon podali. Je vhodné, aby učitel minimálně na závěr vyučovacích hodin vkládal reflexi, ale i sebereflexi. Pro tyto žáky je důležité pracovat s chybou. Učitel by měl žákům podávat informace o jejich průběžných výkonech tak, aby se žáci mohli poučit ze svých chyb. Při práci s těmito žáky je velice důležité soustředit se jednak na ohodnocení dobrého výkonu, např. pochvalou, ale i na rozebrání nedostatků v případě selhání žáka, protože se jedná o žáky, kteří jsou motivováni úspěchem i neúspěchem.

Žáci typu 5 - *nevyhranění* – (jak už bylo výše uvedeno), jsou žáci, pro něž výkon není hlavním motivem. Na učiteli je, aby volil takové metody práce, kterými rozvine výkonovou motivaci daného žáka. Učitel má na výběr z širokého množství motivačních metod, jako jsou problémová cvičení, motivace hodnocením, motivace pomocí říkanek, hádanek, křížovek, soutěží atd. To, jaké motivační metody učitel pro rozvoj výkonové motivace zvolí, závisí na tom, jaké osobnostní zvláštnosti žák má. Kromě toho volbu motivačních metod ovlivní i případná převažující hodnota PÚV nebo PVN, pokud obě žákovy výkonové potřeby nejsou přímo v průměru.

V této třídě by měl učitel věnovat pozornost převážně žáku, který je dle typologie z hlediska školní výkonové motivace označen typem 3 – *žák s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně s vysokou potřebou vyhnouti se neúspěchu*. Jedná se o žáka, který má velmi často rozporuplné prožitky. Velmi mu záleží na úspěšném výkonu, čímž na sebe vytváří jakýsi emocionální nátlak, a zároveň prožívá strach z neúspěchu. Tento typ žáka buď to zadaný úkol plní s velkým nasazením i za přítomnosti úzkosti a strachu, nebo volí únik a nesplnění úkolu jako řešení. Jeho aspirační úroveň je buď velmi vysoká nebo naopak extrémně nízká. Při nedosažení požadovaného výkonu volí výmluvu, že úkol byl těžký pro každého, a tím omlouvá své selhání. Práci učitele by mělo být hlavně snížit žákovu obavu z neúspěchu, omezit nepříjemné pocity, jako je strach a úzkost. Pokud se toto podaří, žákovi nebude už nic bránit ve skvělých výkonech, protože jeho potřeba úspěšného výkonu je velmi silným motivátorem do práce.

Když posoudíme výkonovou orientaci žáka z jeho pohledu a z pohledu učitele, vidíme zde opět markantní rozdíly v úsudku. Velké odchylky vznikají v případech, kdy žák sám sebe vidí jako typ 1 – velice výkonově orientovaného s nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu, a učitel je označí jako typ 4 – žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu. Špatný odhad učitele má vliv na celý výchovně-vzdělávací proces žáka.

průměr třídy	<i>PÚV</i> 5	<i>PVN</i> 1	silně výkonově orientovaná třída (TYP A)
---------------------	-------------------------------	-------------------------------	---

tab. č. 8 - průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

V tabulce č. 8 je vyhodnocen a zaznamenán celkový průměr třídy dle norem z hlediska četnosti výkonového klimatu pro ZŠ. Na základě hodnot zaznamenaných v tabulce č. 7 lze určit tuto třídu typem A – *silně výkonově orientovaná*. Jedná se o třídu s velmi vysokým výkonovým klimatem. Žáci této třídy kromě toho, že vykazují velmi vysokou úroveň výkonové potřeby, mají k tomu nízkou obavu z neúspěchu. Jak už bylo uvedeno výše při rozboru tabulky č. 5, převažují zde žáci, kteří jsou aktivní, mají velkou motivaci, jsou pracovití a velice jim záleží na dobrých školních výsledcích. Konkrétní charakteristika silně výkonově orientované třídy je zmíněna výše, pod tabulkou č.5. V tomto popisu se zaměřím hlouběji na celkové ovlivnění průměru třídy. Na základě analýzy jednotlivých žáků této třídy lze dle hodnot zaznamenaných v tabulce č. 7 konstatovat, že se bude jednat o případ, kdy je průměr třídy ovlivněn převážně zvýšenou tendencí většiny žáků. Učitel nesmí opomíjet možnost, že pracuje s výkonově orientovanou třídou na základě důvodu několika žáků, u kterých převažuje výrazný výkonový profil. Pro učitele je práce s takovou třídou ve většině případů příjemná a uspokojující, ale určitě je na místě zamyslet se nad tím, zda je průměr třídy výkonově orientován z důvodu většiny žáků či nikoliv. Toto zamyšlení a uvědomění učiteli pomůže lépe plánovat výuku tak, aby byla co nejúčelnější.

V této třídě a ve všech třídách, kde je většina žáků silně výkonově orientovaná, nesmíme zapomínat na žáky, kteří mají vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu. Ti v takových třídách mají náročnějších situaci, jelikož jsou pod tlakem výkonového klimatu třídy, který u nich může vyvolat ještě větší obavy, strach, nedůvěru a tendenci stahovat se do sebe. Bytí ve třídě tak pro ně může být nepříjemné a velice bolestné. Jsou to převážně žáci typu 2, 3 dle typologie žáků z hlediska výkonové motivace, ale učitel by měl vnímat

signály a zasáhnout při podezření, že se některému žáku těchto pocitů dostává. Působení učitele by mělo celkový tlak ve třídě vyrovnat.

2.4.3 Školní výkonová motivace žáků III

Školní rok:	2021/2022
Třída:	5.
Počet žáků ve třídě:	14
Počet vyplněných dotazníků:	13

tab. č. 9 - informace o zkoumané třídě

ŽÁK	PÚV standardizovaný skór	PVN standardizovaný skór	TYP žáka	PÚV odhad učitele	PVN odhad učitele	TYP žáka dle učitele
1.	4	1	1	4	1	1
2.	5	1	1	5	1	1
3.	4	1	1	5	4	3
4.	5	3		5	3	
5.	4	1	1	3	4	5
6.	3	2	5	5	3	
7.	4	1	1	5	4	3
8.	5	2	1	3	2	5
9.	4	3	5	3	4	5
10	5	1	1	3	4	5
11.	3	3	5	3	5	
12.	4	3	5	3	1	
13.	5	1	1	3	1	

tab. č. 10 záznam školní výkonové motivace žáků

Výsledky tabulky č. 10 nám ukazují, že se většina žáků této třídy dle typologie žáků se řadí z hlediska výkonových potřeb k typu 1 – *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu* a zbytek žáků k typu 5 – označovaný jako *žák nevyhraněný*.

Žáky typu 1 a žáky typu 5 jsme charakterizovali v komentáři tabulek č. 4 a č. 7 výše. Pod těmito tabulkami jsou analyzovány osobnostní zvláštnosti jednotlivých žakovských typů a jsou zde jmenovány i návrhy pro učitele, jak s těmito žáky pracovat.

Na základě výsledků lze konstatovat, že i v této třídě vznikají rozdíly mezi sebereflexí žáka a tím, jak žáka hodnotí a odhaduje učitel. Je jasné, že se pravděpodobně nikdy nebudou hodnoty stoprocentně shodovat, ale učitel by se měl svým odhadem přiblížit k žákovi. V této třídě se můžeme zaměřit hlavně na rozdíly v PVN standardizovaným skórem a PVN, který odhadoval učitel. Ten zde volil často hodnoty 4, 5 tam, kde žák volil hodnoty nižší. V praxi to znamená, že učitel vidí žáka jako poměrně ovlivnitelného neúspěchem, naproti tomu žák sám sebe hodnotí jako žáka, který nemá žádnou obavu ze selhání. I tato chyba v úsudku ovlivní výchovně-vzdělávací proces. Může docházet k tomu, že učitel na základě svých domněnek plánuje výuku určitým způsobem, volí určité organizační formy nebo na žáka nahlíží jinak při hodnocení. Pokud si učitel myslí, že jeho žáci mají obavu z neúspěchu, jeho prací je zjišťovat proč, a příčinu těchto obav eliminovat.

průměr třídy	<u>PÚV</u> 5	<u>PVN</u> 1	silně výkonově orientovaná třída (TYP A)
---------------------	-------------------------	-------------------------	---

tab. č. 11 - průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

V tabulce č. 11 výše je vyhodnocen a zaznamenán celkový průměr třídy. Podle norem četnosti výkonového klimatu pro ZŠ radíme výše zkoumanou třídu 5. ročníku k typu A – *silně výkonově orientovaná*. Typ A jsme podrobněji definovali již v komentáři tabulek č. 5 a 8 výše.

Na základě výsledků všech průměrů tříd, které vidíme v tabulkách č. 5, 8 a 11 je zřejmé, že nižší počet žáků ve třídě má kladný vliv na výsledky dětí. Učitel je schopný zajistit větší individualitu a osobní přístup k žákům. To umožní žákům uspokojení jejich individuálních potřeb a podpoří to rozvoj celé jejich osobnosti.

2.4.4 Školní výkonová motivace žáků IV

Školní rok:	2021/2022
Třída:	6.
Počet žáků ve třídě:	22
Počet vyplněných dotazníků:	19

tab. č. 12 - informace o zkoumané třídě

ŽÁK	PÚV standardizovaný skór	PVN standardizovaný skór	TYP žáka	PÚV odhad učitele	PVN odhad učitele	TYP žáka dle učitele
1.	5	2	1	2	3	5
2.	1	4	2	4	4	3
3.	3	2	5	5	3	
4.	3	5		3	3	5
5.	4	4	3	4	3	5
6.	3	2	5	5	3	
7.	2	2	4	4	4	3
8.	3	4	5	5	5	3
9.	3	1		2	5	2
10	3	1		4	4	3
11.	4	2	1	5	3	
12.	2	3	5	3	1	
13.	3	4	5	4	4	3
14.	4	1	1	5	3	
15.	3	2	5	5	1	1
16.	3	4	5	4	3	5
17.	3	1		3	2	5
18.	2	4	2	3	3	5
19.	2	3	5	4	4	3

tab. č. 13 - záznam školní výkonové motivace žáků

Tabulka č. 13 interpretuje výsledky třídy, ve které už vidíme zastoupení téměř všech typů žáků dle typologie výkonových potřeb. Setkáváme se zde s typem 1 – *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu*, typem 2 – *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnutí se neúspěchu*, typem 4 – *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu*, typem 5 – *nevyhranění*.

Žáky typu 1 a 5 jsme charakterizovali v komentáři tabulek č. 4 a č. 7 výše. Pod těmito tabulkami jsou analyzovány osobnostní zvláštnosti jednotlivých žakovských typů a jsou zde jmenovány i návrhy pro učitele, jak s těmito žáky pracovat.

Žáci typu 2 jsou motivováni či inhibováni strachem. Při školní práci je provádí úzkost z případného neúspěchu. Jejich obava ze selhání je tak velká, že ačkoliv jejich schopnosti mohou být na skvělé úrovni, jsou paralyzováni, a nejsou schopni úkol splnit, a úkolovým situacím se často vyhýbají. Potýkají se s problémem aspirace, kdy volí velmi lehké úkoly tak, aby pravděpodobnost, že selžou, byla co nejmenší. Pokud je v zadání úkolu obtížnost zdůrazněna, může nás překvapit, že i takový úkol si tito žáci vyberou. Nevolí ho však z žádného jiného důvodu než z toho, že pokud selžou, odůvodní si to tak, že v takovém těžkém úkolu by selhal každý, a tak neúspěch není neúspěchem. Motivací je pro ně strach, jenž je zároveň faktorem, který narušuje jejich soustředěnost, což se projeví na jejich výsledné práci. Mají tendenci vyhýbat se testům, písemkám a zkoušení, a může se tedy stát, že to, že takový žák chybí pokaždé na písemnou práci, už není jen náhoda. Většinu neúspěchů zdůvodňují svými nedostatečnými schopnostmi a úspěch přičítají náhodě. S každým dalším neúspěchem je u nich výkonové chování ještě více utlumeno. Učitel by se měl snažit posílit sebevědomí těchto žáků. Zaměřit by se měl i na zjištění opravdové příčiny této obavy z neúspěchu a regulaci aspirační úrovně žáka. V hodinách by se měl vyvarovat převážně soutěží.

Žáci typu 4 – *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnutí se neúspěchu*. Tito žáci mají velmi nízkou nebo téměř žádnou výkonovou motivaci. Učitelem bývají nepochopeni, a je náročné takové žáky vůbec motivovat do školní práce. Nemají o ni příliš velký zájem. Na učiteli je, aby se snažil výkonovou motivaci těchto žáků rozvíjet, což není jednoduché. Je zapotřebí individuální práce a individualizace úkolů, a to není v současném běžném výchovně-vzdělávacím procesu vždy možné. Je výhodné, pokud učitel zná žáka natolik, aby dokázal diferenciovat, zda jeho absence výkonové potřeby sahá i do mimoškolních aktivit, či se jedná čistě o školní záležitost. Jestliže je žák výkonově

orientovaný, v jiných aktivitách můžeme předpokládat, že s individualizací výkonových situací a kladnou reakcí pedagoga bude výkonová potřeba prohlubována. V případě, že se jedná o žáka obecně nevýkonově orientovaného musí motivování vycházet z jiných motivačních zdrojů, nebo se učitel musí pokusit výkonovou potřebu u žáka založit stanovením přiměřeně obtížných úkolů pro dosažení úspěchu, a hodnocení založit na individuální vztahové normě.

Žáci typu 5 - *nevyhranění* - jsou výkonově motivovaní ale není to jejich hlavním zdrojem motivace. Tito žáci učiteli dávají převážně možnosti rozvíjet žáka. Žákovy výkonové potřeby se pohybují kolem průměru nebo jedna mírně může převažovat.

V tabulce č. 13 je vidět, že učitel není schopen adekvátně odhadnout výkonový potenciál svých žáků. To vede k milníkům v plánování výuky, volně organizačních forem, výukových metod, stylů, cílů, obtížnosti úkolových situacích, motivačním působení nebo volbě hodnocení, což může být jedna z příčin toho, proč daní žáci selhali. V tabulce lze vidět velkých rozporů v úsudku učitele a žáka. Na základě tohoto faktu lze konstatovat, že učitel této třídy má problém s odhadem školní výkonové motivace svých žáků.

průměr třídy	<u>PÚV</u> 3	<u>PVN</u> 2	třída s průměrnou potřebou úspěšného výkonu a nízkou obavou z neúspěchu
---------------------	-------------------------	-------------------------	--

tab. č. 14 - průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

V tabulce č. 14 výše je vyhodnocen a zaznamenán celkový průměr třídy. Jedná se o třídu s průměrnou potřebou úspěšného výkonu a zároveň s nízkou obavou z neúspěchu. Tito žáci mají tendenci sklouzávat k lhostejnosti při výkonových situacích. Učitel by se měl zaměřit na citlivost učební situace a povzbudit žáky v učebních úkolech k úspěšnosti. Měl by se snažit se o přiměřenou obtížnost úkolů, které budou jasně zadávány a budou u žáků vzbuzovat zájem do práce.

2.5 Utváření učitelova obrazu žáka

Z našeho výzkumu je zřejmé, že jeden z největších problémů nastává v rozporu mezi sebezpojetím žáka a obrazem žáka v očích učitele. Vnímání druhého člověka je podle Piageta (1961) proces inteligentní, tj. současné vnímání a interpretace člověkem. Vnímáním jevům jedinec přisuzuje příčiny a vnímanou skutečnost zobecňuje. V praxi to znamená např. to, že učitel si nejprve vytváří obrázek o svých nových žácích na základě mnohaletých zkušeností s jinými žáky. Mnohaleté zkušenosti ovlivní to, jakou váhu učitel připíše jednotlivým vnímaným jevům a jaký celkový obrázek si o žáku učitel udělá. Na základě toho je obraz žáka téměř utvořen a učitel už vlastně odmítá ho měnit, a přehlíží tak informace, které by ho mohly narušit. Na základě silných rozporuplných informací může dojít ke změně tohoto obrazu. To, jak žáka vnímá učitel, má zásadní roli při utváření sebeobrazu a sebehodnocení samotného žáka, a to má vliv na jeho školní výkon (Hrabal, 2010, s.101).

Tento výzkum prokázal, že při vnímání žáka učitelem dochází k chybám, nepřesnostem, popřípadě k rozdílům v interpretacích chování žáka ze strany učitele a žáka. Pozice učitele a žáka je pozicí pozorovatele a aktéra, kdy pozorovatel má ztíženou roli tím, že nezná detailně prožitky aktéra. Absence těchto informací může vést k zobecňování úloмок z žákova chování a následně k utvoření zkresleného obrazu žáka. Učitel zná žáka a jeho chování pouze v určitých předmětech. Klíčové tedy není, do jaké míry je žák schopný, chytrý, pilný ale, to, nakolik ho učitel za takového žáka považuje, popřípadě věří, že se takovým žákem může stát. Autodiagnostická informace je zásadní v oblasti učitelova obrazu žáka a má vliv na žakovu úspěšnost.

2.6 Využívání autodiagnostických metod v praxi

Každý učitel je jinou osobností. Využívá jiných organizačních forem, jiných výukových metod, odlišných forem hodnocení a různých motivačních metod. Každý žák má jiné osobnosti zvláštnosti a práci učitele je vnímat tyto charakteristiky a pracovat s nimi. Využívání autodiagnostických metod učiteli pomáhá ke správné diagnostice žáků. Autodiagnostické metody podají učiteli informace o tom, do jaké míry motivačně působí na žáky. Učitel si na jejímž základě stanoví svá kritéria pro pojetí školní úspěšnosti žáka a celého vyučovacího procesu. Tyto metody mu dají možnost uvědomit si chyby, kterých se dopouští. Autodiagnostické metody odhalí to, jaký obraz si o daném žáku učitel vytvořil a zda je tento obraz správný. Na základě autodiagnostických metod je učitel schopný lépe odhadnout výkonový potenciál svých žáků, a díky tomu stanovit i přiměřené cíle, způsoby hodnocení a volit efektivnější metody pro motivaci. Cílem autodiagnostiky je minimalizovat vliv faktorů, které mohou ovlivňovat práci učitele. V rámci těchto metod učitel dokáže zefektivnit svoji práci, a tím zvýší úspěšnost svých žáků.

Pro naši práci jsme využili autodiagnostický dotazník žákovy výkonnosti. Učitel hodnotí dotazník na základě chování žáka, jeho sebepopisu a vnímaných jevů samotným učitelem. Na základě všech těchto proměnných a ve srovnání s dotazníky školní výkonové motivace žáků se učitel dozví, zda vnímá svého žáka stejně, jak daný žák vnímá sám sebe. Učitel porovná, jak se liší sebeobraz žáka s jeho pohledem, a získá informaci o motivaci a obavě z neúspěchu svých žáků, což jsou cenné a důležité proměnné ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Dalším důležitým krokem při správné autodiagnostice je konfrontace. Jedna z možností, jak ověřit adekvátnost zjištěných údajů, je porovnat obraz jednotlivých žáků s obrazem učitelským. Takovou konfrontaci jsme využili pro naši práci. Žádný nebo minimální rozdíl mezi údaji poukazuje na velkou pravděpodobnost toho, že oba obrazy jsou adekvátní. Během našeho výzkumu nastaly často situace, ve kterých se vyskytl výrazný rozdíl mezi údaji v oblasti výkonově motivačního zaměření, které vyhodnocoval žák, nebo učitel. Takové situace jsou podstatnou zpětnou vazbu pro učitele. Ta mu poslouží jako nástroj pro případnou změnu motivačního působení a návod, jak zvýšit aktivizaci žáků, jejichž výkonová motivace je nízká. Nasměruje učitele, jak má zefektivnit a zvýšit motivaci jednotlivých žáků. Na základě této autodiagnostické metody učitel odhalí nedostatky ve vlastní představě o úzkosti žáků v úkolových situacích a na základě toho k nim může změnit

celkový přístup. Uvědomí si vlastní nedostatky o celkové potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu jednotlivých žáků, ale i celé své třídy. To mu usnadní budoucí práci s konkrétními žáky, ale i se třídou. Učitel může dále využívat konfrontace s obrazem žáka u jiných učitelů nebo v případě nutnosti s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Závěr

Diplomová práce s názvem „Analýza příčin školního neprospěchu na 1. stupni ZŠ se zabývala otázkou žákovského neprospěchu a s ním spojeným školním neúspěchem. Zkoumala možnosti, jak stimulovat žáky k větší úspěšnosti a hledala příčiny žákovské neúspěšnosti. Objasňovala pojem výkonové motivace, která se skládá z potřeby dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu. Poměr těchto potřeb ovlivňuje celkový přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i efektivitu jejich učení. Na základě teoretických poznatků a praktického výzkumu jsme dospěli k závěru, že bude-li učitel znát intenzitu a poměr obou motivačních potřeb svých žáků, může volit úkoly přiměřeně náročné, zohlednit tak individualitu jednotlivých žáků, a tím i směřovat motivaci celé třídy konkrétním směrem. Bude schopen základě srovnání s populační normou zjistit výkonovou tendenci celé třídy, zohlednit to při vyučování, využívat konkrétních doporučení pro svoji práci.

Výkonové chování žáků je projevem jejich postoje k úspěchu a neúspěchu. V preferenci cílů a je podmíněno osobnostními charakteristikami a zvláštnostmi žáka. Výkonová motivace podněcuje úroveň aspirace a je důležité ji vnímat a pracovat s ní, protože je součástí rozvoje zdravého sebehodnocení každého jedince. Znalost výkonových potřeb svých žáků však bývá pro učitele poměrně obtížná, jak bylo výzkumem potvrzeno. Z tohoto důvodu je na místě využít diagnostickou metodu školní výkonové motivace žáků, která byla využita pro tento výzkum, jako průkazný a užitečný nástroj, který učiteli umožní zmapovat a změřit výkonové potřeby svých žáků.

Cílem teoretické části diplomové práce s názvem „Analýza příčin neprospěchu žáků na 1. stupni ZŠ“ bylo objasnit teoretické poznatky související s problematikou školního neprospěchu žáků na 1. stupni ZŠ. V první části práce jsme charakterizovali: období mladšího školního věku, osobnost žáka na 1. stupni ZŠ, neúspěšného žáka, relativní úspěšnost a neúspěšnost žáků. V této části práce byly představeny a popsány faktory, které mají vliv na úspěšnost žáků a jmenovány další činitele, které žákův výkon ovlivňují jako jsou: aspirační úroveň žáků, frustrace, motivační konflikty, nadměrná motivace žáků, zdravotní stav žáků, školní zralost dítěte, rodinné prostředí žáka, osobnost učitele, zkoušení a hodnocení žáka.

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce bylo provést analýzu školní výkonové motivace žáků na 1. stupni ZŠ pro učitele v praxi za využití autodiagnostických

metod. Praktická část navrhuje učitelům postupy pro školní práci s dětmi výkonově orientovanými, motivovanými neúspěchem nebo děti úzkostné. K získání dat bylo využito kvantitativního přístupu za využití dotazníku školní výkonové motivace žáků a autodiagnostické metody na základě publikace *Jaký jsem učitel* (Hrabal, Pavelková, 2010).

Výzkum prokázal, že učitelé mají nedostatky v odhadování výkonové orientace žáků. Dochází k chybným přístupům učitelem v percepci jednotlivých žáků. Data ukazují, že v 3., 4. a 5. ročníku, tedy ve třídách 1. stupně ZŠ, nejsou tyto nedostatky markantní oproti výsledkům 6. ročníku. Data 6. ročníku ukazují velké odlišnosti v sebevnímání žáků a vnímání žáka učitelem. Tento výsledek je způsoben především neznalostí osobnostních charakteristik jednotlivých žáků, právě z důvodu přechodu žáků z 1. na 2. stupeň ZŠ. Učitelé 6.ročníků se s žáky seznamují, poznávají jejich zájmy, postoje. Na základě svých vjemů a informací, které o žáku mají, odhadují jeho výkonový potenciál. Z výzkumu vyplývá, že učitelé nedokážou naplnit svůj odhad, a tudíž patřičně působit na žáky a posouvat je k lepším výkonům.

Dotazníkové šetření ukázalo, že v každé třídě, která byla součástí výzkumu, se vyskytují žáci typu 1 – *vysoká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu* a typu 5 - *žáci nevyhranění*. Žáci typu 1 jsou ti, kteří dobře reagují na zařazování soutěží do výuky, jejich aspirační úroveň je adekvátní, a učitel by se u nich měl zaměřit na předkládání úkolů střední obtížnosti. Pro žáky typu 5 výkon není hlavním zdrojem motivace, učitel musí najít takovou motivační techniku, která bude kladně působit na výkon žáka.

Ve výzkumu se objevilo, dle typologie školní výkonové motivace žáků, zastoupení žáka typu 2 – *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně vysoká potřeba vyhnout se neúspěchu*, 3 – *žák s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu* a 4 – *nízká potřeba úspěšného výkonu a současně nízká potřeba vyhnout se neúspěchu*. Žáci typu 2 se potýkají s problémem nízké aspirace. Pro práci s žáky tohoto typu je učiteli doporučováno zaměřit se na posilování sebevědomí žáků. Pro žáky typu 3 je velkou výhodou jejich vysoká potřeba úspěšného výkonu, jež je motivuje do práce. Nevýhodou je vysoká obava z neúspěchu, která úspěšný výkon žáků ovlivňuje. Jejich aspirační úroveň je buď příliš vysoká, nebo příliš nízká. Učitel se musí snažit snížit obavu z neúspěchu u těchto žáků a zamezit vzniku nepříjemných pocitů, jakou jsou strach a úzkost.

Žáci typu 4 mají nulovou nebo velmi malou výkonovou motivaci. Pro práci s žáky tohoto typu je stěžejní individuální přístup ze strany učitele.

Zkoumaný vzorek vykázal dobré výsledky v oblasti třídního průměru školní výkonové motivace žáků dle norem četnosti výkonového klimatu pro ZŠ. Ukázalo se, že všechny zkoumané třídy 1. stupně ZŠ s nižšími počty žáků ve třídě, se prokazují typem *A - silně výkonově orientované třídy*. Třída tohoto typu je aktivní, pracovitá, a od učitele vyžaduje zpětnou vazbu ke své práci. Zkoumanou třídu 6. ročníku ZŠ, dle výsledků výzkumu označujeme jako třídu *s průměrnou potřebou úspěšného výkonu a nízkou obavou z neúspěchu*. V takové třídě se učitel musí zaměřovat na přiměřenou obtížnost úkolů a neustálé povzbuzování do práce. Bylo zjištěno, že třídní průměr výkonové motivace žáků 3., 4., a 5. ročníku ovlivňuje zvýšená tendence většiny žáků ve stejném směru. U žáků 6. ročníku měl na třídní průměr vliv výrazný profil několika žáků. Zjištěná výkonová tendence třídy podává učitelům zpětnou vazbu o třídním klimatu, který on sám také ovlivňuje. K výsledkům z oblasti třídního průměru musí učitel zvážit rozložení výsledků jednotlivých žáků, a na základě toho vyhodnotit, jaká opatření jsou pro třídu nejvhodnější.

Přínosem této práce je zhodnocení využívání autodiagnostických metod v praxi. Na základě výzkumu autorka práce potvrdila v úvodu stanovené hypotéze tvrdící, že učitelé, kteří budou využívat autodiagnostické metody v praxi, mají možnost zefektivnit vyučovací proces a zvýšit výkonový potenciál žáků.

Využívání autodiagnostických metod v praxi učitelem je stěžejní pro utvoření si správného odhadu o svých žácích a následnou efektivní práci učitele. Ten zjistí, jak vidí třídu on a porovná své hodnoty se sebeobrazem žáka. Učitel získá informace o tom, že chybí, nebo si naopak potvrdí své odhady. Tento proces mu umožní individuálněji přistupovat k jednotlivým žákům a jejich potřebám. Může lépe a efektivněji plánovat výuku s ohledem na cíle, organizační metody a formy. Je schopný volit takové formy a způsoby motivace, které budou účinnější. Využije takové hodnocení, které bude nejvhodnější tak, aby žáky stimulovalo do další práce. V neposlední řadě nepodlehne žádným percepčním chybám a bude si tak jistý, že on udělal vše pro to, aby jeho žáci byli úspěšní.

Resumé

Tato diplomová práce se věnovala analýze neprospěchu žáků na 1. stupni ZŠ. Teoretická část práce charakterizovala období mladšího školního věku a zaměřovala se na teoretické poznatky související s problematikou školního neprospěchu žáků na 1. stupni ZŠ. Praktická část diplomové práce se věnovala analýze školní výkonové motivace žáků na 1. stupni ZŠ a využívání autodiagnostických metod v praxi učitelem. Práce zkoumala rozdíly a souvislosti mezi sebehodnocením žáka a hodnocením žáka učitelem. Výzkum potvrdil, že učitelé nejsou schopni adekvátně odhadnout výkonový potenciál žáků, a dopouští se percepčních chyb. Data prokázala, že využívání autodiagnostických metod učitelem v praxi mu napomáhá určit výkonový potenciál žáků, umožňuje mu zefektivnit výuku, motivovat žáky správnými metodami a zajistit, aby dosahovali úspěšných výkonů.

Resumé

This master thesis was devoted to the analysis of the failure of pupils in primary school. The theoretical part of the thesis characterized the period of younger school age and was focused on the theoretical knowledge related to the issue of school failure of the primary school pupils. The practical part of the thesis was devoted to the analysis of pupils' school performance motivation at the primary school and the use of self-diagnostic methods in practice by the teacher. The thesis examined the differences and connections between the pupil's self-assessment and the teacher's assessment of the pupil. The research confirmed that teachers are unable to adequately assess pupils' performance potential and that they commit perceptual errors. The data showed that when the teachers use the self-diagnostic methods in practice it helps them to determine the performance potential of pupils. The self-diagnostic methods also enable the teacher to improve teaching, motivate pupils with the right methods and ensure that pupils achieve successful performances.

Seznam literatury

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-809-9.

HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-4-5.

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

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

KLINDOVÁ, Ľuboslava, Eva BRONIŠOVÁ a Karol KOLLÁRIK. *Pedagogická psychologie: učebnice pro 4. ročník pedagogických škol*. 2. vyd., v ČSSR 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Učebnice pro pedagogické školy.

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv. *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN, 1980.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

- KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. Knížnice psychologické literatury.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.

Seznam grafů a tabulek

Graf. č. 1: počet vyplněných dotazníků dle pohlaví v %

Graf. č. 2: Poměr v počtu dotazovaných žáků v jednotlivých ročnících

Tabulka č. 1: výkonová orientace žáků dle učitele

Tabulka. č. 2: obava z neúspěchu žáků dle učitele

Tabulka č. 3: informace o zkoumané třídě

Tabulka č. 4: záznam školní výkonové motivace

Tabulka č. 5: průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

Tabulka č. 6: informace o zkoumané třídě

Tabulka č. 7: záznam školní výkonové motivace

Tabulka č. 8: průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

Tabulka č. 9: informace o zkoumané třídě

Tabulka č. 10: záznam školní výkonové motivace

Tabulka č. 11: průměr třídy z hlediska četnosti výkonové klimatu

Tabulka č. 12: informace o zkoumané třídě

Tabulka č. 13: záznam školní výkonové motivace

Přílohy

Příloha č. I. – dotazník školní výkonové motivace pro žáky

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.

1. abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:
 - a) moc
 - b) dost
 - c) středně
 - d) moc ne
 - e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:
 - a) vždy, kdy je to možné
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy

4. kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:
 - a) ve všech předmětech
 - b) ve většině předmětů
 - c) jenom v některých předmětech
 - d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
 - e) v žádném předmětu

5. když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:
 - a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

7. když mám být zkoušený, tak mám strach:
- a) téměř vždy
 - b) dost často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
8. Mám-li být upřímný, tak se školy:
- a) hodně bojím
 - b) dost bojím
 - c) trochu bojím
 - d) moc nebojím
 - e) vůbec nebojím
9. když máme psát nějakou písemnou práci:
- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
 - b) mám často chuť nejit do školy
 - c) mám někdy chuť nejit do školy
 - d) moc mi to nevadí
 - e) vůbec mi to nevadí
10. když jsem zkoušený a moc neumím:
- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - c) mám někdy takový pocit
 - d) nemám většinou takový pocit
 - e) nemívám takový pocit téměř nikdy
11. když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) málokdy
 - e) téměř nikdy
12. ze školních neúspěchů mám obavu:
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) většinou ne
 - e) téměř nikdy

Příloha 2 – autodiagnostický dotazník pro učitele + tabulka pro záznam učitelem

AUTODIAGNOSTICKÝ PRŮZKUM – VYPLNÍ TŘÍDNÍ UČITEL O KAŽDÉM ŽÁKOVI

1. OTÁZKA – Žák je

- 1 výkonově nemotivovaný
- 2 nízce výkonově orientovaný
- 3 průměrně výkonově orientovaný
- 4 výkonově orientovaný
- 5 vysoce výkonově orientovaný

2. OTÁZKA – Žák má.....

- 1 žádnou obavu z neúspěchu
- 2 malou obavu z neúspěchu
- 3 průměrnou obavu z neúspěchu
- 4 obavu z neúspěchu
- 5 velikou obavu z neúspěchu

