

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Školní neúspěšnost žáků z pohledu učitelů a rodičů

Vypracovala: Bc. Dita Ruttenbacherová

Vedoucí práce: Mgr. Najmonová Marie, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

..... Dita Ruttenbacherová

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí práce Mgr. Marii Najmonové, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat základní škole, která mi byla nápomocná po celou dobu výzkumného šetření.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá školní úspěšností a neúspěšností žáků z pohledu rodičů a učitelů. Práce je rozčleněna do dvou částí. Teoretická část se zabývá různými pohledy na školní úspěšnost a neúspěšnost žáků, školním hodnocením, příčinami školní neúspěšnosti, jejími důsledky a možnými řešeními. V praktické části se diplomová práce věnuje kvalitativnímu výzkumu vycházejícího z položení konkrétních otázek. Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit pohledy učitelů a rodičů na problematiku školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků a vyhodnotit, zda lze známku považovat za ukazatel školní (ne)úspěšnosti.

Klíčová slova: škola, učitel, rodič, žák, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, školní hodnocení, školní známka

Abstract

This diploma thesis deals with school success and failure from the perspective of parents and teachers. The thesis is divided into two parts. The theoretical part deals with different perspectives on school success and failure, school evaluation, causes of school failure, its consequences and possible solutions. The practical part of the thesis is devoted to qualitative research based on asking specific questions. The main aim of this thesis is to find out teachers' and parents' perspectives on the issue of school success and failure of pupils and to evaluate whether grades can be considered as an indicator of school (un)success

Keywords: school, teacher, parent, pupil, school success, school failure, school evaluation, school grade

Obsah

Úvod.....	9
1 Vymezení pojmu školní (ne)úspěšnost.....	11
1.1 Školní úspěšnost.....	11
1.2 Školní neúspěšnost.....	12
1.3 Školní hodnocení jako ukazatel školní (ne)úspěšnosti	13
2 Jednotliví aktéři podílející se na školní (ne)úspěšnosti	17
2.1 Učitel	17
2.1.1 Pojetí školní (ne)úspěšnosti z pohledu učitele	17
2.2 Žák.....	18
2.2.1 Pojetí školní (ne)úspěšnosti z pohledu žáka	18
2.3 Rodič.....	19
2.3.1 Pojetí školního (ne)úspěchu z pohledu rodiče	19
2.4 Vzájemná interakce jednotlivých aktérů.....	21
2.4.1 Vztah mezi učitelem a žákem.....	21
2.4.2 Vztah mezi učitelem a rodičem	22
3 Příčiny školní neúspěšnosti	23
3.1 Příčiny absolutní a relativní	24
3.1.1 Sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti.....	26
3.1.2 Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti.....	30
3.1.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti.....	30
3.2 Příčiny vnitřní a vnější.....	33
3.3 Příčiny školní neúspěšnosti na základě dostupné studie	33
3.4 Covid-19 jako možná příčina školní neúspěšnosti žáka.....	34
4 Důsledky školní neúspěšnosti	36

5	Návrhy řešení školní neúspěšnosti	38
6	Metodika práce.....	41
6.1	Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek	41
6.2	Metody zpracování dat.....	41
6.3	Popis výzkumného vzorku.....	42
6.4	Etika výzkumu.....	43
6.5	Časový plán a průběh sběru dat	43
6.6	Kódování rozhovorů.....	44
7	Výsledky	45
7.1	Rozřazení kódů do kategorií – Rodiče.....	45
7.1.1	Projevy školní úspěšnosti	50
7.1.2	Projevy školní neúspěšnosti.....	51
7.1.3	Problematika školní známky	52
7.1.4	Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka pramenící z rodinného prostředí	53
7.1.5	Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka pramenící ze školního prostředí	54
7.1.6	Potíže vzniklé během distanční výuky.....	55
7.2	Rozřazení kódů do kategorií – Učitelé.....	57
7.2.1	Projevy školní úspěšnosti	63
7.2.2	Projevy školní neúspěšnosti.....	64
7.2.3	Problematika školní známky	65
7.2.4	Příčiny školní neúspěšnosti žáka	67
7.2.5	Potíže vzniklé během distanční výuky.....	68
7.3	Rozřazení kódů do kategorií – Žáci.....	71
7.3.1	Projevy školní úspěšnosti	72
7.3.2	Projevy školní neúspěšnosti.....	72
7.3.3	Vnímání distanční výuky.....	73

8	Diskuse	74
	Závěr	79
	Zdroje	80
	Seznam příloh	84
	Příloha 1 – Ukázka výpovědi jednoho z učitelů	85
	Příloha 2 – Ukázka vyplněného dotazníku jednoho z rodičů	88

ÚVOD

Dnešní společnost je zaměřena na úspěchy a neúspěchy jednotlivců více než kdy dříve. Jedinci jsou na základě svých dílčích úspěchů a neúspěchů kategorizováni do skupin. Jelikož se většina lidí nachází přímo na pomezí těchto dvou skupin, je pochopitelné, že jsou vystavováni dílčím úspěchům a neúspěchům každým dnem.

Pro téma této diplomové práce jsem se rozhodla, jelikož je mi samotná tematika školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků velmi blízká. Již v rámci své učitelské praxe jsem se setkávala s mnoha předsudky vůči některým žákům ze strany jak učitelů, tak rodičů. Zjistila jsem, že každý učitel má na každého žáka svůj osobitý pohled, který se vyznačuje odlišným přístupem. Z tohoto důvodu jsem zvolila jako hlavní téma právě školní neúspěšnost žáka z pohledu učitele a rodiče.

Mým původním záměrem bylo zabývat se pouze školní neúspěšností žáka, avšak po hlubším studiu tohoto tématu jsem se rozhodla pro komplexnější pohled na celou problematiku. Započila jsem do své práce tedy i náhled na školní úspěšnost žáků.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak je vnímána školní úspěšnost a neúspěšnost učiteli a rodiči, zda lze hledat spojitost mezi školní známkou a školní (ne)úspěšností, a kdo je za školní neúspěšnost žáka zodpovědný.

Práce se dělí do dvou základních částí. V první části, teoretické, jsou představeni jednotliví aktéři podílející se na školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků. V jednotlivých kapitolách je rozebráno pojetí školní (ne)úspěšnosti z pohledu učitele, rodiče a žáka a vnitřní souvislost známek se školní úspěšností. V dalších kapitolách jsou představeny příčiny školní neúspěšnosti, vliv pandemické situace na školní (ne)úspěšnost žáků a v neposlední řadě jsou předložena možná řešení školní neúspěšnosti.

Druhá část práce se zabývá kvalitativním výzkumem a věnuje se školní (ne)úspěšnosti žáků, jejím příčinám, školnímu hodnocení a distanční výuce. V části analýzy dat jsou rozebrány nejen výpovědi dotazovaných učitelů a rodičů, ale též jsou zapojeny odpovědi žáků, které slouží k ověření některých zjištěných informací.

Zpracování této diplomové práce bylo ovlivněno pandemickou situací způsobenou onemocněním Covid-19 na celém světě. Výzkumné šetření probíhalo právě v době znovu sílící

pandemie, která zapříčinila omezený kontakt osob a distanční výuku. Z tohoto důvodu byla diplomová práce doplněna o tematiku distanční výuky.

1 Vymezení pojmu školní (ne)úspěšnost

Školní (ne)úspěšnost žáků je často diskutovaným tématem. Jedná se o pojem, jež je mnohdy asociován se školními výsledky práce žáka, s dobrým chováním a výstupem žáků při vyučování. Abychom se mohli této problematice hlouběji věnovat, je zapotřebí definovat úspěch jako takový. Úspěch pro mnohé představuje „zdárné ukončení činnosti, dosažení cíle, či vnímání kladného výsledku činnosti v kterékoli oblasti lidského života.“ (Autorský kolektiv pracovníků, 2011, s. 890) Může se jednat o úspěch profesní, životní či školní. Na otázku, co se skrývá pod pojmy profesní úspěšnost/úspěch či úspěšnost/úspěch životní si každý odpovíme sami. Avšak co je příznačné právě pro školní úspěšnost a neúspěšnost? Pro správné pochopení pojmu školní neúspěšnost je značně důležité vymezit pojem školní úspěšnost.

1.1 Školní úspěšnost

Jako úspěšný bývá označován jedinec, kterému zvládnání náročných úkolů nečiní větší potíže a je schopen vše ve vysokém tempu bezchybně zvládnout (Helus, 1979). Na úspěšného žáka je taktéž pohlíženo jako na žáka, který splňuje požadavky určité školy (Kolář, 2012). Úspěšný žák není jen premiantem třídy. Jedná se o žáka cílevědomého, veselého, který ví, co chce. Je sebevědomý a zároveň sebekritický (Sehrbrock, Gröll, 2002). Nesmíme však opomenout, že žákův úspěch není určován pouze jeho inteligencí, nýbrž především vůlí, pozorností, charakterem a zaběhlými návyky (Sokol, Grouze, Müller, 2013). Dílčími úspěchy a neúspěchy jsou tak žáci rozdělováni do skupin úspěšných a neúspěšných.

I přes skutečnost, že se pojem školní úspěšnost může zdát být snadno definovatelný, jedná se o termín, jež není příliš objasněný. Na školní úspěšnost lze pohlížet jako na:

1. zvládnutí požadavků kladených školou na žáka, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu,
2. produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů – školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale i dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů,
3. skutečnost, že není pouze produktem utvářejícím se za dveřmi školy v přítomnosti učitele, nýbrž je ovlivněna rodinným a sociokulturním prostředím, klimatem školy a třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Dále můžeme rozlišovat tři roviny školní úspěšnosti.

1. Rovina společenská stojí na pojetí školní úspěšnosti rodinou samotného žáka, v níž klíčovou roli hraje její postavení spolu a častým prezentováním úspěchů svých potomků rodiči.
2. Rovina pedagogická je dána vztahem mezi pedagogem a žáky. Typické je zde hodnocení žákových školních výkonů a vliv učitele.
3. Rovina psychologická se zabývá žákovým vnímáním neúspěchu, především dopadem těchto neúspěchů na žáka, dále formováním žákovy sebepojetí, jeho sebepoznání a sebehodnocení (Kosíková, 2011).

Školní úspěšnost lze tedy označit jako produkt řady činitelů, např. žákovy aktivitu v hodině i mimo ni, schopnost a práci učitele, třídní a školní klima a snahu rodičů (Kolář, 2012). Jedná se o jakýsi soulad, který vzniká v průběhu výchovně-vzdělávacích součinností a reaguje na požadavky školy na straně jedné a na výkony, činnosti a vývoj žáka na straně druhé (Kolář, Šikulová, 2009). Důležitou roli při vzniku školní úspěšnosti hrají předpoklady tkvící v rodinném zázemí dítěte, přístupu rodičů ke vzdělávání a jejich sociální postavení. Podmínky pro úspěšnost žáka se utváří ve všech oblastech jeho života a je vyznačována tím, jak je žák schopen vypořádat se s nároky, jež jsou na něj kladeny v prostředí školním (školní život, vztah k učiteli, vztah ke spolužákům atd.) i mimoškolním (rodinný život, vztah k rodičům, přátelům atd.). V neposlední řadě jsou žákovy úspěchy formovány jeho osobností, sebepojetím a sebehodnocením (Kolář, Šikulová, 2009).

1.2 Školní neúspěšnost

Školní neúspěšnost lze definovat jako pedagogický i sociální problém. Žáka neúspěšného pak dále jako žáka, jenž nesplňuje požadavky určité školy spojené se vzdělávacím programem (Kolář, 2012).

Obecně je na školní neúspěšnost pohlíženo jako na selhávání dítěte ve školním prostředí nejen z hlediska špatného prospěchu, ale také z hlediska jeho negativních postojů ke škole, k učení, ke spolužákům a učitelům. Tyto postoje a názory si žák utváří během svého neefektivního učení často plynoucího v pocit selhání. Postupně tak roste strach ze školy, jež žák řeší častými úniky či chozením za školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Do skupiny žáků neúspěšných je automaticky zařazen žák se špatnými výsledky (Kosíková, 2011). Jak již bylo výše naznačeno, žák není schopen zvládnout požadavky, jež jsou na něj

kladeny, a jeho klasifikační zpětnou vazbu tedy často tvoří známky dostatečně až nedostatečně. Jedná se o žáka, který často propadá a ročník/y opakuje (Kolář, Šikulová, 2009).

Na druhé straně se ale objevují názory, které neztotožňují neúspěšného žáka pouze se špatnými výsledky, nýbrž i s celkovým chováním žáka na půdě školy. Za neúspěšného žáka může být považován žák vyrušující ostatní žáky a narušující chod výuky. Takovýto žák zpravidla nemívá kladný vztah k učiteli (Mareš, 2013).

Dětem je často vštěpována myšlenka, že jak úspěch, tak neúspěch ve škole je pouze věcí jejich individuálních schopností (Mareš, 2013). Dítě samo si dále neuvědomí, že základy pro tyto úspěchy a neúspěchy nepokládá pouze ono samo, nýbrž již řečené mimoškolní a školní prostředí. Školní (ne)úspěšnost je tedy pojmem do jisté míry křehkým a obsáhlým. Zpravidla jej nelze definovat jednou větou a při řešení otázky, zda a z jakého důvodu je žák neúspěšný je třeba důsledného zkoumání.

1.3 Školní hodnocení jako ukazatel školní (ne)úspěšnosti

Pojmu „školní hodnocení“ je možno porozumět jako informacím, jež se žákovi dostávají ve zpětné vazbě. Tyto informace rozlišují lepší od horšího a jsou nezbytnou součástí každé činnosti, jež je zaměřena na cíl. Bez hodnocení by takovéto činnosti nebyly úspěšné. Na půdě školy se tato důležitost zvyšuje skutečností, že hodnocení nemá již funkci pouze hodnotící a žák by neměl představovat pouze objekt hodnocení, nýbrž by měl být schopen sám hodnotit (Straková, Slavík, 2013). Hodnocení by mělo napomoci v cestě optimálního vývoje osobnosti žáka, avšak učitelé tento aspekt často opomíjejí, soustředí se na zjištění žákových vědomostí a mnohdy představuje spíše charakter trestu (Dařílek, Kusák, 2002; Kosíková, 2011).

Školní hodnocení je základním prostředkem k usměrňování učebních činností žáka a tvoří tedy neoddělitelnou součást vyučování. Hodnocení žáků považujeme za systematické, jelikož je plánované, připravené, organizované, je tvořeno na základě vzdělávacích standardů a výsledky lze porovnat se zvolenými normami. Stává se tak hodnocením s vysokou kvalitou. Nejedná se ovšem o jednostrannou interakci ze strany učitele směrem k žákovi, nýbrž o jejich činnosti a vzájemné ovlivňování (Kolář, Šikulová, 2009).

Školní hodnocení mívá zpravidla určitou formu, kterou je žákovi prezentován výsledek nějaké učební činnosti. Učitelům se nabízí hojný zástup hodnotících forem od těch nejjednodušších, například pokývnutí hlavou, mrknutí okem, jednoduché slovní spojení, až po složitější,

například udělení známky, bodové ohodnocení či obsáhlejší analýzy. Časté téma k diskuzi, které se dostává mnoho pozornosti, je otázka, zda jsou známky adekvátní formou hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení slovní představuje hodnocení kvalitativní a hodnocení známkou naopak hodnocení kvantitativní. Právě zde se odkrývá jeden z vážných problémů klasifikace a tím je převádění žákových výkonů do kvantitativních hodnot, které jsou následně vyjádřeny pomocí klasifikační škály. Hodnocení kvalitativní dává naopak žákovi prostor analyzovat skutečný žákův výkon (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnocení formou klasifikace ve studentech mnohdy vzbuzuje obavy a respekt, tudíž se může snadno překloupat do záležitosti frustrující. Mnoho studentů se učí především pro dobré známky, nikoliv pro to, aby do učiva pronikli. Hodnocení je poměrně křehkou záležitostí, a pokud učitel hodnotí žáky nevhodným způsobem, může je připravit o snahu usilovat o známky lepší. Klady školní klasifikace lze naopak sledovat ve schopnosti studenta reflektovat sám sebe a vlastní výkony. Student se učí zodpovědnosti za svou práci, určuje si cíle, vyhledává způsoby, jak dosáhnout těch nejlepších výsledků (Helus, 1997).

V mnoha školních soutěžích a výzkumech, které jsou zaměřeny na mapování a porovnávání školní úspěšnosti, jsou hlavním determinantem právě žákovy známky. Zásadním kritériem jsou zde pak žáci s nejvyšším a nejnižším průměrným prospěchem. Můžeme ale skutečně klást prospěchu v souvislosti se školní úspěšností tak vysokou míru důležitosti?

Školní úspěšnost žáka úzce souvisí se školním prospěchem. Znakem školní úspěšnosti je pak považován výborný prospěch/výborné známky a znakem školní neúspěšnosti pak špatný prospěch/špatné známky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Každý žák potřebuje zažít školní úspěch, který se v současné době stále ještě projevuje jen a pouze jedničkou. (Čapek, 2010).

Na základě mnohých výzkumů žáci sami na otázku týkající se úspěšnosti jejich učení obvykle odpoví známkou, nikoliv obsáhlejší odpovědí, či snad dokonce postupem jejich učení (Mareš, 2013).

Na druhé straně jsou ale zastávány názory, že školní úspěch nemůže být charakterizován pouze výbornými známkami a chováním. Školní výuka je jakýmsi mezistupněm v přípravě na dění v životní praxi, jež by nás měla především na život připravit. To, zda se jedná o úspěšnou či neúspěšnou přípravu lze hodnotit až po ukončení školní docházky (Helus, 1979).

Dalším zásadním problémem zde hraje roli samotný učitel, který často svými postoji žákovy výsledky ovlivňuje. Čistá klasifikace pěti stupňovou škálou se tak stává neobjektivní. Učitel by měl být nestranný, neměl by dělat mezi dětmi rozdíly, ale bohužel se praxe od teorie odlišuje (Mareš, 2013). Je třeba podotknout, že problému s „nestranností“ se nevyhneme ani při hodnocení jak sumativním, tak formativním.

Hlavní záměr formativního hodnocení je zlepšení učení žáků a informování o možnostech jejich zlepšení. Jelikož dává formativní hodnocení prostor učitelům napomáhat žákům hodnotit průběh a výsledky jejich studia, žák v sobě pěstuje sebedůvěru a uvědomování si vlastního procesu učení. Díky tomuto rozvíjení žákovy osobnosti formativní hodnocení zvyšuje školní úspěšnost žáků. Formativní hodnocení je považováno za obzvláště efektivní u dětí, které jsou označovány za neúspěšné (Novotná, Krabsová, 2013).

Formativnímu hodnocení se musí přizpůsobit nejen učitel, ale i jeho žáci. Učitel musí žáky naučit s formativním hodnocením pracovat. Na základě výzkumu zahraničních odborníků ale i přes popularitu takového hodnocení neumí velké procento učitelů formativní hodnocení správně aplikovat. Například za formativní hodnocení považují informace o známce či procentuální úspěšnost v testu. Tato nevědomost či mylná představa učitelů často vede k negativním dopadům na školní úspěšnost žáků. V České Republice je problematika formativního hodnocení teprve na samém počátku, což je z hlediska zlepšování školních výsledků žáka velmi závažná věc. Školní hodnocení představuje zásadní součást učitelovy práce a nedostatek úsilí o zapojení formativního hodnocení do školního prostředí značně zpomaluje rozvoj českého školního hodnotícího systému (Straková, Slavík, 2013).

Cílem formativního hodnocení, jež má být pro žáka srozumitelné, není pouze zlepšení žákovy učení a sebehodnocení, nýbrž i rozvoj schopnosti hodnotit někoho jiného (Novotná, Krabsová, 2013).

Za protiklad formativního hodnocení lze považovat hodnocení sumativní. Jedná se o hodnocení, jež rekapituluje větší úsek práce. Zpravidla končí známkou, jež má v klasifikaci velkou váhu. Na základě tohoto hodnocení jsme schopni zhodnotit, zda je žák natolik způsobilý, aby mohl pokračovat dál, např. podstoupit přijímací zkoušky na gymnázium. Typickým příkladem sumativního hodnocení je např. vysvědčení (Mareš, 2013). Cílem

sumativního hodnocení je měření výkonu žáka. Neudává tedy žádné informace týkající se průběhu učení, nepoukazuje na chyby.

Sumativní hodnocení je zpravidla označováno jako „hodnocení učení“ a naopak hodnocení formativní jako „hodnocení pro učení“ (Novotná, Krabsová, 2013, s.357).

Hodnocení by mělo být žákem vnitřně přijato, neměly by z něj pramenit obavy, či dokonce strach. Žák by měl hodnocení přetvořit na sebehodnocení a profitovat z něj. Hodnocení by se nemělo stát závěrečným ortelem, nýbrž by mělo být rozloženo do různých fází učebních činností tak, aby byl žák schopen čerpat zpětnou vazbu (Helus, 1997).

Jak jsme se v této kapitole dozvěděli, nejčastější a mnohdy jedinou zpětnou vazbou učitele, které se žákům během výuky dostává, jsou právě již zmíněné známky. Z tohoto důvodu jsou děti často rozdělovány na dvě skupiny, a to na děti domněle úspěšné a neúspěšné. Dobré výsledky jsou laickou veřejností považovány za školní úspěšnost a naopak. Je ale školní klasifikace skutečným ukazatelem školní úspěšnosti?

2 Jednotliví aktéři podílející se na školní (ne)úspěšnosti

Školní (ne)úspěch je vnímán mnohými lidmi rozdílně. Nejedná se pouze o náhled na problém z pohledu žáka, rodiče a učitele, ale i o další aspekty, které tuto skutečnost ovlivňují. Například intelektuálně slabší rodiče budou úspěch svého dítěte nejspíše vnímat odlišně od rodičů s vyšší intelektuální úrovní apod. Každý má zkrátka osobitý pohled na školní (ne)úspěšnost a je důležité se při polemice o školní (ne)úspěšnosti neukvapit a nedělat unáhlené závěry. Jak na školní (ne)úspěšnost tedy pohlíží aktéři, jež se na ní samotní podílejí?

2.1 Učitel

Učitel se ve své profesi vyvíjí v průběhu celého života. Každý učitel začíná svou „kariéru“ s určitým očekáváním, které se během působení na školní půdě mění. Svými postoji a přístupy ovlivňuje nejen učení žáků, ale i jejich vztah ke škole. V neposlední řadě má i on pak vliv na jejich (ne)úspěšnost. S jistotou můžeme říci, že již každý učitel přišel do kontaktu s žákem neúspěšným. Neměli bychom tudíž názory těchto učitelů opomínat. Do jaké míry učitel ovlivňuje školní úspěšnost a neúspěšnost svých žáků? (Mareš, 2013)

2.1.1 Pojetí školní (ne)úspěšnosti z pohledu učitele

Učitelé mají často tendenci přisuzovat úspěchy svých úspěšnějších žáků svým schopnostem a znalostem, neúspěšnost takovýchto žáků pak náhodě či příliš obtížnému úkolu. Neúspěch jinak neúspěšných žáků přisuzují učitelé nedostatku jejich schopností a úspěch pak popisují jako štěstí či přílišnou snadnost úkolu (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994). Tento jev nazýváme chybnou kauzální atribucí. Jedná se o stav, kdy učitel přisuzuje žakově neúspěchu jinou příčinu (Holeček, 2014).

Kauzální atribuce označuje přisuzování příčin určitého chování jedinců nebo jejich osobnostních vlastností. Například učitelé přisuzují žakovým slabým výsledkům nedostatečnou domácí přípravu při hledání příčin školní neúspěšnosti (Průcha, Veteška, 2014). Pojem atribuce označuje přisuzování příčin určitému subjektu, např. chování či výkon žáka. Determinant kauzální dále informuje o vlivu dalšího subjektu, například vztah s učitelem či školní prospěch (Holeček, 2014).

Učitelé mají u žáků s dobrými výsledky tendenci spatřovat úspěch spíše v jejich schopnostech, nadání a pili a neúspěch pak přisuzují spíše náhodě či příliš obtížnému úkolu. Pokud pohlédneme na žáky s prospěchem špatným, je tomu přesně naopak. Úspěch je vnímán jako

náhoda, štěstí či dokonce snadnost úkolu a neúspěch pak jako nedostatek schopností (Průcha, 2017). Za příčiny školní neúspěšnosti pohledem učitelů jsou na základě mnohých průzkumů pak snížené intelektové schopnosti žáka, jejich nepřipravenost na výuku, lhostejnost, lenost a nevhodné či narušené domácí prostředí (Mareš, 2013).

Učitelé mnohdy přistupují k (ne)úspěchu svých žáků v závislosti na tom, jaký postoj si k žákům během doby vzájemného působení vytvořili. Za zmínku zde stojí i důležitost učitelových očekávání, na kterých je vnímání úspěchů konkrétního žáka učitelem závislé (Průcha, 2017).

Zásadní roli zde hrají i žáci samotní. Učitel může sice dva žáky ohodnotit stejnou známkou, ovšem u jednoho tu danou známku považuje za úspěch a u druhého naopak za neúspěch (Hrabal, Pavelková, 2010).

Pro každého učitele představuje pojem školní úspěch něco jiného, něco, co je závislé na okolnostech a nelze jej vytrhnout z kontextu školního dění. Většina z nás si představí výborný prospěch, jiní si představí píli, soustředěnost, jiní naopak zodpovědnost či tvořivost. Z výše uvedených definic vyplývá, že každý učitel může vnímat školní úspěch s drobnou nuancí. Záleží na osobnosti učitele, jeho schopnosti sebereflexe a v neposlední řadě na samotném vztahu učitele s žákem.

2.2 Žák

Každý žák má „svůj osobní prospěchový standard.“ (Mareš, 2013, s. 544) Pokud je tento standard nějakým způsobem ohrožen, povzbuzuje to žáka k činnosti. Osobní standard se může vlivem okolností proměňovat a žák na sebe postupně klade vyšší požadavky. S prospěchovým standardem úzce souvisí žákova úspěšnost a neúspěšnost. Čím vyšší prospěchový standard má žák nastavený, tím je považován za úspěšnějšího.

2.2.1 Pojetí školní (ne)úspěšnosti z pohledu žáka

Žák si postoje ke škole, k jednotlivým učitelům, předmětům a koncepci školní úspěšnosti utváří v průběhu jeho působení na půdě školy. Jedná se o jakýsi proces, který je ovlivněn řadou faktorů. Pokud se žák dostane do nepříznivé situace či se stane obětí učitelova negativního očekávání, mění se rázem i jeho postoj k učení jako takovému. K těmto změnám dochází především důsledkem častého negativního hodnocení. Žák zkrátka ztrácí motivaci učit se.

Důležitá je skutečnost, že každý žák je odlišný a hranici neúspěšnosti vnímá jinde. Některý žák považuje za neúspěch špatnou známku, jiný naopak nezvládnutý referát. Následně velmi často vystává na povrch žákova snaha svůj neúspěch kompenzovat pomocí obranné reakce, např. útočné jednání (žák překonává vlastní nejistoty), nekázeň během hodiny (upozorňuje na sebe nevhodným chováním, prosazuje svou fyzickou sílu), rezignace žáka, záškoláctví či lhaní. Svými činy se mstí učitelům i spolužákům. Učitelům za častou kritiku a špatné školní hodnocení a žákům za to, že jsou oblíbenější, než je on sám (Vágnerová, 2005). Učitel pak často vnímá takového žáka za žáka, který „se neučí, fláká se a ještě lže“ (Vágnerová, 2005, s. 26).

Za úspěch žáci naopak považují vysvědčení s dobrými známkami, obdržení dobré známky z určitého předmětu či písemky. Pro některé žáky je známkou úspěchu obdržená pochvala, či výhra v soutěži (Čapek, 2008).

Žáci nevnímají pouze úspěchy a neúspěchy své, nýbrž i svých spolužáků. Následně si je podvědomě škatulkují do dvou skupin, a to do skupiny žáků dobrých a špatných. K posuzování úspěšnosti svých spolužáků používají žáci několik charakteristik, např. inteligenci, cílevědomost, zájem, úsilí, školní výkon, schopnost komunikace či zařazení do třídního kolektivu (Mareš, 2013).

Chování společnosti v žákovi mnohdy utvrzuje pocit, že hodnota člověka je přímo závislá na jeho školních výsledcích, na jeho úspěšnosti a na tom, jak dobře je schopen splnit cíle, jež jsou mu společností nastaveny. Na základě zjištěných informací je úspěch žáky vnímán v souvislosti s dosažením dobrých známek, neúspěch pak určují známky špatné.

2.3 Rodič

Rodič je velmi důležitým aktérem v otázce školní (ne)úspěšnosti žáka. Rodič žákovi nastavuje hodnoty, normy, inspiruje ho, a především mu dává základy již zmíněného prospěchového standardu. Rodič dítěti stanoví, jaké známky jsou pro něj (pro rodiče) přijatelné a jaké nikoliv (Vágnerová, 2011).

2.3.1 Pojetí školního (ne)úspěchu z pohledu rodiče

Každý rodič, stejně tak, jako žák i učitel, vnímá hranici (ne)úspěšnosti s mírnou odlišností, jelikož své dítě dobře zná a ví, jaké jsou jeho schopnosti a dovednosti. Rodiče sami pocházejí z určitého rodinného zázemí a pohled na úspěchy a neúspěchy si utváří řadu let. Může se tak stát, že jedni rodiče považují za neúspěch známku dva a jiní naopak považují tutéž známku za

úspěch. První skupinu pak většinou tvoří rodiče, kteří vzdělání svých dětí kladou vysokou důležitost a druhou skupinu tvoří rodiče, pro které vzdělání nemá vyšší význam. Znamky se zde opět dostávají do popředí a jsou rodiči považovány za primární ukazatel školní úspěšnosti a neúspěšnosti (Vágnerová, 2011). Jsou ale známky skutečně jediné měřítko k posuzování žákovy úspěšnosti? Jaké jsou popřípadě další možnosti nahlížení a vnímání (ne)úspěchu očima rodičů? Jak rodiče na úspěchy a neúspěchy svých žáků reagují?

Hodnocení formou známky je často jediná zpětná vazba, která se rodičům ze strany školy dostává. Sami rodiče hodnocení formou známky upřednostňují, jelikož v ní vidí životní perspektivy svého dítěte, nikoliv znalosti a schopnosti. Na základě tohoto vnímání poté cítí rozdíl mezi školní úspěšností a neúspěšností (Čapek, 2008).

Rodiče úspěšných žáků často očekávají další úspěchy. Dobré známky berou za automatickou věc, ale pokud se dítěti nezadaří a přinese domu horší známku, než je očekáváno, rodiče dítě potrestají. Za následek takového to přehlížení může stát následná demotivace dítěte. (Hickman, 2002).

Rodiče neúspěšných žáků mnohdy reagují na neúspěch svých dětí výbuchy emocí a tresty, ale žákovi nápomocní nejsou (Mareš, 2013). S tímto tvrzením se shodují informace zjištěné ve výzkumu, ve kterém žáci uváděli nejčastější reakce rodičů na jejich neúspěch. Největší zastoupení zde měla právě již zmíněná agresivita rodičů (Čapek, 2008). Rodiče těchto žáků často nevěří svým dětem, že jsou schopni lepších výsledků. Jejich přání je často pouze to, aby dítě dokončilo základní vzdělání. Tito rodiče pak považují za úspěch svých dětí studium odborného učiliště. (Mareš, 2013).

Na základě informací zjištěných v této kapitole lze shrnout, že ukazatelem školní úspěšnosti a neúspěšnosti je pro rodiče především známka. Jaká známka je ukazatelem právě úspěšnosti a jaká neúspěšnosti, záleží na každém rodiči. Důležité je také zmínit, že rodiče na neúspěchy svých dětí reagují převážně agresivním chováním a tresty.

2.4 Vzájemná interakce jednotlivých aktérů

Vzájemné působení mezi učiteli a žáky a učiteli a rodiči je nezbytným faktorem, jež by měl být zohledněn při pohlížení na školní neúspěšnost žáků. Do jaké míry lze považovat tyto vztahy za možné původce školní neúspěšnosti? Diskutován bude v této části vztah primárně mezi učitelem a žákem, v menší míře poté vztah mezi učitelem a rodiče. Jelikož se následující kapitola obsáhle zabývá žákem a rodinným prostředím, nebude zde rozebrán vztah mezi rodiči a žákem samotným.

2.4.1 Vztah mezi učitelem a žákem

Na učitelskou profesi jsou kladeny náročné požadavky od zprostředkování učiva žákům, až po vychovávání žáků a rozvíjení jejich zájmů a postojů (Mareš, Čáp, 2007). Tato skutečnost utváří ze vztahu rozhodující faktor v pojmání školní úspěšnosti (Kosíková, 2011). K utváření vztahu mezi těmito jedinci dochází od prvního setkání obou aktérů a tvoří se po celou dobu vzájemného působení. V průběhu školního roku se tyto vztahy proměňují, jelikož dochází k prohlubování vzájemného vztahu a poznání (Linhartová, 2000).

Vztah mezi učitelem a žákem lze definovat jako mezi mezilidský vztah ovlivňující průběh žákovo učení, učitelovo vyučování, žákovu motivaci, kvalitu jejich spolupráce a je určován primárně sociálními rolami, pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, učitelovým očekáváním, vyučovacím předmětem, vzájemným poznáním apod., přičemž osobnostní vlastnosti pedagoga lze následně rozdělit do čtyř skupin.

1. Skupina oficiální označuje striktně vymezené funkce učitele a žáka a jejich dodržování.
2. Skupina rodičovsko-synovská je abstraktně spjata s rodiči, přičemž žák hledá u svého učitele oporu tak, jako by to mělo být u rodičů.
3. Skupina přátelská zastává roli učitele jako poradce, posluchače, kterému se žák otevře a sdílí s ním své názory, problémy apod.
4. Skupina osobní a lidská je určována např. společnou účastí učitele a žáka na nějaké akci (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 374)

Podstatnou součást pedagogické činnosti tvoří již zmíněný postoj učitele k ostatním pedagogům, rodičům a v neposlední řadě právě k žákům. Lze jej definovat jako vztah hodnotící, ve kterém se odráží hodnocení nejen rozumové, nýbrž do značné míry i hodnocení

citové. Postoje učitele se projevují navenek při běžné komunikaci a lze je rozdělit na postoje kladné, neutrální a záporné. Následně pak každá z těchto skupin ovlivňuje celkové jednání s danou osobou, a tedy i školní úspěšnost žáka. Ve školském prostředí je předpokládán neutrální postoj k žákům, nicméně učitelská praxe se od obecných předpokladů liší (Mareš, 2013).

Interakce mezi těmito dvěma subjekty může být rozdělena do třech skupin, a to: kooperativní (dobrovolná spolupráce, ochota pomoci, sebereflexe), kompetitivní (soutěžení, snaha o vyniknutí) a konfliktní (agresivní prosazení žáka, nedůvěra, nezájem) (Musilová, 2011).

Na vztah učitele a žáka může být pohlíženo dvojím způsobem, a to jako na vztah žáka k učiteli nebo vztah učitele k žákovi, přičemž vztah učitele k žákovi lze identifikovat na základě jeho přístupu, ochotě diskutovat a pomáhat. Žákův vztah k učiteli je naopak možno vyčíst z jeho snahy a píše, respektu k pedagogům a celkovému přístupu ke školním povinnostem. Vztah učitele k žákovi je formován nejen žákem, ale celou třídou. Tyto dva elementy se následně navzájem prolínají a ovlivňují. Každý žák vnímá každého učitele odlišně a ke každému z nich si utváří jiný vztah. Doba vzniku kladného vztahu je delší a náročnější nežli doba, kdy si žák utváří vztah záporný (Linhartová, 2000).

Z výše uvedených informací vyplývá, že vztah mezi učitelem a žákem je utvářen primárně učitelovým postojem k žákovi. Skutečnost, která tento vztah ovlivňuje a formuje nejvíce, je již zmíněné hodnocení žáka, které v sobě skrývá vztah učitele k žákovi. Každý učitel by si měl být vědom skutečnosti, že svými postoji ovlivňuje školní úspěšnost a neúspěšnost svých žáků a následně by za to měl nést patřičnou zodpovědnost.

2.4.2 Vztah mezi učitelem a rodičem

Vztah mezi učitelem a rodičem je též významný pro úspěšnost jednotlivých žáků. Pravidelná interakce mezi učitelem a rodičem přispívá k hodnotnější analýze výsledků žáka a napomáhá tak předejít možným žakovým neúspěchům (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Interakce mezi těmito dvěma aktéry by měla být naplněna pravidelným informováním o žakových výsledcích ze strany učitele k rodičům, přítomností rodiče na třídních schůzkách, průběžnými rozhovory a spoluprací mezi učiteli a rodiči, konzultacemi v případě problémového chování či prospěchu žáka a v neposlední řadě učitelovou znalostí konkrétních situací v rodině žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

3 Příčiny školní neúspěšnosti

Za problematikou školních obtíží stojí celá řada příčin. Původ může být hledán v nižších intelektových schopnostech dítěte, v nerozpoznaných smyslových vadách, ale také může vše pramenit z lhostejnosti ke škole a celkovému učení. Značně podstatné a školní úspěšnost žáka ovlivňující jsou zde podmínky pro učení, jež má dítě vytvořeno rodiči, či celková životní situace (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018). Jaké příčiny tedy za žákovou neúspěšností skutečně stojí?

Pokud je žák ve škole neúspěšný, je důležité v první řadě odhalení veškerých příčin, které nesou za žákovou neúspěšnost vinu. Jedná se o pravidelnou, zdlouhavou a náročnou spolupráci mezi žákem, rodiči a učitelem, někdy je zapotřebí přizvat, a s problémem obeznámit, odborného psychologa. Nicméně se jedná o nejdůležitější část při hledání odpovědi na otázky typu: proč je žák ve škole neúspěšný či z jakého důvodu neprospěl (Kohoutek, 2002).

Mnoho autorů, jež se zabývají problematikou školní neúspěšností žáků, si utváří své dělení příčin, avšak ve své podstatě se shodují. Než se pustíme do konkrétního dělení příčin, nastíním pár pohledů.

Kosíková (2011) rozděluje příčiny do pěti základních okruhů.

1. První okruh příčin lze hledat v narušení zdravého vývoje žáka.
2. Druhý okruh tvoří příčiny podmíněné osobností žáka, jež vznikají následkem nedostatků v intelektuální oblasti žáka, poruchami tělesného a duševního vývoje a zdravotními potížemi.
3. Třetí okruh příčin je podmíněn osobností učitele a jeho vlivu na celý vyučující proces. Jedná se o příčiny vznikající na základě záporného vztahu k žákovi či nesprávným přístupem k výuce.
4. Čtvrtý okruh příčin je naopak podmíněn rodinou žáka. Zde se jedná především o životní a kulturní úroveň žákovy rodiny, postavení žáka v rodině, přístup rodičů k žákovi, vztah rodičů apod.
5. Poslední, a tedy pátý okruh příčin tvoří příčiny podmíněné školou, a tedy příčiny, jež jsou vyvolány na půdě školy, např. přeplněné třídy, vysoké požadavky apod.

Naopak Vágnerová (2005) uvádí tři kategorie vztahující se ke školním obtížím.

1. První kategorie příčin školního neúspěchu shledává možné příčiny v nedostatečné úrovni rozumových schopností, jako například schopnost myslet, učit se a zvládnout požadavky školy. Rozumové schopnosti můžeme rozdělit na verbální, slovně-číselné, a neverbální, pohybově prostorové.
2. Druhou kategorií tvoří příčiny v souvislosti s nerovnoměrným nadáním, a tedy specifické poruchy učení, např. dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie apod.
3. Třetí kategorie příčin je stroze definována jako příčiny pramenící z poruchy jiných schopností.

Příčinou mohou být i změny, jež jsou podmíněny vývojem žáka, či problémy emoční. Jedná se o dítě, které má schopnosti, avšak je není schopné využívat (Vágnerová, 2005).

Jak již bylo nastíněno výše, pokud žák trpí vážnými nedostatky v prospěchu a svými neúspěchy ve značné míře převyšuje své spolužáky, je zapotřebí rozlišit, o jakou příčinu se jedná. Při hledání příčiny žákovy školní neúspěšnosti se nabízí dvě obsáhlé skupiny, dle kterých lze postupovat při hledání zdroje školního neúspěchu. Do první skupiny se řadí příčiny absolutní a relativní, přičemž relativní příčiny rozlišujeme na příčiny sociálně-psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické. Druhou skupinu tvoří příčiny vnitřní a vnější, jež se následně člení do skupin příčin stabilních a příčin nestabilních.

3.1 Příčiny absolutní a relativní

První skupinu tvoří příčiny absolutní a relativní. Tyto příčiny je třeba odhalit již v počátku zkoumání, jelikož se jedná o závažného činitele. Díky tomuto rozdělení zjistíme, zda se jedná o příčiny trvalejší, dlouhodobé, se kterými lze pracovat či absolutní, se kterými již pracovat lze pouze omezeně. Absolutní i relativní příčiny školní neúspěšnosti pramení z individuálních rozdílů osobnosti žáků, v oblasti výkonnosti ve škole a v jejich rodinném zázemí a výchově (Kohoutek, 1996).

Absolutní příčiny žákovy školní neúspěšnosti jsou úzce spjaty s vyspělostí rozumových schopností žáka. Absolutní neúspěšnost se projevuje nedostatečným prospěchem žáka a je způsobena chabým rozvinutím intelektových schopností (Kohoutek, 1996).

Mezi vážné poruchy intelektu patří mentální retardace, jež je možno definovat jako sníženou úroveň rozumových schopností a lze ji rozdělit do pěti kategorií.

1. Lehká mentální retardace (IQ 50-69)
2. Středně těžká retardace (IQ 35-49)
3. Těžká mentální retardace (IQ 20-34)
4. Hluboká mentální retardace (IQ méně než 20)
5. Jiná mentální retardace, jež se používá jen při zvláště nesnadném zařazení jedince do výše zmíněných kategorií, např. u nevidomých, nemluvících či neslyšících pacientů (Švarcová-Slabunová, 2006).

Naproti absolutním příčinám školní neúspěšnosti stojí již zmíněné příčiny relativní, pro které je příznačné selhávání mimointelektových schopností žáka např. nízká míra motivace či nadměrná únava. Jedná se o příčiny, jež jsou řešitelné a nedostatečný prospěch není trvalý. Mnohdy je pro relativní neúspěšnost charakteristický žák, jenž dosahuje nižší úrovně školního výkonu, než jsou jeho skutečné schopnosti. Takový žák nevyvíjí žádné úsilí ani snahu zlepšit se, neklade si vyšší cíle a nechce usilovně pracovat. Je spokojen s průměrnými výkony. Mnohdy dochází k propadnutí žáka, jelikož u něj dominují špatné známky. Jde o tzv. podvýkonový syndrom, jenž může být způsoben již zmíněnou sníženou motivací, unaveností, stresovou situací apod. Tyto relativní příčiny mohou být ovšem dlouhodobým úsilím a spoluprací odstraněny (Kohoutek, 1996; Mareš, 2013).

Relativně neúspěšné žáky lze rozdělit do tří skupin.

1. První skupinu tvoří žáci, kteří si nevěří, pochybují o svých výkonech a podceňují své schopnosti. Na tyto žáky pohlížíme jako na emočně nezralé.
2. Druhá skupina se od té první značně liší. Patří sem žáci, kteří hledají důvody svých neúspěchů mimo sebe např. v nezajímavém výkladu učitele či v samotné škole jako instituci. Priority žáka leží v podstatě mimo půdu školy.
3. Posledním, a tedy třetím typem relativně neúspěšných žáků jsou žáci, kteří jsou dle učitelů takzvaně líní. Tito žáci pracují méně, než by ve skutečnosti mohli a jsou pro ně typické názory typu „proč bych se honil, trojka mně bohatě stačí“ (Mareš, 2013, s. 547).

Relativní školní neúspěšnost představuje komplikovanější problém než školní neúspěšnost absolutní, jelikož podléhá třem typům příčin: sociálně-psychologické faktory, biologicko-

psychologické faktory a intrapsychické příčiny. Stojí zde však pravidlo, že jediný handicap nemusí mít za následek školní neúspěšnost, a proto se většinou jedná o kombinaci různých nedostatků a vad (Kohoutek, 2002).

3.1.1 Sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti

Mezi sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti řadíme primárně nedostatky v rodinném a školním prostředí. Průzkum prováděný mezi dětmi druhého a šestého ročníku základních škol dokazuje, že žákovy výsledky jsou u některých z nich ovlivněny vztahy mezi rodinným a školním prostředím až z 50 procent (Helus, 2015).

Z rodinného a školního prostředí lze dále hlouběji označit vlivy a vztahy nejbližšího okolí, kulturní úroveň rodiny, její atmosféru, funkčnost a hodnoty, školu a její program, sociální klima, vztahy mezi žáky a učiteli, sociální skupiny, ke kterých žák přísluší apod. (Šafránková, 2019).

Mareš vychází z výsledků novějších výzkumů, jež se týkají relativní neúspěšnosti žáka. Oproti starším výzkumům zaměřených především na žáka a jeho individualitu pramení novější výzkumy především ze sociálních vlivů. Tyto vlivy lze rozdělit do pěti skupin: vlivy, jež pramení ze vztahu mezi učitelem a žákem, psychosociální klima třídy a školy, sociální, kulturní a etnické rozdílnosti žáků a vliv žakových mimoškolních aktivit (např.: žák mnohdy zanedbává školu z důvodu účasti na sportovních akcích) (Mareš, 2013).

Na druhé straně lze zmínit i přítomnost relativní školní úspěšnosti žáků. Jedná se o případ, kdy žák svou pílí, motivací a snahou dosahuje vysokých výsledků kvůli svému strachu z neúspěchu. Tito žáci chtějí být úspěšní primárně ze sociálních důvodů (Mareš, 2013).

Dále budou uvedeny vybrané sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti žáků.

3.1.1.1 Rodinné prostředí

Za první možnou příčinu žakových školních neúspěchů může být považováno **postavení a socioprofesionální zařazení rodičů**, které napřímo ovlivňuje žakovu školní úspěšnost. Zpravidla čím vyššího profesního statusu rodiče dosahují, tím lepší jsou výsledky žáka ve škole. Profese lze rozdělit do pěti kategorií, přičemž nejvyšší místo zastává lékařství a práva, a naopak nejnižší jsou umístěny profese dělnické. Rodiče, kteří dosahují vyššího postavení ve společnosti se mnohdy častěji podílejí na aktivním životě svých dětí, motivují ho, zajišťují mu přítomnost na

mimoškolních aktivitách a přirozeně rozvíjí žákovy obzory. Velký vliv má **názor rodičů na vzdělání** svých dětí (Fontana, 2010).

Školní neúspěšnost je dále ovlivňována **celkovou kulturní úrovní rodiny a vzdělání rodičů**, přičemž i zde platí pravidlo, že čím vyššího vzdělání dosáhli rodiče, tím vyšší je pravděpodobnost žákova úspěchu. Primární roli zde hraje vzdělání matky, jelikož s dítětem tráví většinu času právě ona (Fontana, 2010). Rodiče žáků neúspěšných mají velmi často nižší vzdělání, než rodiče žáků úspěšných (Mareš, 2013). Z hlediska sociálního postavení rodiny jsou znevýhodněni žáci, kteří pocházejí z nižší sociálních vrstev, jelikož se jim dostává méně příležitostí k rozvoji svých schopností a dovedností (Fontana, 2010).

V neposlední řadě je za možnou příčinu školních neúspěchů považováno **narušení interpersonálních vztahů**, za kterými zcela jasně stojí problematika neúplných rodin a nestabilních vztahů. Závažným faktorem se zde může stát například rozvod rodičů. Vztahy mohou být narušeny do takové míry, že dítě nedostává podporu ze strany rodičů (Fontana, 2010).

Za další možný faktor ovlivňující školní úspěšnost bývá považována i **velikost rodiny**, a to především z hlediska počtu rodinných příslušníků. Čím více má žák sourozenců, tím horší může být jeho výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti (Fontana, 2010).

Jako poslední možný faktor je zmíněna výchova žáka. Rodič má na výběr, jakou cestu si zvolí, nýbrž i on sám je silně ovlivněn **výchovou**, jež mu byla dopřána v dětství. S nesprávnou výchovou silně souvisí emoční strádání dítěte a konfliktní situace v rodině (Kohoutek, 1996).

Neúspěšní žáci bývají často žáci z rodin neúplných, jejich denní režim není organizovaný, nemají v životě nastavený systém, nedostává se jim pomoc od rodičů a rodiče většinou nehledí na jejich školní přípravu. Neúspěšným žákům často schází pocit jistoty a bezpečí, žijí v disharmonickém prostředí, a tudíž pro ně není domov vhodným místem k učení (Mareš, 2013).

3.1.1.2 Školní prostředí

Školní prostředí, stejně tak, jako prostředí rodinné, je značně důležité pro správné fungování žáka během výuky. V této souvislosti lze jmenovat řadu nedostatků, se kterými může žák během výchovně vzdělávacího procesu ve škole přijít do kontaktu. Např. nedostatky v respektování pedagogické práce, v psychologickém postoji učitele, v interakci mezi žákem a

učitelem apod. Nepříznivě dále působí nadměrný hluk, nedostatečné osvětlení, spolupráce, konflikty se spolužáky či rodinou, dojíždění žáka, třídní klima apod. (Kohoutek, 1996).

Učitel hledá příčiny neúspěchu žáků buď v sobě samém či ve svých žácích. Jak již bylo řečeno, pro učitele je příznačné považovat úspěchy svých žáků za svůj úspěch a neúspěchy naopak s žákovými nedostatky. Pro žáky může mít ovšem učitelovo vnímání úspěšnosti a neúspěšnosti zásadní důsledky (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994).

V učitelově vědomí se na základě žákova výstupu, chování, komunikace a přístupu k učení utváří celá řada představ, myšlenek a dojmů o případné školní úspěšnosti či neúspěšnosti daného žáka v budoucnosti (Mareš, Křivohlavý, 1985). V této fázi dochází ke vzniku učitelovo očekávání, na něž lze nahlížet jako na konkrétní závěr, jenž je vyvozen ze současného výkonu žáka a předpovídá výkony budoucí. Zpracované informace si učitel v duchu uchovává a následně žáky kategorizuje do skupin, což zapříčiňuje možnost přímého ovlivnění žákovy úspěšnosti (Mareš, 2013; Kolář, Šikulová, 2009).

K rozdělování žáků dochází na základě určité charakteristiky např. místo v kolektivu, prospěch, známky, intelekt, snaha, kázeň, rodina (Mareš, 2013). Vágnerová toto značkování žáků nazývá jako „labeling“ a rozděluje je do třech skupin: výborné žáky, přijatelné a problematické (Vágnerová, 2005, s. 15). Kolář si naopak utváří skupin 5, a to skupina žáků výborných, schopných, hodných, neurčitých a problémových (Kolář, 2019). Do určité míry je dělení žáků považováno za užitečné. Učitel přesně ví, co od každého žáka očekávat, čímž je mu usnadněna práce během vyučovací hodiny. Na druhé straně není v učitelových možnostech ani schopnostech obsáhnout úplné znalosti týkající se možných problémů všech svých žáků. Přeplněné třídy umožňují učitelům pouze omezené znalosti o žácích, tudíž se naskýtá prostor pro chybné zařazení žáka do skupiny. V této souvislosti lze považovat kategorizaci žáků třídním učitelem za spolehlivější, než kategorizaci ostatních učitelů (Mareš, 2013).

Očekávání samo o sobě žákovu úspěšnost napřímo neovlivňuje. Podstatnou roli zde hraje realizace učitelových očekávání během pedagogického působení, čímž se především stává podvědomé jednání s žáky na základě dříve utvořeného očekávání. Pedagog projevuje svá očekávání svými činy, chováním, přístupem k žákovi, vybranou metodou, negativním či naopak pozitivním tónem hlasu při komunikaci s určitým žákem apod. Učitel v jednání s žáky uplatňuje svá očekávání, ze kterého profitují žáci oblíbení a žáci neoblíbení naopak ztrácí veškerou

motivaci, jelikož nedostávají dostatečný prostor od pedagoga, jsou dotazováni na otázky náročnější, nedostává se jim dostatek času na odpověď, hodnocení je často negativního rázu apod. (Dařílek a Kusák, 2001).

Učitelovo očekávání lze rozdělit na očekávání pozitivní a negativní, přičemž mezi pozitivní očekávání řadíme tzv. **pygmalion efekt** a mezi negativní tzv. **golem efekt** (Kolář, 2012).

Pygmalion efekt je případem pozitivní předpovědi. Učitel zaujímá vůči žákovi nepřiměřené očekávání a předpovídá žákovi vyšší schopnosti a dovednosti, než jaké jsou pro něj skutečně charakteristické (Mareš, 2013). Učitel následně svá přesvědčení během jednání s žákem prosazuje, až se žákova očekávání začnou skutečně navyšovat, čímž se logicky zlepší i jeho školní výsledky. Žák se postupně začíná chovat tak, jak se od něj očekává. Učitel je následně spokojen a utvrzen, že jeho původní očekávání byla správná (Kolář, 2019).

Pygmalion efekt může být vnímán jako pygmalion efekt objektivní a subjektivní, přičemž při objektivním se mění samotný výkon žáka a při subjektivním se mění pouze vnímání reality (Man, Mareš, Stuchlíková, 2000).

Na opačné straně stojí již zmíněný golem efekt, který lze považovat za negativní sebesplňující předpověď. Učitel opět zaujímá nepřiměřená očekávání vůči žákovi s tím rozdílem, že žákovi oproti Pygmalion efektu předpovídá nižší schopnosti a dovednosti. Následně učitel dlouhodobě prosazuje svá očekávání v jednání s žákem s takovou vytrvalostí, jako je tomu u pygmalion efektu. Žák postupně ztrácí snahu, zájem o školu a dochází ke zhoršení výsledků. Učitel je opět naplněn pocitem, že jeho původní očekávání bylo správné (Mareš, 2013).

Učitel představuje nadmíru vlivného činitele v otázce školní úspěšnosti žáků. Učitelovo očekávání představuje jednu z důležitých příčin školního neúspěchu žáků, jelikož napřímo působí na ovlivňování žákova sebehodnocení (Kosíková, 2005).

Mezi další faktor ovlivňující žáka v jeho procesu učení patří **klima** panující v určité škole, s nímž přichází žák do kontaktu. Jedná se o nepřetržitě působící vliv, jenž ovlivňuje nejen žákovu úspěšnost, ale také individuální rozvoj osobnosti, utváření sociálních kontaktů a nastavení hranic (Čáp, Mareš, 2007).

Klima bývá u mnohých autorů chybně ztotožňováno s pojmem atmosféra, přičemž atmosféra je krátkodobý, situací podmíněný stav, mění se během vyučovacího dne či týdne. Klima je pak

trvalejší a stálejší. Některé zdroje naopak zaměňují pojem klima s pojmem prostředí, jež představuje příliš velkou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci. Na základě těchto faktorů se klima utváří. V rámci školy vydělujeme klima školy, třídy a vyučování (Čáp, Mareš, 2001; Grecmanová, 2003).

Pro školní klima je příznačná celková kvalita prostředí uvnitř školy, jež je tvořena vztahy v učitelském sboru, mezi žáky a mezi žáky a učiteli (Grecmanová, 1997).

Součástí klimatu školy je již zmíněné klima třídy, které je utvářeno studenty jedné třídy společně s pedagogy, kteří v ní učí. Třídní klima ovlivňuje žákovy pocity, postoje a nálady jak pozitivně, tak negativně. Příznivé klima ve třídě utváří kladné pracovní prostředí, žáci jsou motivovaní, o výuku jeví zájem a nevyrušují. Největším přínosem jsou žákovy kladné pocity (Kolář, 2019).

Klima třídy se vlivem osobností žáků postupně mění. Příznačná je např. situace, kdy se žáci přidávají k vlivnému žákovi, jenž je řazen mezi žáky neúspěšné a nejeví o výuku větší zájem. Společně se vlivný žák s ostatními žáky vysmívají žákům úspěšným. Často se tak stává, že se k žákům vlivným postupně přidávají i žáci úspěšní, kteří tímto aktem ovšem úspěšnými být přestávají (Mareš, 2013).

3.1.2 Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti

Vliv biologicko-psychologických faktorů na žákovu školní úspěšnost je neméně důležitou příčinou žákovu školního neúspěchu. Žákova kapacita poznávacích procesů se jeví jako malá či dokonce narušená. Řadíme sem biologickou výbavu osobnosti, genový přenos kvalit osobnosti, zdravotní stav, percepčně motorické poruchy, řečové vady, choroby způsobené neurotrofními viry, již zmíněné specifické poruchy učení, epilepsie, bulimie, anorexie aj. Pro žáka taktéž nepříznivě působí dlouhodobá absence či pubertální změny. (Šafránková, 2019) (Kohoutek, 1996).

Školní neúspěšnost je mnohdy důsledkem neuspokojení základním psychických potřeb žáka např. potřeba lásky, potřeba přijetí v určité sociální skupině apod. Děti strádající pracují mnohdy pod svou úroveň (Kohoutek, 1996).

3.1.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Nejdůležitější složkou žákovu vztahu k učení je postoj, na němž je závislá míra motivace a vztah žáka k učení, tudíž ovlivňuje žákův výkon. Mezi vlivy intrapsychických příčin lze dále řadit stav

a kvalitu psychických procesů a vlastností osobnosti a charakterové vlastnosti. Pro žákův školní výkon je důležité v žákovi budovat kladné postoje ke škole a školnímu prostředí (Kohoutek, 1996).

3.1.3.1 *Motivace*

Motivace se řadí mezi jednu z nejdůležitějších podmínek školního úspěchu. Pokud není žák dostatečně namotivován, nevyužívá své schopnosti natolik, kolik by mohl a většinou není schopen dosáhnout lepších výsledků. Důležité je znát žákovy potřeby, přání i hodnotový systém. Důsledkem nedostatečné motivace si v sobě žák buduje negativní postoj ke škole a lhostejnost ke svému prospěchu (Vágnerová, 2005).

Školní motivace může vyplývat z několika potřeb žáků.

1. **Zvídavost žáků a potřeba naučit se něčemu novému.** Ve škole jsou tyto potřeby spíše selektivní záležitostí, jelikož téměř nikdy není možné, aby bylo všechno učivo zajímavé pro celý kolektiv.
2. **Potřeba patřičného úspěchu a ocenění práce** často pramení z potřeby sociálního ocenění. S potřebou úspěchu je úzce spojována **potřeba vyhnout se neúspěchu**.
3. **Potřeba dosažení určitého výkonu**, která umocňuje osobní kvality žáka, jeho sebeúctu a sebejistotu (Vágnerová, 2005).

Motivace nemusí mít vždy na školní výkon pouze pozitivní vliv. Děje se tomu tak v případech, kdy na základě dosažených vědomostí žáka předpokládáme výsledky pozitivní, ale dostaví se výsledky negativní. Jedná se o frustrující postoj k učení, který bývá nejčastěji vyvolán mimoškolními vlivy, jako například postoje rodičů, kamarádů a vlivy školního prostředí, jako například styl výuky, třídní učitel, třídní kolektiv. Velkou roli zde hrají i přetrvávající nedostatky vědomostní. Všechny tyto vlivy a faktory v žákovi mohou vyvolávat odpor k učení. Tento jev je popisován jako motivace negativní či negativní motivační impulz a v žákovi je následně vyvoláváno negativní očekávání a obavy z dalšího selhání (Vágnerová, 2005; Helus, 1979).

Mezi hlavní motivační činitele školního neúspěchu je řazena frustrace, motivační konflikty a nadměrná motivace, jež jsou způsobeny nesprávným přístupem rodičů a učitelů (Kosíková, 2011). Frustrace vzniká z událostí, jež se žákovi udály v prostředí školy a navozují mu pocity úzkosti a nejistoty. Tyto pocity zapříčiní zablokování některých potřeb žáka, jeho výkon se postupně snižuje a následně vede frustrace přímo či nepřímo k neúspěchu. Ke vnitřním

motivačním konfliktům žáka dochází během jeho vnitřních rozporů např. rozvrácená rodina, kde otec zakazuje dítěti komunikovat s matkou či naopak. Posledním motivačním činitelem školního neúspěchu je nadměrná motivace, jež může nastat v moment, kdy je žák nadměrně namotivován již z prostředí domova. Žák se následně chová nervózně či zapomíná (Helus, 1979).

S motivací je úzce spjato hodnocení žáka. Mělo by motivovat děti k dalšímu učení. Učitel by měl namotivovat žáka k dalšímu učení během hodiny, například střídat výukové metody, ozvláštnit hodinu – kvíz, testy osobnosti, krátký dokument k tématu apod. Výuka v takové to hodině žákům nepřináší traumatické zážitky a stresové situace, jsou namotivováni z hlediska přístupu učitele. Motivace může být využita i z hlediska negativního, přičemž žák bývá namotivován pouze na učení se na test, zkoušku, jelikož má strach z neúspěchu. Taková motivace bývá zpravidla méně efektivní a méně trvalá (Khan, 2007).

Úspěch žáka je okolím považován za doklad o překonání obtíží, jež dokazuje žákovy schopnosti a dovednosti. Úspěch, kterého si je dítě samo plně vědomo, v něm samotném vyvolává pocit radosti, jenž následně vede k uspokojení potřeby dobrého výkonu a společenského uznání. Žák je úspěchem především značně namotivován k dalšímu úsilí, což je některými autory považováno za jeden z nejdůležitějších klíčů k pozitivnímu přístupu k učení. Tím, že každým novým úspěchem nabývá žák pocit jistoty a vyššího sebevědomí, se utváří základy pro příznivý výkon žáka v následujících činnostech. Můžeme tedy mluvit o dostatečné motivaci dítěte (Čáp, 2007).

3.1.3.2 Sebepojetí žáka

Sebepojetí žáka je možno definovat jako souhrn představ o sobě zahrnující vztah k sobě, jenž je utvářen emocionálními prožitky, zkušenostmi a interakcí s druhými lidmi, sociálním srovnáváním žáků s vrstevníky, věkem apod. Jedná se o tzv. obraz vlastního „já“. Nemluvíme o neměnné danosti, nýbrž o skutečnosti dynamické povahy (Helus, 2018).

Sebepojetí ovlivňuje žákovo psychické rozpoložení, žákův seberozvoj i jeho úspěchy, neúspěchy a výkony. Všechny tyto oblasti jsou napřímo spojeny se sebepojetím, které je schopno je jak aktivizovat tak dezaktivizovat a tudíž výrazně zvýšit či snížit vyhlídky na úspěch (Helus, 2018).

K utváření samotného sebepojetí žáka jsou zapotřebí i některé jeho potřeby.

1. Potřeba autonomie neboli samostatnosti.
2. Potřeba kompetence představující snahu něco změnit, něčemu rozumět, něco umět apod.
3. Potřeba úspěšného výkonu spolu s potřebou vyhnout se neúspěchu (Kalhous, 2009).

Pro utváření sebepojetí je důležitý poměr mezi potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu (Kalhous, 2009).

3.2 Příčiny vnitřní a vnější

Příčiny lze dále rozdělit na příčiny vnitřní a příčiny vnější. Vnější příčiny jsou utvářeny vnějšími činiteli. Patří sem příčiny podmíněné školou, příčiny podmíněné rodinou žáka a příčiny podmíněné osobností učitele (Mareš, 2013). Patřila by sem například prožívaná traumata, náhody (dostal otázku, kterou výjimečně uměl) apod. (Holeček, 2014).

Naopak příčiny vnitřní jsou tvořeny žákovou motivací, vědomostmi a návyky, psychickými procesy a vlastnostmi, jež jsou formovány během žákovy vývoje. Jedná se především o intelektové schopnosti žáka a žákovu snahu učit se (Mareš, 2013).

Vnitřní a vnější příčiny dále rozdělujeme do dvou skupin: příčin stabilních a příčin nestabilní, přičemž mezi vnitřní příčiny stabilní patří schopnosti žáka (jsem chytrý/hloupý, mám na to/nemám na to) a mezi vnitřní příčiny nestabilní především úsilí a snaha žáka (připravoval jsem se/nepřipravoval jsem se). Mezi příčiny vnější stabilní spadá obtížnost zadaného úkolu (bylo to lehké/těžké, příklady byly v pohodě/takhle těžké příklady jsem nikdy neviděl) a mezi vnější příčiny nestabilní řadíme náhodu (měl jsem štěstí/měl jsem smůlu) (Mareš, 2013).

3.3 Příčiny školní neúspěšnosti na základě dostupné studie

Mareš ve své publikaci Pedagogická psychologie publikuje výsledky zkoumání možných příčin žákových neúspěchů na základě dotazování učitelů, rodičů a žáků samotných.

Z hlediska zkoumání rodin stála nejčastější příčinou žákova školního neúspěchu neúplná rodina, dále nenaplněný pocit bezpečí, nedostatek prostoru a klidu pro práci, rodiče nedosahovali vyššího vzdělání, žáci nebyli motivováni, neměli organizovaný den. Rodiče se o výsledky žáka zkrátka příliš nezajímali, nepomáhali mu s přípravou ani nechodili na třídní schůzky (Mareš, 2013).

Pokud zmíníme učitele, ti nejčastěji zastávali názor, že mají neúspěšní žáci snížené intelektové schopnosti a mezi primární příčiny školních neúspěchů řadili nepřipravenost žáků na vyučování, nízký či žádný zájem žáka o školu, lenost a špatné rodinné prostředí (Mareš, 2013).

3.4 Covid-19 jako možná příčina školní neúspěšnosti žáka

V první polovině roku 2020 bylo základním školám nařízeno v souvislosti s šířením pandemie Covid-19 přejít na tzv. distanční výuku. Jedná se o výuku, jež probíhá formou on-line či off-line. Škola sama přizpůsobuje výuku individuálním podmínkám žáků, učitelů a technickým možnostem. Na podzim roku 2021 základní školy přistoupily na distanční výuku pouze v rámci jednotlivých tříd a celkový řád se odvíjel od počtu žáků Covid-19 pozitivních. V tomto kontextu vznikla tzv. hybridní výuka, při které pedagog vyučuje očkované, otestované a zdravé žáky formou prezenční a žáky v karanténě či Covid-19 pozitivní formou distanční (MŠMT, 2020). Jaký bude mít tato situace dopad a do jaké míry ovlivnila úspěšnost a neúspěšnost žáků na základní škole?

Studie nesoucí název *Distanční výuka při opatření spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů* (Rokos, Vančura, 2020) se soustřeďuje na učitele a rodiče žáků prvního a druhého stupně státní základní školy v Jihočeském kraji. Na základě prezentovaných výsledků této studie lze konstatovat, že polovina ze 177 dotazovaných rodičů považuje distanční výuku za vyhovující, zatímco druhá polovina ji výhradně kritizuje. Největší potíží je spatřována v nedostatečných pedagogických dovednostech a obecně chybějícím výkladu učitele. Za problematické je považováno zejména velké množství úkolů. Za pozitiva distanční výuky jsou naopak uváděny časové možnosti, rodiče distanční výukou získali možnost trávit více času se svými dětmi, lépe jim porozumět a uvědomit si problémy v učení, které je provází.

Výzkum dále uvádí, že necelá polovina z 29 učitelů považuje tento styl výuky za vyhovující. Ostatní učitelé shledávají potíže v některých jejích aspektech. Za problematickou považují především časovou náročnou spojenou s tvorbou materiálů a opravou zadaných úkolů. Předmětem diskuze se pro učitele staly omezené možnosti, na základě kterých by mohly být ověřeny znalosti dětí a chybějící interakce mezi žáky. Kladně je hodnocena interakce mezi učiteli a žáky, která je očima učitelů distanční výukou spíše utužována.

Výzkum nazvaný *Vzdělávání v době pandemie* (2021) taktéž nepřináší příliš pozitivní výsledky. Rodiče vnímají značné mezery jak v obsahu vyučované látky, tak v dovednostech, jež si jejich děti během distanční výuky osvojily. Více, než polovina respondentů je přesvědčena, že následky distanční výuky budou výrazně a dlouhodobě ovlivňovat budoucí vzdělání jejich dětí. Téměř 75 % dotazových rodičů uvedlo, že měly jejich děti značné problémy s koncentrací a motivací v průběhu výuky. Více než polovina rodičů řešila značné problémy s internetovým připojením.

Na základě výzkumu společnosti PAQ Research a projektu Kalibro, jež byl realizovaný pro organizaci Učitel naživo se dozvídáme informace týkající se vnímání distanční výuky očima učitele. Téměř tři čtvrtiny dotazovaných učitelů uvedlo, že je pro ně distanční výuka stresově i časově náročnější než výuka prezenční. Jednalo se především o interakci s žáky a s rodiči, o množství příprav a kontrol, o problematiku hodnocení a obavy ze nedostatečné motivace žáků. V souvislosti s distanční výukou vzrostly také psychické potíže učitelů (Bicanová, Gargulák, Prokop, 2021).

Z hlediska hodnocení žáků se jedná primárně o mírnější hodnocení a přidává se k němu velmi často hodnocení slovní (ČŠI, 2021).

Na základě výše uvedených výzkumů lze konstatovat, že rodiče považují distanční výuku za výuku nedostačující. Za primární problémy jsou považovány mezery v učivu, problémy s připojením, pozornost a motivaci dětí. Značná část rodičů je přesvědčena, že bude mít distanční výuka vliv na budoucí vzdělávání jejich dětí. Učitelé vnímají distanční výuku jako časově i stresově náročnější, čelili problémům spojených s motivací žáků a neobjektivním hodnocením.

4 Důsledky školní neúspěšnosti

Osobní význam neúspěchu je pro každého žáka jiný. Někteří žáci se neúspěchem trápí a důsledkem pak může být výrazné snížení žákova sebehodnocení. Jiným žákům naopak nevadí. Každý žák je jiný a míra vnímání neúspěchu je závislá na rodinných hodnotách (Vágnerová, 2005).

Jak již bylo řečeno, školní neúspěch má vliv primárně na osobnost žáka, jež je úzce spojena s jeho rodinným prostředím. Rodiče si o žákovi před nástupem do první třídy utváří určitá očekávání, které ale dítě mnohdy není schopno naplnit a dochází u něj k zažívání velmi traumatizujících zážitků. Pokud dítě prožívá tyto zážitky opakovaně, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje a šance na budoucí úspěchy se snižuje (Pokorná, 2010).

Většina žáků zažije alespoň občas pocit úspěchu i neúspěchu. Občasný neúspěch u žáků úspěšných může být motivující a může mít pozitivní vliv na rozvoj žákova sebehodnocení. Stejně tak může stát i prožití úspěchu u jinak neúspěšného žáka. Je velmi důležité, aby si byl každý pedagog vědom, že opakovaný prožitek neúspěchu může mít za důsledek utváření stavu naučené bezmoci (Pugnerová, 2019).

Naučená bezmoc nastává v moment, kdy je jedinec opakovaně vystaven nepříjemné situaci a nemá šanci se jí vyhnout. Žák následně reaguje pasivitou, nevěří, že by existovala jiná řešení a nehledá je. Jedinci se tak často utvrzují v pocitu, že není v jejich silách cokoliv změnit. Dochází tedy k opakovaným školním neúspěchům (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Naučená bezmoc lze být považována za komplex méněcennosti (Průcha, 2012).

Dalším možným důsledkem školní neúspěšnosti může být strach žáka ze školy a neúspěchu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Jedná se o emoční zkušenost člověka, která jedinci připomíná určité situace, ve kterých se cítí ohrožen. Strach žáka z opakovaného neúspěchu může být natolik velký, že ztrácí motivaci a smíří se s rolí neúspěšného žáka. Takový žák už o lepší výsledky neusiluje (Vágnerová, 2005).

Jestliže se dítě ve škole setkává s častými traumaty a neúspěchy, buduje si v sobě pocity strachu, které mohou vést například k negativním postojům vůči škole či blokování jeho motivace sociálně se vyvíjet (Helus, 1997). Školní neúspěšnost poté mnohdy vede k negativním sociálním důsledkům, např. nedokončení základní školní docházky. Tato

skutečnost dále znemožňuje dítěti další vzdělání, a tudíž snižuje žákovy šance na získání lepší pracovní pozice v dospělém životě (Průcha, 2009).

Záporné důsledky školní neúspěšnosti vyvstávají i u skupiny žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Tyto poruchy negativně ovlivňují proces žákova učení, proces zapojení se do školního kolektivu a mnohdy mají vliv na psychiku dítěte samotného (Vágnerová, 2005).

5 Návrhy řešení školní neúspěšnosti

Otázce, jak zlepšit žákovo učení se v literatuře dostává mnoho pozornosti, jelikož je determinováno řadou faktorů týkajících se osobností, zdravotního stavu a rodinného prostředí žáka. Školní neúspěšnost žáka představuje závažný problém, který je nezbytné řešit a žádá si obtížnou, mnohdy zdlouhavou spolupráci mezi školou, odborníky, rodinou a žákem (Fontana, 2010). Velmi důležitý je pozitivní a otevřený přístup v komunikaci mezi školou, žáky i rodiči, tvoření pozitivních vztahů a očekávání (Whitaket, Zoul, 2008).

Při řešení školní neúspěšnosti dítěte je podstatné odhalit, zda se jedná o příčinu absolutní či relativní. Veškeré návrhy uvedené níže lze aplikovat na žáka, za jehož školními neúspěchy stojí především příčiny relativní, tedy změnitelné.

Školní prostředí

Z hlediska zlepšení žákovy úspěšnosti je důležité dbát na klima třídy, potažmo školy. Ve škole by měly být dodržována základní pravidla duševní hygieny tak, aby žáci nebyli přetěžováni a frustrováni. Cílem by mělo být utvoření příjemné školní a třídní atmosféry. Významným činitelem je zde učitel, který by měl svou vyrovnaností, spravedlivostí a optimismem harmonizovat atmosféru ve třídě. Učitel by měl ovládat afektivní procesy, akceptovat v přiměřené míře žáky a respektovat jejich jednotlivé potřeby (Kohoutek, 1996).

Podmínky školního prostředí

Primárně jsou mezi podmínky, jež přispívají nejen žakově, ale i učitelově pohodě při vyučování řazeny podmínky optické, jelikož je většina školní látky přenesena vizuálně. Mezi tyto podmínky patří optimální osvětlení během výuky a vizuální podoba a barevnost třídy. Jako druhé, neméně důležité podmínky, jež utváří harmonickou pohodu během výuky jsou podmínky akustické, mezi které spadá mluva učitele (učitel by měl mluvit srozumitelně a hlasitě) a celková akustika školní třídy (zvuk ve třídě by měl být rovnoměrně rozdělen v prostoru) (Musil, 2005).

Schopnost autoregulace

Nejedná se již pouze o snahu, jak zlepšit žákův výkon, ale především o snahu, jak žáka naučit se učit. V tomto duchu mluvíme o autoregulaci, a tedy o schopnosti „řízení vlastního učení“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 505). Lze ji pochopit jako schopnost motivovat sám sebe ke změnám, být

si vědom svého učení, být schopen své učení měnit. Žák se stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení. Během celého procesu se jedinec snaží dosáhnout svých cílů, například známek. Autoregulace se u žáka rozvine pouze tehdy, jeli mu umožněno rozvíjet své dovednosti – potenciality. Autoregulaci pokládají základy dva primární zdroje – vnější (rodiče, učitelé, kamaráda) a vnitřní, též osobnostní autoregulace (žák má potřebu pracovat sám se sebou). Autoregulace výrazně zlepšuje žákovu úspěšnost jak ve škole, tak v běžném životě (Čáp, Mareš, 2007).

Jak ale autoregulaci v žácích pěstovat a utvořit ty správné podmínky pro její rozvoj?

Autoregulace není vrozená dovednost, jako například inteligence, nýbrž dovednost naučená, závislá na vnějších podmínkách, která se rozvíjí po utvoření vhodných podmínek. V praxi by se jednalo o vytyčování cílů, strategické plánování, motivaci, trénování pozornosti a koncentrace, řízení představitosti a v neposlední řadě sebereflexi, pod kterou se skrývá sebehodnocení, a tedy již zmíněná **kauzální atribuce** (Čáp, Mareš, 2007).

Autoregulaci je důležité rozvíjet pomocí čtyř strategií:

1. kognitivní – organizace učiva, opakování a procvičování učiva, sumarizování učiva, odpovídání na otázky apod.,
2. metakognitivní– plánování učiva, stanovení cílů, usměrňování pozornosti apod.,
3. vedoucí k poznání sebe samého – takové strategie, které žákovi nejvíce vyhovují,
4. motivační– např. kauzální atribuce, vnitřní motivace, vnější motivace (Čáp, Mareš, 2007).

Alternativní možnosti výuky

Možnost zlepšení žákova učení je i zvolení jiného alternativního typu výuky. Žáci se mohou cítit lépe ve škole s netradičním uspořádáním třídy, s převažujícími přátelskými vztahy mezi učiteli a žáky, s pohyblivou délkou vyučovacích hodin, s možností pohybu apod. Škola, jež bude respektovat potřeby žáka a dá mu možnost častého střídání činností na základě vlastního výběrů (Vališová, 2007).

Specifické poruchy učení

Žáci, jež jsou znevýhodněni některou ze specifických poruch učení mohou využít speciálně vytvořené reedukační programy k nápravě těchto poruch (Průcha, 2009). Individuální přístup školy a systematická pomoc rodičů žákům značně pomáhá ve zlepšení (Vágnerová, 2005).

6 Metodika práce

6.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit rozdílné pohledy učitelů a rodičů na problematiku školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků druhého stupně základní školy. Výzkumné šetření mělo přinést poznatky v oblasti hodnocení žáků školní známkou a vyhodnotit, zda školní známka představuje měřítko školní (ne)úspěšnosti.

Výzkumné otázky

K naplnění cíle této práce byly položeny následující výzkumné otázky zaměřující se na školní úspěšnost a neúspěšnost žáků druhého stupně základní školy, na které bude v empirické části práce postupně odpovězeno.

- 1. Jak je vnímán pojem školní úspěšnost z pohledu učitelů?*
- 2. Jak je vnímán pojem školní úspěšnost z pohledu rodičů?*
- 3. Jak je vnímán pojem školní neúspěšnost z pohledu učitelů?*
- 4. Jak je vnímán pojem školní neúspěšnost z pohledu rodičů?*
- 5. Do jaké míry jsou považovány známky za ukazatele školní úspěšnosti a neúspěšnosti?*
- 6. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti žáků z pohledu učitelů?*
- 7. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti žáků z pohledu rodičů?*
- 8. Jak je vnímán rodiči a učiteli vliv distanční výuky na školní (ne)úspěšnost žáků?*

6.2 Metody zpracování dat

Pro naplnění cíle této práce byl zvolen kvalitativní design. K získání informací bylo využíváno kvalitativních metod. Kvalitativní výzkum je výzkum, u kterého nelze určit jeden obecně uznávaný způsob, jak ho vymežit či provádět. V typickém případě výzkumník určí téma výzkumu a následně výzkumné otázky, které mohou být během výzkumu doplňovány a modifikovány. Někdy se z tohoto důvodu považuje kvalitativní výzkum za výzkum tzv. pružný. V jeho průběhu mohou vznikat jak nové výzkumné otázky, tak hypotézy. Situace, během kterých dochází ke sběru dat, jsou obvykle normální a reflektují každodennost jedinců a skupin (Hendl, 2016).

Mezi přednosti kvalitativního výzkumu se řadí primárně získání detailního popisu jedince či skupiny, zkoumání v přirozeném prostředí a umožnění studia procesů. Naopak mezi nevýhody kvalitativního výzkumu lze řadit nemožnost zobecnění získané znalosti na populaci, nesnadné

provádění kvantitativní predikace, časově náročný sběr dat a jejich náročná analýza (Hendl, 2016).

Výzkumné šetření využívá metodu dotazování formou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami a dotazníku s otevřenými otázkami. Metoda strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami je vybrána z důvodu snížení pružnosti rozhovoru, snahy minimalizovat variaci kladených otázek a snahy snížit rozlišnost struktury získaných dat. Jedná se o rozhovor mezi výzkumníkem a určeným participantem, jehož základ je tvořen předem pečlivě formulovanými otázkami. Během provádění strukturovaných rozhovorů je využíváno pomocného prostředku, a tedy diktafonu (Hendl, 2016).

Dotazník s otevřenými otázkami je taktéž pečlivě připraven výzkumníkem a následně je předán participantovi, který má na jeho vyplnění dostatek času. Výsledkem takového typu dotazníku jsou obsáhlé odpovědi jednotlivých komunikačních partnerů (Hendl, 2016).

6.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo v jedné konkrétní deváté třídě na základní škole městského typu, jejíž zřizovatelem je město s několika sty tisíci obyvateli. Škola má celkem 22 tříd a navštěvuje ji přibližně 600 žáků. Základní škola je dlouhodobě zaměřena na rozšířenou výuku jazyků, tzn. první jazyk (anglický) povinný od první třídy, druhý jazyk (německý, francouzský, španělský) povinný od páté třídy.

Participantů tohoto výzkumu byli vybráni metodou záměrného výběru. Jedná se o nejrozšířenější metodu aplikovanou v kvalitativním designu. Základem výběru jsou stanovená kritéria, na základě kterých jsou cíleně vybíráni participanté, kteří splňují předem stanovené požadavky. Následně se z těchto účastníků stávají komunikační partneři (Miovský, 2006).

Kritéria pro výzkumný vzorek byla následující. Pedagog a rodič působící v konkrétní deváté třídě výše popisované základní školy. Aby vzorek splňoval základní předpoklad saturace, bylo zapotřebí získat výpovědi alespoň osmi rodičů, osmi učitelů a osmi žáků.

Výzkumný soubor je tvořen dvěma hlavními skupinami participantů. První skupina je složena z devíti pedagogů vyučujících ve výše zmíněné deváté třídě. Dotazování probíhalo formou rozhovorů. Všechny devět komunikačních partnerů nemělo se zodpovězením zadaných otázek žádné potíže.

Druhá skupina participantů je tvořena deseti rodiči, jejichž děti jsou žáci zmíněné deváté třídy. Dotazování probíhalo formou dotazníků s otevřenými otázkami. Zprvu bylo osloveno dvacet pět rodičů, avšak ochotno spolupracovat bylo pouze deset z nich.

Za účelem doplnění některých informací byla utvořena třetí, méně podstatná skupina participantů, kterou představovali samotní žáci deváté třídy. Ochota žáků byla téměř na stejné úrovni, jako ochota rodičů, a tedy z oslovených dvaceti pěti žáků na výzkumu spolupracovalo pouze deset z nich. Dotazování s těmito komunikačními partnery probíhalo formou dotazníků s otevřenými otázkami.

6.4 Etika výzkumu

Všichni participanté výzkumu byli obeznámeni s absolutní anonymitou této práce. Z tohoto důvodu v práci není uveden název základní školy ani jména jednotlivých participantů. Během rozhovorů všichni zúčastnění souhlasili se záznamem výpovědí výhradně k naplnění cílů této diplomové práce. Autorka práce je jedinou osobou, jež má k získaným informacím přístup.

6.5 Časový plán a průběh sběru dat

Základní škola byla kontaktována e-mailem v lednu roku 2021. Následně vedení školy zprostředkovalo spojení mezi autorkou práce a třídní učitelkou, v jejíž deváté třídě výzkum probíhal. Výzkum nebyl finančně motivován.

Výzkumné šetření se uskutečnilo v období od března do září roku 2021. První fáze sběru dat proběhla v březnu a dubnu, tedy v době, kdy probíhala celosvětová pandemie Covid-19. Pohyb osob byl striktně omezen a na školách probíhala distanční výuka. Na základě této situace a předchozí domluvy rozeslala na žádost autorky práce třídní učitelka strukturované dotazníky s otevřenými otázkami rodičům, učitelům i žákům s prosbou o jejich vyplnění. Vyplněné dotazníky byly zaslány na e-mail autorky práce.

Se sběrem dat touto cestou byly značné potíže. Většina participantů ani po opakovaných prosbách nebyla ochotna spolupracovat. Někteří rodiče byli ochotni pobídnout k vyplnění dotazníku své děti, avšak i přes tuto skutečnost se ve výsledné podobě autorce dostalo zpět deset vyplněných dotazníků od žáků, deset od rodičů a pouze pět od učitelů. Z této fáze výzkumu bylo možno využít pouze výpovědi rodičů a žáků.

Druhá fáze sběru dat byla provedena v září roku 2021 metodou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami mezi autorkou práce a učiteli. S jednotlivými participanty se autorka již spojila sama.

Rozhovory probíhaly v malé třídě dané základní školy, ve které byl přítomen vždy pouze výzkumník a jeden dotazovaný v časech, které vyhovovaly primárně dotazovaným učitelům. Časová dotace na jednotlivé rozhovory nebyla ničím omezená. Nejkratší rozhovor trval pouhých jedenáct minut, nejdelší dvacet pět minut. Učitelé předem souhlasili se zaznamenáním jejich výpovědí na audio zařízení. Během rozhovorů nebyly nezaznamenány žádné potíže spojené se srozumitelností jednotlivých otázek.

6.6 Kódování rozhovorů

Jednotlivé rozhovory byly zaznamenány na audio nahrávku, přepsány a následně analyzovány formou otevřeného kódování. Jedná se o univerzální a efektivní způsob analýzy dat používaný v kvalitativním výzkumu. Data jsou v rámci otevřeného kódování rozděleny na jednotky (slovo, věta, odstavec) a každé jednotce je následně přiřazen určitý kód (slovo/fráze reprezentující určité téma). Poslední fází je rozřazení jednotlivých kódů na základě podobnosti či vnitřní souvislosti do kategorií (Švaříček, Šedřová, 2014).

7 Výsledky

Tato část práce je rozčleněna na základě analýzy zjištěných dat. Dotazníky vyplněné rodiči byly okódovány a na základě podobnosti vzniklých kódů seskupovány do jednotlivých kategorií. Rozhovory s učiteli byly zaznamenány na audio nahrávky, následně přepsány do písemné podoby, okódovány, a nakonec taktéž rozděleny do jednotlivých kategorií na základě vzniklých kódů. Doplňující informace tvoří analýza dotazníků vyplněných žáky. Postup při zkoumání těchto dat byl totožný s analýzou získaných dat od rodičů.

7.1 Rozřazení kódů do kategorií – Rodiče

Tabulka č. 1 – Rodiče

Kategorie	Kódy	Příklady odpovědí přiřazené k jednotlivým kódům	Poznámky
Projevy školní úspěšnosti	<p>Užití učiva v praxi</p> <p>Porozumění učivu</p> <p>Školní známka</p>	<p>„Školní úspěch je pro mě schopnost aplikovat nabité znalosti do praxe.“</p> <p>„Pokud vidím, že tomu rozumí.“</p> <p>„Pokud dcera chápe látku a je ve škole spokojená.“</p> <p>„Hlavně její prospěch, převážně samé jedničky.“</p>	<p>Z těchto příkladů je evidentní, že pro dotazované rodiče je primárně důležité, aby jejich děti během školní výuky správně porozuměly učivu a byly schopny použít nabyté znalosti v praxi. Rodiče zde dále uvádí úzkou souvislost mezi školní úspěšností a školní známkou. Znamka je zde ukazatelem žákových školních schopností a dovedností.</p>

		„Považuji ji za úspěšnou, z hlediska známek má výsledky dobré.“	
Projevy školní neúspěšnosti	Učení se látky nazpaměť Školní známka Žákova aktivita Nezájem	„Biflování učiva bez souvislostí je pro mě znak neúspěchu.“ „Rozhodně sem nepatří to, aby se děti učily věci nazpaměť.“ „Vyžadování nesmyslného biflování.“ „Neúspěšnosti rozumím jako dlouhodobému nošení špatných známek, především 4 a 5.“ „Dalo by se říct, že lenost a nezájem o školu už značí fakt, že dítě nebude tak úspěšný.“	Projevy školní neúspěšnosti jsou různé, ale skrze dané příklady lze konkretizovat ty, jež jsou komunikačními partnery považovány za nejproblematičtější. Jedním z projevů školní neúspěšnosti je učení se školní látky nazpaměť bez určitého kontextu. Rodiče takovéto učení považují za neefektivní. Za projev školní neúspěšnosti je dále považována školní známka dostatečně/nedostatečně a nedostatečná žákova příprava.
Problematika školní známky	Skutečné znalosti	„Určitý ukazatel to je, i když o praktických znalostech a dovednostech nic moc nevypovídají.“ „Žák nemusí být chytrý, když dostal jedničku a nemusí být blběj, když	Problematika školní známky v souvislosti se školní úspěšností a neúspěšností se odkrývá v průběhu celého dotazování. Rodiče považují školní známku za nástroj, který o žákových

	Měřitko (ne)úspěšnosti	<p><i>dostal pětku. Záleží na tom, co ve skutečnosti umí.“</i></p> <p><i>„Bohužel náš školní vzdělávací systém je postaven na známkách, a proto je i měřítkem školní úspěšnosti.“</i></p> <p><i>„Jinak měřit nemohu, když nejsem přítomna vyučování.“</i></p> <p><i>„Neúspěch 5, do 3 myslím obstojné.“</i></p>	<p>dovednostech a schopnostech vypovídá omezené množství informací. Na základě známky nelze určit žákovy znalosti. I přes tuto skutečnost je školní známka považována za důležitou součást českého školství. Školní známka výborně, chvalitebně a dobře je dotazovanými rodiči považována za znak úspěchu. Znamka nedostatečně a dostatečně poté jako znak neúspěchu.</p>
Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka pramenící z rodinného prostředí	Výchova Přístup a postoj rodičů	<p><i>„Disciplínu, zájem, řád, pracovitost, ale i to, kdy je v zájmu zachování duševního zdraví dobré ubrat i za cenu dílčího neúspěchu, to se dítě může naučit v rodině.“</i></p> <p><i>„Příklady táhnou – takže určitě vidí rodiče, jak pracují ve své práci, zda jsou poctiví, pracovití a spokojení. Pokud rodiče</i></p>	<p>Z uvedených příkladů vyplývá, že rodinné prostředí je místo, kde se formuje žákovy osobnost a utváří se jeho postoje, názory a zájmy. Pokud je tento prostor určitou situací narušen, může dojít k ovlivnění žákovy režimu a následně ke školní neúspěšnosti. Na základě výpovědí žák zpravidla zastává stejný</p>

		<p>nic nezajímá, nejsou spokojeni ve své práci – dítě nevidí žádnou motivaci.“</p> <p>„Nějaký rozvrat v rodině, střídavá péče, nemoc, úmrtí, napjatá ekonomická situace, to všechno má určitě na výsledky ve škole vliv.“</p>	<p>postoj k učení jako jeho rodiče. Významné je zde sociální postavení rodičů a pracovní pozice.</p>
<p>Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka pramenící ze školního prostředí</p>	<p>Nízká kvalifikace pedagoga</p> <p>Změna kolektivu</p>	<p>„Učitel je pro ně nečitelný, mění kritéria hodnocení, má své oblíbence bez zřejmého důvodu. Děti nechápou, proč mají známky, jaké mají. Učitel není schopen jednoduše vysvětlit základní látku, spíše mlží.“</p> <p>„Velkým problémem učitelů je neschopnost správně děti motivovat a předat jim látku tak, aby to pochopili.“</p> <p>„Ano, školní kolektiv se v určité chvíli obměnil a</p>	<p>Komunikační partneři zde shledávají školní neúspěšnost svých dětí v nevhodném přístupu učitele a jeho neschopnosti vysvětlit učivo. Rodiče si představují pedagoga jako člověka, který by měl děti motivovat a zaujmout. Do popředí se zde dostává vliv nového spolužáka ve třídě. Všichni komunikační partneři mají s obměnou kolektivu svou zkušenost. Někteří ji hodnotí pozitivně, jiní negativně a dva rodiče neutrálně.</p>

		<p><i>pro dceru to byl krok k lepšímu.“</i></p> <p><i>„Po odchodu ambicióznějších spolužáků na 6ti leté gymnázia, ve třídě zůstaly děti, které neprojevují až takový zájem o studium a i ona se tím nechala ovlivnit, připadalo ji trapné být aktivní v hodině atd.“</i></p>	
<p>Potíže vzniklé během distanční výuky</p>	<p>Ztráta režimu</p> <p>Ztráta motivace</p> <p>Sociální vazby</p>	<p><i>„Děti vypadly z režimu, ztratily motivaci, mnoho věcí přestalo být podstatné.“</i></p> <p><i>„Motivace je velmi malá, převažuje nezájem.“</i></p> <p><i>„Mění se vlastní postoj žáků k učení. Syn nevydrží.“</i></p> <p><i>„Uzavření škol má vliv jak na kvalitu vzdělání dětí tak především na jejich společenské dospívání, tedy učení se</i></p>	<p>Distanční výuka je všemi dotazovanými rodiči hodnocena negativně. Někteří z nich se ve svých výpovědích vyjadřovali hrubě. Nepříznivě je zde hodnocena ztráta režimu dětí v souvislosti se ztrátou motivace a sociálních kontaktů. Děti během distanční výuky ztrácely potřebu vídat se se svými kamarády a přednost dávaly počítačovým hrám. Rodiče se dále obávají o znalosti svých dětí. Mnozí z nich jsou přesvědčeni,</p>

	Počítač/telefon	<i>pravidlům chování v kolektivu.“</i> „Vystačí si s počítačem, kamarády nepotřebuje. Dříve se děl opak.“	že bude trvat dlouhou dobu, než se děti školní látku doučí.
	Nedostačující znalosti	„Děti nebudou mít stejné znalosti, jako kdyby chodily do školy.“	

7.1.1 Projevy školní úspěšnosti

Z odpovědí jednotlivých rodičů na otázku, co si představí pod pojmem školní úspěšnost vyplývá, že jde o tematiku, která je jim dobře známá. Komunikační partneři odpovídali obsáhle a podrobně. Při hledání odpovědi na tuto otázku vyvstalo jako hlavní diskutované téma u většiny dotazovaných **správné porozumění učivu a schopnost užití učiva v praxi**. Někteří dotazovaní rodiče tyto dvě proměnné propojili.

Jeden z rodičů se vyjádřil následovně: *„Školní úspěch je pro mě schopnost aplikovat nabitě znalosti do praxe a ne se učit všechno nazpaměť.“* Jiný rodič vnímá školní úspěch obdobně a vyjadřuje se slovy: *„Když tomu syn rozumí. Poté je jasný, že je schopný to použít a škola má význam.“* Další rodič odpovídá: *„Pokud dcera chápe látku a je ve škole spokojená.“* S těmito tvrzeními se ztotožňuje většina dotazovaných rodičů.

Výše zmíněné téma se ovšem odkrylo až po prvotních, strohých odpovědích dotazovaných rodičů, které se týkaly primárně **školní známky**. Jelikož je problematika známek předmětem samostatné kategorie, bude zde věnován prostor pouze školní známce ve spojitosti s reakcemi respondentů na výše zmíněnou otázku.

Rodiče na otázku reagovaly opakovaně slovy: *„(...) hlavně její prospěch, převážně samé jedničky“* či *„asi prospěch“*. Z těchto příkladů lze konstatovat, že si komunikační partneři školní známku a prospěch svého dítěte automaticky asociovali se školní úspěšností.

Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní rodiče přikládají velkou váhu školním výsledkům svých dětí, resp. školnímu prospěchu a známce. Především je pro ně důležité, aby jejich děti porozuměly učivu a byly následně schopny ho využít v praxi.

7.1.2 Projevy školní neúspěšnosti

Odpovědi rodičů na otázku, co si představují pod pojmem školní neúspěšnost, ve velké míře představovaly protiklady vyslovených teorií o školní úspěšnosti. Velmi často byly také zmiňovány spíše příčiny školní neúspěšnosti, nikoliv skutečné projevy. I přes tuto komplikaci vyvstala tři hlavní témata. Prvním tématem, kterým se komunikační partneři zabývali, znázorňuje **neefektivnost učení se látky nazpaměť**. Rodiče takovéto učení považují za bezúčelné a neúčinné.

Rodiče na výše zmíněnou otázku reagují slovy: *„Vyžadování nesmyslného biflování. Takové učení je zbytečné, děti se naučí látku nazpaměť klidně ráno v autobuse, ale zeptáte se jich druhý den a už se dozvíte jen střípky“* či *„Myslím, že je těžké pro děti učit se látku nazpaměť bez nějakého kontextu, to je pak prohra učitele i rodiče“*. S těmito tvrzeními souhlasí další z řad dotazovaných rodičů, který na otázku odpovídá napřímo: *„Biflování učiva bez souvislostí je pro mě znak neúspěchu.“* Odpovědi zbylých komunikačních partnerů se s výše uvedeným shodují.

Jako druhý projev školní neúspěšnosti považují komunikační partneři **školní známku**. Reakce rodičů spojené se školním prospěchem byly převážně stručné a výstižné. Někteří rodiče se krátce zmínili jedním slovem *„prospěch“* či *„pětka“*. V menší míře se poté někteří rodiče vyjadřovali naopak v celých větách, např. *„horší známky, hlavně čtyřky a pětky“*, či *„školní neúspěch vidím v nepodařeném testu, ze kterého dostane dcera známku čtyři a pět ale trojku nekomentuji“*.

Třetí, a tedy poslední téma, na kterým se v této kategorii komunikační partneři shodují, je **žákova aktivita**. Tato problematika se vyskytuje v menším počtu odpovědí, nicméně dle zjištěných informací se jedná o významný jev ovlivňující žákovu úspěšnost. Rodiče vnímají, že pasivní postoj ke škole může mít negativní dopad na žáka. Komunikační partneři se vyjadřují následovně: *„Dalo by se říct, že lenost a nezájem o školu už značí fakt, že dítě nebude tak úspěšný.“* *„Mam dvě děti a z vlastní zkušenosti vím, že synovi byla celá škola celkem jedno, nosil domu špatný známky. Dcera se vždycky snažila a známky měla ok.“*

Při dotazování se na otázku spojenou se školní neúspěšností žáků zmiňovali rodiče mnohdy distanční výuku a pandemickou situaci. Někteří rodiče byli situací natolik ovlivněni, že se celá jejich výpověď nesla v negativním duchu. Jedna z komunikačních partnerek dokonce na otázku, co považuje za školní neúspěšnost, uvedla „ztracený rok kvůli covidu“. Problematika spojená s distanční výukou bude diskutována v samostatné kategorii.

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že rodiče považují učení se školní látky nazpaměť bez hlubšího porozumění za znak školní neúspěšnosti. Jedná se o neefektivní a nevhodný postup v učení. Pro komunikační partnery jsou dále podstatné školní známky a prospěch dětí, přičemž za neúspěch jsou považovány známky čtyři a pět. Někteří rodiče taktéž považují nedostatečnou žákovu aktivitu v oblasti učení za projev školní neúspěšnosti.

7.1.3 Problematika školní známky

Na základě výše předložených dat lze konstatovat, že mnozí komunikační partneři již uvedli školní známku ve spojitosti se školní úspěšností i neúspěšností. Jak ale odpovídali rodiče přímo na otázku této tématice určenou, bude uvedeno níže.

Během dotazování byla položena pouze jedna otázka, která měla za úkol zjistit, zda komunikační partneři považují školní známku za měřítko školní (ne)úspěšnosti. Školní známka byla pro rodiče natolik podstatná, že lze z jednotlivých výpovědí komunikačních partnerů vyvodit dvě hlavní témata, kterým se věnuje skutečná většina dotazovaných rodičů.

Komunikační partneři se shodují, že **na základě školní známky nelze určit žákovy skutečné znalosti a dovednosti**. Na otázku, zda rodiče považují známky za měřítko školní (ne)úspěšnosti se jeden z nich vyjadřuje: „*Určitý ukazatel to je, i když o praktických znalostech a dovednostech nic moc nevyprávějí.*“ Jiný rodič dále uvádí: „*Jedna koule nic neznamena stejně tak jako samé jedničky znamenají pramálo.*“ Ostatní rodiče reagují na tuto otázku obdobně, a tedy například slovy: „*Žák nemusí být chytrý, když dostal jedničku a nemusí být blbej, když dostal pětku. Záleží na tom, co ve skutečnosti umí.*“

Druhým zásadním tématem, kterým se komunikační partneři zabývají, je **školní známka jako měřítko školní (ne)úspěšnosti**. Rodiče na výše uvedenou otázku reagují slovy: „*Jinak měřit nemohu, když nejsem přítomna vyučování.*“ „*Při prezenční výuce ano - mám důvěru v objektivitu pedagogů na dcery škoie a přikládám známkám docela váhu.*“ „*Neúspěch 5, do 3 myslím obstojné.*“

Do popředí se zde u několika dotazovaných rodičů dostává i český vzdělávací systém, který je mnohdy považován za zastaralý. Jedna z komunikačních partnerek na otázku, zda považuje známky za měřítko školní úspěšnosti odpověděla: *„Bohužel náš školní vzdělávací systém je postaven na známkách a proto je i měřítkem školní úspěšnosti.“*

Na otázku, zda rodiče považují své dítě za úspěšné, odpověděla většina komunikačních partnerů následovně: *„(...) považuji ji za úspěšnou, známky má hezké“* či *„asi jo, ze strany školy neslyším žádné stížnosti a vysvědčení je ukázkové“*.

Problematika školní známky v souvislosti se školní úspěšností a neúspěšností se odkrývá v průběhu celého dotazování. Rodiče považují školní známku za nástroj, který o žákových znalostech vypovídá omezené množství informací. Na základě známky nelze určit žákovy znalosti. I přes tuto skutečnost je školní známka považována za důležitou součást českého školního systému. Školní známka výborně a chvalitebně je dotazovanými rodiči považována za znak úspěchu. Znamka nedostatečně a dostatečně poté jako znak neúspěchu.

7.1.4 Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka pramenící z rodinného prostředí

Ať už se jedná o jakékoliv selhání žáka ve škole, každý rodič by se měl příčinu neúspěchu snažit odhalit. Těchto příčin školní neúspěšnosti může být celá řada. Dotazovaní rodiče považují rodinné prostředí za jeden ze zásadních faktorů, jenž má vliv na žákovu školní (ne)úspěšnost. Primárně zmiňují **přístup a postoj rodičů a jejich styl výchovy**. Tato tematika se do značné míry propojuje, a proto budou výpovědi rodičů týkající se těchto dvou témat spojeny.

Výše uvedené faktory potvrzují komunikační partneři svými výroky. Jeden z dotazovaných rodičů se vyjadřuje následovně: *„Rodiče rozhodně dítě ovlivňují. Vidí, co dělají a jak se chovají oni a další členové rodiny. Může se jim chtít vyrovnat nebo naopak nebýt jako oni. Pokud se rodiče věnují určitému oboru, dítě o něm ví víc, aniž by se o to muselo zasloužit. Disciplínu, zájem, řád, pracovitost, ale i to, kdy je v zájmu zachování duševního zdraví dobré ubrat i za cenu dílčího neúspěchu, to si dítě může naučit v rodině.“* Další rodič toto tvrzení svým výrokem potvrzuje: *„Myslím, že děti do velké míry determinuje prostředí, ve kterém vyrůstají. Tam se přece učí všechno, co je důležité pro život. Pokud má dítě rodiče doktora, je už v porodnici jasný, že budou rodiče dbát na školu svých dětí.“* Jeden z rodičů dodává, že *„příklady táhnou – takže určitě vidí rodiče, jak pracují ve své práci, zda jsou poctiví, pracovití a spokojení. Pokud rodiče nic nezajímá, nejsou spokojení ve své práci – dítě nevidí žádnou motivaci.“*

Rodiče taktéž shledávají za možnou příčinu školních neúspěchů svých dětí **závažnou či neobvyklou situaci v rodině**. Mnohdy dotazovaní vycházeli ze svých vlastních zkušeností. Někteří reagovali pouze jednoslovně, jiní se naopak rozepsali obsáhleji.

Jeden z komunikačních partnerů se k této problematice vyjadřuje následovně: „*Nějaký rozvrat v rodině, střídavá péče, nemoc, úmrtí, napjatá ekonomická situace, to všechno má určitě na výsledky ve škole vliv.*“ Toto tvrzení potvrzují výpovědi jiných rodičů, kteří vychází z vlastní zkušenosti: „*Rozvod, bohužel jsme zažili.*“ či „*Nechci doslovně popisovat problémovou situaci v naší rodině, ale dost se podepsala na výsledcích našeho syna.*“

Komunikační partneři se shodují a shledávají potíží jak v přístupu rodičů a jejich výchově, tak v socioekonomickém zázemí rodiny. Mnohdy je zde zmiňován vliv pramenící z typu zaměstnání a vzdělání rodičů. Jedním z dalších zásadních zdrojů školní neúspěšnosti je neobvyklá situace, ke které může dojít v rodině, například rozvod, úmrtí, střídavá péče apod.

7.1.5 Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka pramenící ze školního prostředí

Ve školním prostředí působí na žáka mnoho proměnných, kterými jsou následně ovlivňovány žákovy úspěchy. Zmíněných faktorů je celá řada, avšak komunikační partneři se ve svých výpovědích shodují pouze na **významném vlivu učitele** a **obměně kolektivu** (nový spolužák). Zprvu budou prezentovány odpovědi rodičů spojené s **učitelovým přístupem**.

Rodiče se zde často odkazují na „*neschopnost učitele správně motivovat*“ či „*chabé pedagogické schopnosti.*“ Tyto výroky potvrzuje jeden z rodičů slovy: „*Učitel je NESMÍRNĚ důležitý, vlastně nejdůležitější. Možná ve výjimečných případech je chyba jinde, ale z velké většiny je to na učiteli. Musí děti zaujmout a pro látku děti nadchnout. Vyvolat v nich zájem a vzbudit v nich zvědavost. Musí být férový a přátelský.*“ Další rodič definuje nevhodný přístup učitele: „*Učitel je pro ně nečitelný, mění kritéria hodnocení, má své oblíbence bez zřejmého důvodu. Děti nechápou, proč mají známky jaké mají. Učitel není schopen jednoduše vysvětlit základní látku, spíše mlží.*“

Někteří komunikační partneři považují za důvod špatných známek svých dětí učitelovo podvědomé rozdělování žáků do skupin. Jeden z rodičů se vyjadřuje následovně: „*Někdy učitel nedokáže v sobě potlačit oblibu některých žáků a tak nepřímo žáky diverzifikuje.*“ S tímto tvrzením se shodují další komunikační partneři slovy: „*Učitel může být na někoho zasedlý –*

dítě nedostane lepší známku, protože je učitel ovlivněný. „(...) privilegování některých žáků na úkor jiných.“

Odpovědi na otázku, zda byly školní výsledky žáka ovlivněny příchodem **nového spolužáka či změnou kolektivu** přináší shodu všech komunikačních partnerů. Rodiče však na základě svých zkušeností nezmiňují pouze vlivy negativní, nýbrž i pozitivní.

Jeden z rodičů odpověděl na otázku, zda byly ovlivněny školní výsledky jeho dítěte změnou kolektivu, slovy: *„Ano, školní kolektiv se v určité chvíli obměnil a pro dceru to byl krok k lepšímu. Získala kamarády, kteří se podporují, pomůžou si, asi můžou být i jeden pro druhého vzorem.“* S tímto tvrzením se shodují výroky dalších komunikačních partnerů: *„Náš syn se chytil cílevědomého spolužáka a zlepšil si tím výsledky.“* Jiný rodič doplňuje: *„Nový kamarád měl vliv také na větší sebevědomí, přinesl nové podněty k přemýšlení, způsobil, že se dcera pustila i do mimoškolních aktivit, na které bych ji nikdy netipovala, byl i důvodem pro volbu střední školy.“*

Na druhé straně stojí komunikační partneři, kteří mají s obměnou kolektivu negativní zkušenosti. Jeden z komunikačních partnerů popisuje svou zkušenost následovně: *„Po odchodu ambicióznějších spolužáků na 6ti leté gymnázia, ve třídě zůstaly děti, které neprojevují až takový zájem o studium a i ona se tím nechala ovlivnit, připadalo ji trapné být aktivní v hodině atd.“* Tuto výpověď potvrzuje jiný komunikační partner a navazuje slovy: *„Dcera schválně pokazila test, protože se jí ostatní spolužáci smáli, že je šprt.“* Jiný rodič doplňuje, že *„dokud dcera kamarádila se „šprtkou“, výsledky měla mnohem lepší.“*

Na základě uvedených výpovědí lze tedy považovat za jednu z nejzávažnějších příčin školního neúspěchu související se školním prostředím nevhodný přístup učitele k žákům a k výuce. Předmětem diskuze se stává učitelovo rozdělování žáků do skupin na základě jeho sympatií, což může následně vést k neoprávněným horším školním výsledkům. Pedagog by měl děti zaujmout a především motivovat. Všichni komunikační partneři mají taktéž zkušenost s obměnou kolektivu v přímé návaznosti na školní (ne)úspěšnost svých dětí. Někteří ji hodnotí pozitivně, jiní negativně.

7.1.6 Potíže vzniklé během distanční výuky

Na otázku, zda bude mít, či má distanční výuka vliv na školní (ne)úspěšnost žáků, odpovídali rodiče spíše možnými problémy, se kterými se během distanční výuky setkali. Všichni

komunikační partneři v tomto typu výuky shledávají především negativa. Jeden z dotazovaných rodičů napřímo uvedl: „*Pro mě nesmyslné uzavření škol.*“

Hlavní potíží shledávají komunikační partneři v **nedostatečných znalostech žáků**. Jeden z dotazovaných rodičů se vyjadřuje: „*Distanční výuka má vliv na kvalitu vzdělání dětí.*“ Jiný rodič souhlasí a doplňuje: „*Děti nebudou mít stejné znalosti, jako kdyby chodily do školy. (...) Pokud se vše vrátí k normálu, bude složité dostat děti na stejnou úroveň vzdělání.*“ Jeden z komunikačních partnerů na tuto problematiku navazuje a pokládá otázku: „*Naučí se ty děti vůbec něco? Učit se novou látku bez výkladu je pro děti určitě těžké.*“

Dotazovaní rodiče se dále ve velké míře zabývají **ztrátou režimu a nízkou mírou motivace dětí**. Jeden z rodičů se k této problematice vyjadřuje následovně: „*Děti vypadly z režimu, ztratily motivaci, mnoho věcí přestalo být podstatné.*“ Na tuto odpověď navazuje jiný rodič slovy: „*Motivace je velmi malá, převažuje nezájem. Nemá hranice, nemá ho kdo hlídat, a tak si kolikrát dělá, co chce.*“ Komunikační partneři tyto výroky svými výpověďmi potvrzují, např.: „*Nic jí nebaví a o škole, o té radši vůbec nemluví. Nic jí nezajímá.*“

Předmětem diskuze se dále stává příliš dlouhá **sociální izolace dětí od ostatních kamarádů**, která je mnohdy uvedena ve spojitosti s **přílišným užíváním elektronických zařízení**. Jeden z rodičů komentuje výše zmíněnou tematiku následovně: „*Také sociální izolace od kamarádů vede k častějšímu užívání virtuálních kontaktů a sociálních sítí.*“ Jiný rodič s tímto tvrzením souhlasí a uvádí vlastní zkušenost: „*Vystačí si s počítačem, kamarády nepotřebuje. Dříve se děl opak.*“ Jeden z dotazovaných rodičů svými názory tyto výroky potvrzuje a za primární nedostatky distanční výuky považuje „*stejně prostředí, komunikace se spolužáky, izolace od všeho*“. V neposlední řadě jeden z dotazovaných rodičů tuto problematiku doplňuje slovy: „*Distanční výuka má vliv na jejich společenské dospívání, tedy učení se pravidlům chování v kolektivu.*“

Distanční výuka je všemi dotazovanými rodiči hodnocena negativně. Dotazovaní rodiče se především obávají o kvalitu vzdělání svých dětí a mnozí z nich jsou přesvědčeni, že bude trvat dlouhou dobu, než se děti školní látku doučí. Nepříznivě je zde hodnocena ztráta režimu dětí v souvislosti se ztrátou motivace a sociálních kontaktů. Děti během distanční výuky ztrácely potřebu vidat se se svými kamarády a přednost dávaly elektronickým zařízením.

7.2 Rozřazení kódů do kategorií – Učitelé

Tabulka č.2

Kategorie	Kódy	Příklady odpovědí přiřazené k jednotlivým kódům	Poznámky
Projevy školní úspěšnosti	Orientace žáka v probíraném učivu	<i>„Žák má o učivu aspoň nějaký povědomosti a hlavně to umí v praxi použít, má o tom povědomí a chápe, co se děje.“</i>	Školní úspěšnost se může projevat různě. Na základě výpovědí jednotlivých učitelů lze konstatovat, že podstatná je především schopnost žáků orientovat se v probíraném učivo a na starší látku napojovat nové učivo. Komunikační partneři se ve svých výpovědích mnohdy odkazují na problematiku školní známky a komentují jí v kontextu školní úspěšnosti. Ze zjištěných dat vyplývá, že v rámci diskuze o školní úspěšnosti se mnohým dotazovaným vybaví především školní prospěch. V neposlední řadě je pro učitele důležitá aktivita žáka v hodině. Na základě této proměnné lze vyhodnotit, zda se jedná o žáka úspěšného či nikoliv.
	Využití učiva v praxi	<i>„Žák si pamatuje co se dělo v minulých hodinách a může na to navázat.“</i>	
	Školní známka	<i>„Hezké známky.“</i> <i>„Úspěch je zlepšení schopností a dovedností žáků a to je potom jakoby vidět na té známce, což je důležitý.“</i>	
	Aktivita žáka během hodiny	<i>„Žákova aktivita v hodině vám řekne vše o úspěšnosti žáka. Stačí dítě jednu</i>	

			<p><i>hodinu pozorovat a vy víte, kam si ho zařadit.“</i></p> <p><i>„Řádné plnění úkolů.“</i></p>	
<p>Projevy školní neúspěšnosti</p>	<p>Orientace žáka v probíraném učivu</p> <p>Školní známka</p> <p>Školní prospěch</p> <p>Žákova aktivita během hodiny</p>	<p><i>„(...) děti se učí novou látku, ale ona stále nechápe tu látku, na kterou učivo navazuje. Neumí základy, a to si myslím, že je školní neúspěch.(...).“</i></p> <p><i>„Známka 4 a 5.“</i></p> <p><i>„Špatný prospěch“</i></p> <p><i>„Přestává snažit a zhoršují se mu tak známky.“</i></p> <p><i>„Hlavně takovou tu lenost a nezájem. Promarněný potenciál, žádnou snahu, neschopnost se učit, prostě především ten nezájem o výuku.“</i></p>	<p>Komunikační partneři považují školní neúspěšnost za protiklad školní úspěšnosti. Diskutovaná témata se z tohoto důvodu opakují. Za hlavní znak školní neúspěšnosti je považována neschopnost dítěte orientovat se v probírané látce. Někteří učitelé na otázku, co si představují pod pojmem školní neúspěšnost reagují napřímo slovy „prospěch“ a „školní známka“. Za neúspěch poté považují známku dostatečně a nedostatečně. Velký problém představuje žákova lenost, žákův nezájem a žákovo narušování průběhu výuky.</p>	

			<p>„Za neúspěch považuji i to, že je žák líný, nesnaží se a vyrušuje.“</p>	
Problematika školní známky	<p>Měřítko školní (ne)úspěšnosti</p> <p>Skutečné znalosti žáků</p> <p>Rozdílnost váhy známek</p>	<p>„Do určité míry určitě jo, jsou jedním z měřítek.“</p> <p>„Nemělo by se plošně přecházet k jinému hodnocení si myslím.“</p> <p>„Někdy vidím, že se děti něco naučily, napsaly si test, dostaly lepší známku, ale za měsíc nic neví. Zámku pak mají dobrou, ale znalosti někdy chybí.“</p> <p>„Někde je známka 1 zadarmo, někde je těžké vydřít i dvojku.“</p>	<p>Problematika školní známky v souvislosti se školní úspěšností a neúspěšností se odkrývá v průběhu celého dotazování. Komunikační partneři považují školní známku za prostředek, který určuje, zda je žák úspěšný či neúspěšný. Je však uváděno, že na základě školní známky nelze posuzovat skutečné znalosti. Školní známka je taktéž učitelé považována do určité míry za neobjektivní hodnocení, jelikož je závislá na příliš mnoha faktorech, např. vliv učitele.</p>	

		„Pro někoho je úspěch dvojka trojka. Pro někoho naopak pouze jednička.“	
Příčiny školní (ne)úspěšnosti žáka	Rodinné vztahy	„Vztahy mezi rodiči významně ovlivňují celou žákovu školní aktivitu.“	Školní neúspěšnost žáků může vycházet z příčin absolutních, či příčin relativních. Učitelé se během dotazování zabývali
	Nevhodný přístup rodičů	„Pokud (dítě) vidí doma rodiče, který nepracují, nebo pracují, ale mají ke škole negativní postoj, je jasný, že je dítě nemotivovaný. S tím se pak už nedá nic dělat, že jo. To se pak můžeme stavět na hlavu a stejně dítě nepředěláme.“	pouze příčinami relativními, a tedy konkrétně rodinným prostředím. Předmětem diskuze byly především rodinné vztahy, nevhodný přístup rodičů k výchově a postoje rodičů k učení. Školní prostředí učitelé nepovažují v otázce příčin školní neúspěšnosti za zásadní a za primárního činitele školní
	Vliv učitele	„Vliv na školní neúspěšnost učitel má, ale zdaleka ne takový, jako rodič.“	neúspěšnosti považují rodiče/rodinu. Komunikační partneři dále zmiňují jako možnou příčinu školního neúspěchu žáků přístup k učení, zejména lenost,

	Žákův přístup k učení	<p>„Hlavně takovou tu lenost a nezájem. Promarněný potenciál, žádnou snahu, neschopnost se učit, prostě především ten nezájem o výuku. Je to postoj žáka k učení, a to se odráží na té známce.“</p>	projevený nezájem o školu, žádnou snahu a neschopnost se učit.
Potíže vzniklé během distanční výuky	Neobjektivní hodnocení	<p>„Známkování jsem brala velmi s rezervou, jelikož celé známkování během distanční výuky bylo poměrně neobjektivní.“</p> <p>„(...) a to hodnocení, to bylo změněné. Známkám v bakalářích byla přiřazována nejnižší možná váhu.“</p>	Komunikační partneři spatřují v distanční výuce mnoho potíží. Negativně je hodnoceno především školní známkování, které je komunikačními partnery považováno za neobjektivní. Učitelé toto hodnocení uvádí mnohdy v souvislosti se snadným opisováním během testování žáků. Učitelé pozorují zřejmé změny v komunikaci žáků, která je do značné míry ovlivněna izolací žáků a nadměrným užíváním mobilních telefonů. Menší počet dotazovaný
	Opisování zadaných úkolů a testů	<p>„Vím, že opisovali, kde se dalo. Ale s tím se nedá nic dělat.“</p>	

	Změna sociálních návyků	<p><i>„Ztratily hlavně řadu sociálních návyků, včetně různých podob komunikace – schopnost komunikace vůbec, schopnost spolupracovat.“</i></p>	učitelů se soustřeďuje na nedostatek času na přípravu materiálů a kontrolu vypracovaných úkolů.
	Mobilní zařízení	<p><i>„Na konci školního roku jsem jim připravila piknik, děti všechno připravily, přinesly, ale neměly si co říct a chtěly jít brzo domu. Neustále kontrolovaly telefony, někdo na něm trávil celou dobu, to se nikdy před covidem nestalo.“</i></p>	
	Změna režimu	<p><i>„Změny režimu pro žáka mají vždycky velké důsledky. Žáci jsou zvyklí chodit do školy a učit se, mají režim a najednou ho ztrácí a ztrácí tím i</i></p>	

		<i>motivaci a pozornost.“</i> <i>„A navíc není v lidských silách kontrolovat všechny úkoly od všech žáků, to bysme nedělali nic jiného.“</i>	
--	--	---	--

7.2.1 Projevy školní úspěšnosti

Zpočátku dotazování byli učitelé mírně nervózní. Svědčí o tom skutečnost, že se vždy dotazování učitelé zprvu drželi naučených teorií, avšak po delším časovém úseku a hlubším zapřemýšlení se do tématiky se rozpovídali o důležitosti známek a aktivitě žáků během hodiny.

Odpovědi komunikačních partnerů na otázku, co si představí pod pojmem školní úspěšnost, představovaly především tématiku spojenou se **schopností žáků orientovat se v probírané látce** a napojovat novou látkou na starší učivo. Na výše zmíněnou otázku reagují dotazování učitelé slovy: *„Žák má o učivu aspoň nějaký povědomí, a hlavně to umí v praxi použít, má o tom povědomí a chápe, co se děje.“* Reakce ostatních pedagogů tuto výpověď potvrzují, např.: *„Žák si pamatuje co se dělo v minulých hodinách a může na to navázat.“*

Druhé téma, jež se v hojné míře vyskytuje v odpovědích komunikačních partnerů, je **školní známka**. Komunikační partneři zapojili do této odpovědi problematiku známek i přes skutečnost, že na ni nebyli dotazování.

Reakce některých učitelů na výše zmíněnou otázku byly stručnější a reagovali např. slovy „prospěch“ či „známky žáků“. Jiní učitelé se vyjádřili obsáhleji, např.: *„Úspěch je zlepšení schopností a dovedností žáků a to je potom jakoby vidět na té známce, což je důležitý.“* Někteří

učitelé doplnili, že úspěšného žáka si představují jako žáka, který „(...) má dobré známky, dobře prospívá“.

Třetí téma, kterým se učitelé zabývali, je **aktivita žáka během hodiny**. Tato problematika pro dotazované učitele představuje značně důležitý faktor školní úspěšnosti. Jedna z učitelek odpověděla na výše zmíněnou otázku následovně: „*Jmenovala bych hlavně snahu, aby každý pracoval sám za sebe, pak snaživost a pracovitost.*“ Toto tvrzení doplňují ostatní učitelé stručnými odpověďmi, např. „řádne plnění úkolů“ či „práce během výuky.“ Jeden z dotazovaných učitelů se napřímo vyjádřil slovy: „*Žákova aktivita v hodině vám řekne vše o úspěšnosti žáka. Stačí dítě jednu hodinu pozorovat a vy víte, kam si ho zařadit.*“

Z výše uvedených odpovědí lze konstatovat, že dotazovaní učitelé shledávají školní úspěšnost primárně ve způsobu, jakým žáci využívají své schopnosti, zda jsou schopni uvést učivo do praxe a na probrané učivo napojovat další látku. Učitelé si napřímo asociují školní úspěšnost se školní prospěchem žáků. Za úspěšného je považován žák s dobrým prospěchem. Důležitost učitelé pozorují taktéž v žákově aktivitě během hodiny, pracovitosti a řádném plnění úkolů.

7.2.2 Projevy školní neúspěšnosti

Komunikační partneři reagovali na otázku, co si představují pod pojmem školní neúspěšnost především slovy: „*Přesný opak toho, co jsem již řekla u dotazu na školní úspěšnost (...).*“ Poté učitelé pokračovali ve své výpovědi a ve své podstatě pouze uvedli protiklady svých předchozích výroků. Vystávají zde tedy obdobná témata, která vyplynula z diskuze o školní úspěšnosti.

Za školní neúspěšnost považuje většina dotazovaných učitelů **především neschopnost žáků napojovat starší učivo na novou látku**. Jedna z dotazovaných učitelek se vyjadřuje slovy: „*Mám ve třídě holku, která se učí německy, děti se učí novou látku, ale ona stále nechápe tu látku, na kterou učivo navazuje. Neumí základy, a to si myslím, že je školní neúspěch. Nějak prospívá, ale nic moc. Není schopná se naučit.*“ Jiný učitel k této problematice dodává, že „*někdy jsou prostě souvislosti nutný. Takže pokud se žáci učí čistě nazpaměť, tak to může být školní neúspěch. To samý se pak může odrazit na těch známkách, protože když se to nadrtí nazpaměť a mají to umět i za půl roku, tak to samozřejmě neví, protože se jim to do tý hlavy nezapsalo.*“ S těmito výpověďmi se shodují odpovědi většiny učitelů.

Do popředí se opět dostává problematika **školní známky**. Někteří komunikační partneři ve svých výpovědích známku pouze zmíní několika málo slovy, např. „špatný prospěch“ či „známka 4 a 5“. Jiní učitelé poukazují na školní neúspěšnost především ve spojitosti s neúspěšným žákem, který je představován jako „dítě neprospívající, mající špatné známky“ či dítě, které se „přestává snažit a zhoršují se mu tak známky“.

Jeden učitel se svými názory vymyká ostatním a školní neúspěšnost považuje především za „neustálou honbou dítěte za dobrou známku“.

Posledním diskutovaným tématem v této kategorii je **žákova aktivita**. Na otázku, co si učitelé představí pod pojmem školní neúspěšnost se objevují odpovědi spojené především s leností žáků. Jeden z komunikačních partnerů se napřímo vyjadřuje slovy: „Je líný a nic nedělá, to je nejhorší kombinace.“ S tímto tvrzením souhlasí jiný z dotazovaných učitelů a k problematice se vyjadřuje následovně: „Jak už jsem zmínila, za neúspěch považuji i to, že je žák líný, nesnaží se a vyrušuje.“ Jeden z učitelů toto téma doplňuje: „Hlavně takovou tu lenost a nezájem. Promarněný potenciál, žádnou snahu, neschopnost se učit, prostě především ten nezájem o výuku. Je to postoj žáka k učení, a to se odráží na té známce.“

Do popředí se zde již v menším počtu odpovědí dostává i charakteristika neúspěšného žáka. Učitelé takové dítě považují za „dítě vyrušující a obtěžující“.

Dotazovaní učitelé shledávají za jeden z projevů školní neúspěšnosti situaci, kdy žák není schopen napojit novou látku na tu předchozí. Tímto přístupem vznikají značné mezery v učivu. Dalším diskutovaným projevem školní neúspěšnosti jsou školní známky žáků, a tedy především známka nedostatečně a dostatečně. Učitelé za školní neúspěšnost taktéž považují žákovu lenost, žákovo vyrušování a žákův nezájem o výuku.

7.2.3 Problematika školní známky

Z výše uvedených dat bylo zjištěno, že problematika školní známky je komunikačními partnery uváděna v úzké souvislosti se školní úspěšností i neúspěšností. Tato kategorie je věnována pouze školní známce a budou zde uvedeny pohledy dotazovaných učitelů na školní hodnocení formou známky.

Komunikační partneři diskutovali školní známku primárně jako možné **měřítko školní úspěšnosti a neúspěšnosti**. Odpovědi učitelů zprvu směřovali k benevolentnějšímu přístupu ke známkách, např. jeden z respondentů se vyjádřil slovy: „Známky jsou jedním ukazatelem

školní neúspěšnosti, řekněme tak padesáti procentní výpovědní hodnotu to má.“ Po hlubší úvaze se však, většinou v závěru odpovědích učitelů, objevuje myšlenka, že na základě školních známek lze hodnotit žákovu školní úspěšnost a neúspěšnost. Jedna z dotazovaných učitelek se vyjádřila takto: *„Do určité míry určitě jo, jsou jedním z měřítek, protože si žáci na jejich základě můžou posoudit své další požadavky a schopnosti, je to pro ně jakási zpětná vazba a utváří si tak svoje sebehodnocení. (...) Obecně si ale myslím, že jsou známky v dnešní společnosti ukazatelem důležitým.“* Jiný pedagog s tímto tvrzením souhlasí a konstatuje: *„(...) ale stejně jsou známky rozhodující. Nemělo by se plošně přecházet k jinému hodnocení si myslím. Zámky jedna až pět vyjadřují kvalitu žáka.“* Výpovědi ostatních komunikačních partnerů se s uvedenými příklady ztotožňují.

Dotazovaní učitelé se ve většině dále shodují na skutečnosti, že **na základě školních známek není možné určit žákovy skutečné znalosti**. Jeden z dotazovaných učitelů se vyjadřuje: *„(...) ta známka prostě vypovídá něco o tom buď jak moc je schopný se to dítě to nadrtit nebo i jak tomu rozumí, ale když mám dva lidi, oba dva mají jedničku, tak já nepoznám, jestli tomu oba dva rozumí, nebo se to oba našrotil před hodinou a za tejdén už to nebudou vědět, musel bych se jich zeptat třeba ústně nebo to ověřit jinak, třeba nějakým pokusem (...).“* Další z učitelů souhlasí: *„Někdy vidím, že se děti něco naučily, napsaly si test, dostaly lepší známku, ale za měsíc nic neví. Zámku pak mají dobrou, ale znalosti někdy chybí.“*

Komunikační partneři dále zmiňují problematiku **různých vah známek**. Většina dotazovaných učitelů sice uvedla, že známky jsou ve své podstatě měřítkem školní (ne)úspěšnosti, ale taktéž ve svých výpovědích reagují slovy: *„Je nesmysl dělat závěry pouhou známkou.“* Jiný učitel na toto tvrzení navazuje: *„Pro někoho je úspěch dvojka trojka. Pro někoho naopak pouze jednička. Nedá se to známkami řídit.“* Další z pedagogů uvádí, že *„známky jsou dost ovlivněný samotným učitelem.“* V neposlední řadě jeden z komunikačních partnerů doplňuje: *„Někde je známka 1 zadarmo, někde je těžké vydržet i dvojku.“*

Z výše uvedených příkladů vyplývá, že na základě školního prospěchu lze posoudit, zda se jedná o žáka ve škole úspěšného či neúspěšného. Dotazovaní učitelé se ovšem shodují, že ze školní známky nelze určit žákovy skutečné znalosti a dovednosti. Komunikační partneři dále uvádějí, že školní známky jsou ve své podstatě neobjektivní školní hodnocení.

7.2.4 Příčiny školní neúspěšnosti žáka

Příčiny školní neúspěšnosti tvoří zásadní část žakovy školní (ne)úspěšnosti. Jednotlivé neúspěchy pramení z mnoha faktorů a je důležité tyto faktory včasné definovat. Na otázku, jaké mohou být příčiny školního neúspěchu reagují komunikační partneři obsáhle.

Většina dotazovaných pedagogů shledává příčiny školní neúspěšnosti především v rodinném zázemí. Prvním tématem, kterým se zde učitelé zabývají, jsou **rodinné vztahy**. Učitelé považují „špatné vztahy mezi rodiči a sourozenci“ za zásadní problém, který utváří překážky v celkovém žakovo učení. Učitelé se v tomto směru dále vyjadřovali slovy: „Vztahy mezi rodiči významně ovlivňují celou žakovu školní aktivitu.“ Jiný pedagog toto tvrzení potvrzuje svou zkušeností: „Měl jsem ve třídě žáka, byl to šesták, takže nějakých jedenáct dvanáct let. Byl šikovný, známky hezké. (...) Najednou se přestal soustředit, občas nepřišel do školy a známky prudce klesly. Až po několika týdnech jsme se dozvěděli o situaci doma. Rozvod rodičů a vlivný otec, který se snažil děti poštvat proti mámě.“

Dále byla konverzace velmi často převedena na **nevhodný přístup rodičů k výuce a nezbuzení dostatečného zájmu o studium**. Jeden z učitelů podotkl, že typickým příkladem takového přístupu může být například nepatřičná komunikace směrem k žakovi: „(...) já jsem z toho měl taky čtyřky, z toho si nic nedělej.“ Učitel poté zmínil, že tento přístup v dítěti vzbuzuje pocit, že „i čtyřky jsou dobré a nemusí se tudíž snažit o známky lepší“. S tímto výrokem se ztotožňuje další z komunikačních partnerů: „Žák může být průměrný a rodiče ho donutí a žák si výsledky zlepšit. Naopak může být průměrný, rodiče se nezajímají a žák se logicky ještě horší“. Jiný pedagog situaci doplňuje: „Pokud (dítě) vidí doma rodiče, který nepracují, nebo pracují, ale mají ke škole negativní postoj je jasný že je dítě nemotivovaný. S tím se pak už nedá nic dělat, že jo. To se pak můžeme stavět na hlavu a stejně dítě nepředěláme.“

Myšlenku, že za školní neúspěšností žáka by stál **přístup učitelů** samotní učitelé nevyvracejí, ale hlavní vinu přičítají rodičům. Komunikační partneři se k této problematice vyjadřují především slovy: „Vliv učitele má na úspěšnost dítěte velký vliv, především můžu jmenovat výklad učitele, který může být nudný, ale i zábavný. Hlavní roli hraje ale rodina.“ Jiný pedagog souhlasí a podotýká, že „vliv na školní neúspěšnost učitel má, ale zdaleka ne takový, jako rodič.“

V neposlední řadě dotazovaní učitelé považují za možnou příčinu školní neúspěšnosti **žákův nevhodný přístup k učení a jeho osobnost**. Do popředí se zde dostávají názory učitelů, kteří za příčinu žákovy školní neúspěšnosti považují především „*žákův nezájem o předmět, pubertu v rozpuku, zmatkování při písemných pracích, lenost (...)*“. Další pedagog dodává, že mnohdy „*dítě nechce spolupracovat z obavy ztrapnění.*“

Na základě výše uvedených výpovědí lze shrnout, že komunikační partneři považují rodinné prostředí žáka za primárního činitele v otázce školní neúspěšnosti. Učitelé vyzdvihují primárně vliv rodičů, jejich vztahy, přístup k učení a postoje. Rodina je považována za místo, kde se formují žákovy postoje a žákova osobnost. Zajímavým zjištěním je, že učitelé během rozhovoru mnohdy nasměrovali primární odpovědnost za žákovu školní neúspěšnost na rodiče, nikoliv na sebe. Školní neúspěšnost může být dále zapříčiněna žakovým přístupem k učení, a tedy žakovým nezájmem, žakovou leností apod.

7.2.5 Potíže vzniklé během distanční výuky

Komunikační partneři se na problematiku distanční výuky odkazovali v průběhu celého dotazování a téměř většina dotazovaných se shodla, že distanční výuka představuje velkou překážku ve výuce. Na otázku, zda tento styl výuky ovlivňuje učení žáků, reagovaly učitelé nejčastěji slovy: „*Ano, rozhodně ano. A teď to i vidím, jsou nesoustředění (...)*.“

Dle odpovědí učitelů bylo jedním z nejzávažnějších problémů distanční výuky **neobjektivní hodnocení žáků**. Vlivem vnějších faktorů pedagogové nemohli dohlédnout na řádné plnění zadaných úkolů a jejich hodnocení bylo na základě výpovědí zkreslené. Při dotazování reagovali komunikační partneři mnohdy rozhořčeně: „*Známky během distanční výuky absolutně neodpovídaly známkám z prezenční výuky.*“ Jiný pedagog souhlasí: „*Známkování jsem brala velmi s rezervou, jelikož celé známkování během distanční výuky bylo poměrně neobjektivní.*“ Dalším problémem, který přispíval neobjektivnímu známkování, bylo internetové připojení. Jedna z učitelek podotýká, že „*známkování bylo mírnější, museli jsme přihlížet k tomu, že všechny děti neměly možnost připojení.*“

Neobjektivita hodnocení je úzce spojena se skutečností, že žákům bylo umožněno, slovy pedagogů, „*podvádět*“. Jeden z učitelů se vyjadřuje slovy: „*Není nic jednoduššího, než ty úkoly zkopírovat a od ostatních lidí opsat.*“ Jiný pedagog souhlasí s doplňuje: „*Vím, že opisovali, kde se dalo. Ale s tím se nedá nic dělat.*“ V tomto kontextu jsou mnohdy zmiňovány obavy učitelů

z omezených vědomostí žáků při návratu k prezenční výuce. Jedna z učitelek dodává: „*Hodně dětí na tom bylo tak, aby práci hlavně poslaly a splnily si to, ale ne aby se to naučily.*“

Komunikační partneři se dále ve velké míře odpovědi shodují na **změně sociálních vazeb žáků ve spojitosti s mobilními zařízeními**. Jeden z pedagogů popisuje svou zkušenost následovně: „*Na konci školního roku jsem jim připravila piknik, děti všechno připravily, přinesly, ale neměly si co říct a chtěly jít brzo domů. Neustále kontrolovaly telefony, někdo na něm trávil celou dobu, to se nikdy před covidem nestalo.*“ Odpovědi ostatních pedagogů představují především změnu chování žáků o přestávkách a mnohdy se objevují názory typu: „*Spíš mi vadí, jak se chovají o přestávkách. Jen sedí a čučí do mobilu. Asi tam hrajou hry. A děti, který nemají internet v mobilu, nahlíží přes rameno těm, který ho mají. O hlubší komunikaci tu vůbec není řeč.*“ S tímto tvrzením souhlasí jedna z dotazovaných učitelek a doplňuje: „*Ztratily hlavně řadu sociálních návyků, včetně různých podob komunikace – schopnost komunikace vůbec, schopnost spolupracovat.*“

V neposlední řadě se objevují dvě témata, kterým se zabýval již menší počet dotazovaných učitelů. Diskutované jevy však představují podstatné faktory školní (ne)úspěšnosti, a proto budou v této kategorii uvedeny.

Prvním tématem je **změna režimu žáků**, ze které vyplývá ztráta motivace. Učitelé se vyjadřují slovy: „*Děti ztratily každodenní rytmus, následně pozornost a škola je nebaví.*“ Jiný z učitelů souhlasí a doplňuje: „*Změny režimu pro žáka mají vždycky velké důsledky. Žáci jsou zvyklí chodit do školy a učit se, mají režim a najednou ho ztrácí a ztrácí tím i motivaci a pozornost.*“

Druhým diskutovaným tématem je **nedostatek času na přípravu materiálů a kontrolu vypracovaných úkolů** během distanční výuky. Komunikační partneři se k této problematice vyjadřují slovy: „*A navíc není v lidských silách kontrolovat všechny úkoly od všech žáků, to bysme nedělali nic jiného.*“ Jiný učitel doplňuje: „*Všechno bylo upravené a neměli jsme jako učitelé šanci vše stíhat.*“

Z výše uvedených příkladů lze vyhodnotit distanční výuku jako problematický způsob učení. Negativně je hodnocené především školní známkování, které je komunikačními partnery považováno za neobjektivní. Učitelé si byli mnohdy vědomi snadných postupů během opisování testů a zadaných úkolů, avšak nebylo v jejich silách s tím cokoli udělat. Komunikační partneři dále spatřují změny v komunikaci žáků, která je nadměru ovlivněna mobilními telefony

a změnu žakových návyků, jež vede k nízkému zájmu o školu. Za negativní považují učitelé nedostatek času na přípravu materiálů a kontrolu vypracovaných úkolů.

7.3 Rozřazení kódů do kategorií – Žáci

Kategorie	Kódy	Příklady odpovědí přiřazené k jednotlivým kódům	Poznámky
Projevy školní úspěšnosti	Školní známka	<p>„Prvotní věc, co mě napadne, jsou samozřejmě známky, protože to je to, podle čeho nás celou dobu všichni hodnotí.“</p> <p>„Jednička a dvojka.“</p> <p>„Jestli mám dobrý známky.“</p>	Všichni dotazovaní žáci se v této kategorii jednoznačně shodují. Školní známka je ve své podstatě synonymem pojmu školní úspěšnost. Žáci jsou příliš ovlivněni svým prospěchem a na jiných představitelích školní úspěšnosti se neshodují.
Projevy školní neúspěšnosti	Školní známka	<p>„Známky 4 a 5.“</p> <p>„To, když se mi nepovede test.“</p>	Odpovědi žáků se opět shodují na školní známce jako hlavním představiteli školní neúspěšnosti. Svými strohými výpověďmi, mnohdy jednoslovnými, se zaměřují pouze na svůj školní prospěch.
Vnímání distanční výuky	Školní známka Opisování školní úkolů a testů	<p>„Známky se nám všem vesměs zlepšily.“</p> <p>„Většinou někdo z nás udělá úkol a ostatní to opíšou.“</p>	Dotazovaní žáci se nejvíce zabývají zlepšením svého prospěchu během distanční výuky, avšak uvádí, že znalostí mají podstatně méně. Tato

	Omezené vědomosti	<p>„Sice jsem měla lepší známky kvůli možnosti vyhledávání na internetu a podvádění, které málo kdo z dětí v mém věku umí odolat, ale moc toho neumím.“</p> <p>„(...) ale rozhodně toho umíme málo.“</p> <p>„V pár předmětech ani nevím, co probíráme a nedokážu se přinutit s tím něco udělat.“</p>	skutečnost je podložena možností žáků opisovat zadané písemky během testování.
--	-------------------	--	--

7.3.1 Projevy školní úspěšnosti

Odpovědi jednotlivých žáků na otázku, co si představují pod pojmem školní úspěšnost, byly jednostranné. Všichni žáci se shodují a školní úspěšnost asociují se **školní známkou a školním prospěchem**.

Jedna z dotazovaných žaček odpovídá následovně: „*Prvotní věc, co mě napadne, jsou samozřejmě známky, protože to je to, podle čeho nás celou dobu všichni hodnotí.*“ S tímto tvrzením souhlasí ostatní žáci, jejichž výpovědi jsou stručnější, např.: „*Jestli mám dobrý známky.*“ „*Moje známky.*“ „*Dobré studijní výsledky.*“

7.3.2 Projevy školní neúspěšnosti

Tato kategorie se stručně zabývá skutečností, jak žáci vnímají pojem školní neúspěšnost. Odpovědi všech žáků se opět shodují a **školní známku** považují za hlavního představitele školní neúspěšnosti. Výpovědi žáků nebyly obsáhlé. Mnohdy odpovědí stálo pouze jedno slovo „*známky*“. Několik z dotazovaných žáků napřímo uvedlo v této souvislosti přímo známky: „*Známky 4 a 5.*“ Někteří žáci se naopak nevyjadřovali napřímo: „*To, když se mi nepovede test.*“

7.3.3 Vnímání distanční výuky

Odpovědi dotazovaných žáků na otázku, zda bude mít distanční výuka vliv na jejich školní úspěšnost a neúspěšnost, se shodují ve třech zásadních tématech, které se navzájem silně ovlivňují. Hlavním předmětem diskuze se zde stala problematika **školní známky a její hodnota během distanční výuky**.

Komunikační partneři se shodují na výpovědi jednoho z žáků: „*Známky se nám všem vesměs zlepšily.*“ Tuto problematiku však dotazovaní uvádí v kontextu **nízké úrovně svých vědomostí**, jelikož jim bylo umožněno během testování **písemky opisovat**. Jedna z žaček se vyjadřuje následovně: „*Sice jsem měla lepší známky kvůli možnosti vyhledávání na internetu a podvádění, které málo kdo z dětí v mém věku umí odolat, ale moc toho neumím.*“ Jiný žák tuto výpověď doplňuje: „*V pár předmětech ani nevím, co probíráme a nedokážu se přinutit s tím něco udělat.* Většinou někdo z nás udělá úkol a ostatní to opíšou.“ Mnohdy jsou výpovědi žáků uzavřeny tvrzením: „*(...) ale rozhodně toho umíme málo.*“

Dotazovaní žáci shledávají distanční výuku přínosnou z hlediska zlepšení svého prospěchu, nikoliv však vědomostí. Komunikační partneři komentují tento fakt skutečností, že bylo během testování snadné opisovat.

8 Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit pohledy učitelů a rodičů na problematiku školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků druhého stupně základní školy. Za účelem naplnění cílů této práce bylo stanoveno osm výzkumných otázek. Odpovědi participantů na jednotlivé výzkumné otázky získané během dotazování jsou v diskusi projednávány postupně.

První a druhá výzkumná otázka se zaměřuje na jednotlivé pohledy učitelů a rodičů. Znění otázek je následné: **Jak je vnímán pojem školní úspěšnost z pohledu učitelů? Jak je vnímán pojem školní úspěšnost z pohledu rodičů?** Vzhledem k podobnosti odpovědí učitelů i rodičů došlo v této části k jejich sjednocení.

Obě skupiny komunikačních partnerů si pod pojmem školní úspěšnost představí především žákovy známky a žákův prospěch. Dotazovaní rodiče a učitelé si napřímo asociují známky výborně a chvalitebně se školní úspěšností. Tato problematika je taktéž diskutována odbornou literaturou, která uvádí výborný prospěch jako jeden ze znaků školní úspěšnosti (Průcha, 2009). Tato úvaha je doplněna odpověďmi dotazovaných žáků, kteří se shodují s rodiči a učiteli a školní známku považují téměř za synonymum školní úspěšnosti. S tímto zjištěním úzce souvisí názory, že žáci se mnohdy učí pouze pro dobré známky, a nikoliv, aby do učiva pronikli (Helus, 1997). K této skutečnosti se vyjadřuje i Čapek (2008), který uvádí, že za úspěch žáci považují vysvědčení s dobrými známkami či obdržení dobré známky.

Učitelé si pod pojmem školní úspěšnost dále představují žákovu aktivitu v hodině. Zmiňují zde především „*řádné plnění úkolů a práci během výuky*“. Rodiče se na toto téma téměř nevyjadřují. Naopak odborná literatura považuje za projev žákovy školní úspěšnosti schopnost zvládat požadavky určité školy, mezi které řadí mimo jiné i aktivitu žáka v hodině (Kolář, 2012).

Učitelé a rodiče se dále rozcházejí ve vnímání míry důležitosti probírané látky. Učitelé si napřímo asociují školní úspěšnost se schopností žáků se orientovat v probírané látce a navazovat na probrané učivo. Pro rodiče je především důležité, aby jejich děti učivu porozuměly a byly následně schopny ho využít v praxi. S tvrzením rodičů souhlasí i odborná literatura, která uvádí, že školní výuka je jakýsi mezistupeň v přípravě na dění v životní praxi, jež by nás měla především na život připravit (Helus, 1979).

Třetí a čtvrtá výzkumná otázka se opět soustřeďuje na jednotlivé pohledy učitelů a rodičů. Znění otázek je následující: **Jak je vnímán pojem školní neúspěšnost z pohledu učitelů? Jak je**

vnímán pojem školní neúspěšnost z pohledu rodičů? I v tomto případě došlo ke sloučení odpovědí učitelů a rodičů vzhledem k jejich podobnosti.

Na tyto dvě výzkumné otázky nebylo snadné najít odpověď, jelikož se obě skupiny participantů ve svých výpovědích zabývali spíše příčinami školní neúspěšnosti žáka. Z tohoto hlediska se výsledky šetření shodují s odbornou literaturou, která mnohdy uvádí školní neúspěšnost především jako produkt řady činitelů (Kolář, 2012).

Dotazovaní rodiče i učitelé přiřazují k pojmu školní neúspěšnost především školní výsledky žáků. Za školní neúspěšnost jsou považovány známky dostatečně a nedostatečně, s čímž souhlasí Průcha (2009), který tyto známky napřímo uvádí v souvislosti se školní neúspěšností. Dotazovaní žáci toto zjištění svými výpověďmi potvrzují a pod školní neúspěšností si představí především známku nedostatečně a dostatečně.

Zatímco učitelé si pod pojmem školní neúspěšnost dále představují neschopnost žáků napojovat starší učivo na novou látku, rodiče spatřují obtíže především v neefektivnosti učení se školní látce nazpaměť. Z tohoto zjištění lze vyzorovat souvislost mezi odpověďmi rodičů a učitelů na otázky spojené se školní úspěšností a neúspěšností. Dozvídáme se, že výpovědi rodičů a učitelů na téma školní neúspěšnost tvoří pouze protiklady výpovědí na téma školní úspěšnost.

Součástí této problematiky tvoří pohledy učitelů na žáka, jenž je v očích ostatních považován za žáka neúspěšného. Odborná literatura takového žáka definuje jako jedince nesplňujícího požadavky určité školy, vyrušujícího ostatní spolužáky a narušujícího chod výuky (Mareš, 2013). Pohledem dotazovaných učitelů je žák neúspěšný „*línej a nic nedělá*“ či doslova „*vyrušující a obtěžující*“. Dotazovaní rodiče se k tomuto tématu opět nevyjadřují.

Výzkumná otázka číslo pět: **Do jaké míry jsou považovány známky za ukazatele školní úspěšnosti a neúspěšnosti?**

Dotazovaní učitelé i rodiče považují školní známky za zásadního ukazatele školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Dostáváme se zde však k poznatku, že i přes skutečnost, že je známka učiteli i rodiči považována za kritérium úspěšnosti žáka, je zároveň vnímána skupinou pedagogů za „*neobjektivní*“ hodnocení. Učitelé podotýkají, že jsou „*známky ovlivněny učitelem samotným*“. K tomuto tématu se vyjadřuje Mareš, který upozorňuje na skutečnost, že jsou známky

ovlivněny učitelskými postoji k žákům. Hodnocení formou známky se tudíž skutečně stává do značné míry neobjektivním (Mareš, 2013).

V této fázi lze prostoupit do hlubší problematiky školních známek a to, že na základě známek nelze určit žákovy schopnosti a znalosti. Dotazovaní učitelé i rodiče souhlasí s tvrzením jednoho z dotazovaných otců, že *„žák nemusí být chytrý, když dostal jedničku a nemusí být blběj, když dostal pětku. Záleží na tom, co ve skutečnosti umí.“* Odborná literatura na tento jev poukazuje v souvislosti s převáděním žákových výkonů do kvantitativních metod, které jsou vyjádřeny právě pomocí klasifikační škály a nevytváří tudíž prostor pro hlubší analýzu žákových skutečných výkonů (Kolář, Šikulová, 2009).

Šestá výzkumná otázka: Jaké jsou nejčastější příčiny žákovy neúspěšnosti z pohledu učitelů?

Většina dotazovaných pedagogů shledává příčiny školní neúspěšnosti především v rodinném zázemí a shoduje se tak s odbornou literaturou, která rodinu považuje za jeden z hlavních zdrojů žákových školních neúspěchů (Fontana, 2010).

Učitelé považují za zásadní vlivy působící na žákovu školní úspěšnost především nevhodné rodinné vztahy, ve kterých není žák dostatečně podporován, nevhodný přístup rodičů k výuce a nevzbuzení dostatečného zájmu o studium. Fontana (2010) považuje názor rodičů na vzdělání za klíčový aspekt ve formování žákových postojů.

Oproti rodičům, skupina dotazovaných učitelů nepovažuje školní prostředí za zásadní vliv na školní (ne)úspěšnost žáka a ze školních neúspěchů viní především žákovu rodinu.

Posledním zdrojem žákovy neúspěšnosti je žákův nevhodný přístup k učení. S tímto tvrzením souhlasí i odborná literatura, která doplňuje, že žákovy školní neúspěchy mohou pramenit taktéž z lhostejnosti ke škole a samotnému učení (Jedlička, Koča, Slavík, 2018). Mareš (2013) uvádí, že neúspěšní žáci jsou mnohdy žáci líní.

Sedmá výzkumná otázka: Jaké jsou nejčastější příčiny žákovy neúspěšnosti z pohledu rodičů?

Stejně tak jako učitelé, považují i rodiče rodinné prostředí a přístup samotných rodičů k výchově dítěte za jeden ze zásadních faktorů, jenž má vliv na žákovu školní neúspěšnost. Kohoutek (1996) považuje správnou výchovu dítěte za klíčovou, avšak uvádí, že každý rodič je ovlivněn výchovou, jež byla aplikována na něj. Je tedy složité tyto zažití zvyklosti přenastavit.

Rodiče taktéž shledávají za možnou příčinu školních neúspěchů svých dětí závažnou či neobvyklou situaci v rodině. Nejčastěji komunikační partneři zmiňují rozvod a střídavou péči. S tím souhlasí i Mareš (2013) a uvádí, že neúspěšní žáci bývají často z rodin neúplných, jelikož se hlavní pozornost soustřeďuje na jiné aspekty, nikoliv na žáka. Z tohoto důvodu se žákovi nedostává dostatečná péče a žije v disharmonickém prostředí, které není vhodným místem k učení. Fontana (2010) se s těmito názory ztotožňuje a narušení interpersonálních vztahů považuje za zásadním problémem.

Další možnou příčinu žákových neúspěchů vidí rodiče ve vlastním nedostatečném vzdělání, potažmo v nižší úrovni socioekonomického zázemí rodiny. Fontana (2010) uvádí, že čím vyšší je úroveň vzdělání rodičů, tím vyšší je pravděpodobnost školní úspěšnosti žáků. Tuto skutečnost potvrzuje Mareš (2013) svým tvrzením, že rodiče žáků neúspěšných mají mnohdy nižší vzdělání.

Následující příčiny školního neúspěchu žáků již pramení ze školního prostředí. Rodiče shledávají potíž v nevhodném přístupu učitele k učení a v upřednostňování některých žáků. Mareš (2013) uvádí, že učitelé si žáky podvědomě kategorizují do skupin na základě jejich snahy, kázně a prospěchu. Následně může být díky této skutečnosti napřímo ovlivněn žákův (ne)úspěch. Vágnerová (2005) toto rozdělování nazývá jako „labeling“.

Všichni komunikační partneři mají taktéž zkušenost s obměnou kolektivu v přímé návaznosti na školní (ne)úspěšnost svých dětí. Někteří ji hodnotí pozitivně, jiní negativně. Odborná literatura řadí klima školy a třídy mezi hlavní činitele školní (ne)úspěšnosti (Mareš, 2013).

Osmá výzkumná otázka: **Jak je vnímán rodiči a učiteli vliv distanční výuky na školní (ne)úspěšnost žáků?**

Dle odpovědí učitelů bylo jedním z nejzávažnějších problémů distanční výuky neobjektivní hodnocení žáků, které je úzce spojeno se skutečností, že žákům bylo umožněno testy a zadané úkoly opisovat. Učitelé uvádí zlepšení prospěchu u většiny svých jinak problematických žáků. Výpovědi samotných žáků tuto skutečnost potvrzují a konstatují, že se jim školní známky zlepšily především z důvodu možnosti opisování. Značné zlepšení prospěchů u žáků dokládá i tematická zpráva publikovaná školní inspekcí (2021). Rodiče se k této problematice příliš nevyjadřují. Důvodem pasivního postoje rodičů může být zlepšení školního prospěchu dětí.

Jako největší úskalí distanční výuky rodiče považují nedostatečné znalosti svých dětí, což uznávají i samotní žáci, kteří opět tuto problematiku komentují možností „*podvádět*“. Zjištění, že žáci skutečně disponují nízkými vědomostmi, potvrzuje i výzkum *Vzdělávání v době pandemie* (2021). Dotazovaní rodiče ve výzkumu uvádí jako hlavní potíž redukcí školní látky.

U této výzkumné otázky se dostáváme do kontrastu se samotným pojetím školní (ne)úspěšnosti. Na otázku, co si účastníci představují pod školní úspěšností, odpověděla značná část dotazovaných tím, že je pro ně důležité, aby se děti naučily vše nazpaměť, ale uměly látku použít. Během distanční výuky se ale většina žáků školní látku neučila vůbec a při testech spíše opisovala. Jedna z učitelek dodává: „*Hodně dětí na tom bylo tak, aby práci hlavně poslaly a splnily si to, ale ne aby se to naučily.*“ Z tohoto zjištění lze vyvodit, že distanční výuka představuje možnou příčinu žákovy školní neúspěšnosti, jelikož budou mít žáci po návratu k prezenční výuce značné mezery v učivu.

Závěr

V této diplomové práci jsem se pokusila proniknout do problematiky školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků druhého stupně základní školy. Cílem práce bylo zjistit pohledy učitelů a rodičů na školní úspěšnost a neúspěšnost žáků, zda mohou být školní známky považovány za ukazatel školní (ne)úspěšnosti a kdo je za školní (ne)úspěšnost zodpovědný.

Pojmům školní úspěšnost a neúspěšnost je participanty rozuměno především jako produktu řady činitelů. Školní úspěšnost, stejně tak, jako neúspěšnost, je dotazovanými učiteli i rodiči posuzována na základě školních známek. Na základě tohoto zjištění lze školní známky považovat za ukazatel školní (ne)úspěšnosti. Rodiče dále za školní úspěch považují schopnost žáka porozumět učivu a následně ho využít v praxi. Pro učitele představuje školní úspěšnost způsobilost žáka orientovat se v probírané látce a díky tomu navazovat na probrané učivo.

Zatímco rodiče považují za primární původce žákových školních neúspěchů rodinné i školní prostředí, učitelé spatřují zásadní potíž přednostně v žákově rodině. Obě skupiny participantů se naopak shodují na žákově přístupu ke škole jako na další možné příčině školní neúspěšnosti.

V návaznosti na výjimečný stav lze po hlubším projednání považovat za možnou příčinu žákovy školní neúspěšnosti i distanční výuku. Učitelé v této souvislosti zmiňují především zlepšení školního prospěchu žáků, který však považují za ne zcela objektivní. Rodiče se naopak obávají o nedostatečné znalosti svých dětí.

Během výzkumného šetření mě překvapily reakce všech participantů na otázku, co si představují pod pojmem školní úspěšnost a školní neúspěšnost. Většinu všech dotazovaných, včetně samotných žáků, se vybavil školní prospěch, což považuji vzhledem k dnešní době za přežitek doby.

Zdroje

Autorský kolektiv pracovníků (2011): Slovník současné češtiny. Praha: Lingea.

Čáp, J. (2007): Psychologie pro učitele. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada.

Fontana, D. (2010). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.

Helus, Z. (1990). Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vychování. Praha: Ústřední ústav pro vzdělání pedagogických pracovníků.

Helus, Z. (1997). Psychologie pro střední školy. Praha: FORTUNA.

Helus, Z. (1979). Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN.

Helus, Z. (2015). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada.

Helus, Z. (2018). Úvod do psychologie. Praha: Grada.

Holeček, V. (2014). Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada.

Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). Jaký jsem učitel. Praha: Portál.

Hendl, J. (2008). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál.

Jedlička, R., Koťa, J. & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele. Praha: Grada.

Kalhous, Z. (2009). Školní didaktika. Praha: Portál.

Kouhoutek, R. (1996). Základy pedagogické psychologie. Brno: CERM.

Kolář, Z. a kol. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada.

Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). Hodnocení žáků. Praha: Grada.

Kosíková, V. (2011). Psychologie ve vzdělání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada.

Kusák, P. & Dařílek, P. (2001). Pedagogická psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého.

Linhartová, D. (2008). Psychologie pro učitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.

Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). Komunikace ve škole. Brno: MU.

Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

Musil, J. (2005). Pedagogická psychologie. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Musilová, M. (2011). Pedagogická diagnostika, teorie a její reflexe v praxi. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická výchovná poradna.

Průcha, J. (2017). Moderní pedagogika. Praha: Portál.

Průcha, J. (2009). Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál.

Průcha, J. & Veteška, J. (2014). Andragogický slovník. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. Praha: Portál.

Pugnerová, M. (2019). Psychologie pro studenty pedagogických oborů. Praha: Grada.

Sehrbrock, D. & Gröll, Ch. (2002). Jak vyzrát na školu. Praha: Portál.

Sovák, M. (1990). Učení nemusí být mučení. Praha: SPN.

Šafránková, D. (2019): Pedagogika. Praha: Grada.

Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Vališová, A. & Kasíková, H. (2007). Pedagogika pro učitele. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2001). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: UK Karolinum.

Vágnerová, M. (2005) Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: UK Karolinum.

Odborné články

Grecmanová, H. (1997). Problematika posuzování školního klimatu. *Pedagogická orientace*, roč. 7., č. 1, s. 17-25.

Grecmanová, H. (2003). Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*, roč. 13., č. 2, s. 2-21.

Kohoutek, R. (2002). Problémy mládeže: závady a poruchy chování dětí a mládeže. *Pedagogická orientace*, roč. 12, č. 1, s. 83-98.

Man, F., Mareš, J. & Stuchlíková, I. (2000). Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, roč. 50, č. 3, s. 224-235.

Mareš, J., Skalská, H. & Kantorková, H. (1994). Učitelova odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, roč. 44, č. 1, s. 23-36.

Novotná, K. & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případový studie. *Pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, roč. 63, č. 3, s. 355-371.

Rokos, L. & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, roč. 30, č. 2, s. 122–155.

Straková, J. & Slavík J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, roč. 63, č. 3, s. 277-284.

Zahraniční literatura

Hickman, S. S. (2003). *School Success*. Page Free Publishing, Inc.

Khan, S. M. (2007). *School Evaluation*. New Delhi: A.P.H Publishing Corporation.

Sokol W.B., Grouzet M.E.F. & Müller, U. (2013). *Self-Regulation and Autonomy. Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*. New York: Cambridge University Press.

Whitaker, T. & Zoul, J. (2008). *4 Core Factors for School Success*. New York: Eye On Education, Inc.

Internetové zdroje

Bicanová, J., Gargulák, K. & Prokop, D. (2021). Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou.

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>

Čapek, R. (2008). Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2167/VZTAH-ZAKU-A-RODICU-KE-KLASIFIKACI-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>

Nielsen Admosphere (2021). Dopady distanční výuky očima rodičů: děti se toho naučí méně a výpadek školy se negativně projeví i na dalším vzdělání. <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/dopady-distancni-vyuky-ocima-rodicu-deti-se-toho-nauci-mene-a-vypadek-skoly-se-negativne-projevi-i-na-dalsim-vzdelavani>

Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O. & Neumajer, O. (2021). Tematická zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Dostupné z

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zakladnich>

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka výpovědi jednoho z učitelů

Příloha 2 – Ukázka vyplněného dotazníku jednoho z rodičů

Příloha 1 – Ukázka výpovědi jednoho z učitelů

Učitel č.4

Otázka č. 1

Jak rozumíte pojmu školní úspěšnost?

„Školní úspěšnost pro mě znamená to, že se žák alespoň částečně snaží chápat ten výklad, ať už se jedná o výuku jazyka nebo třeba přírodovědného předmětu. Prostě nemá k tomu předmětu vyloženě odpor nebo v horším případě nemá z něj strach. A následně se to samozřejmě odráží nějakým způsobem na těch známkách. Každopádně má o tom nějaký povědomí, a hlavně to umí v praxi alespoň trochu použít. Má o tom povědomí a chápe, co se děje. Stručně bych řekl, že školní úspěšnost je tvořena známkou, aktivitou žáka v hodině, zájmem o výuku, možná i respekt vůči učiteli. Třeba i účast na různých školních olympiádách.“

Otázka č.2

Jak naopak rozumíte pojmu školní neúspěšnost?

„Školní neúspěšnost je v podstatě opak toho, co jsem říkal, že se to ty děti v podstatě učí systémem nadrtím se to z hlavy, nebudu tomu rozumět ani za boha, což v některých předmětech jde, když jsou to nějaké předmět třeba občanka nebo v něčem podobným. Tam se tomu občas ani rozumět nedá, když je vám dvanáct, ale učit se to čistě protože se mi to řeklo, ne protože to chápu, třeba vzorečky ve fyzice, je trošku problém. Někdy jsou prostě souvislosti nutný. Takže pokud se žáci učí čistě nazpaměť, tak to může být školní neúspěch. To samý se pak může odrazit na těch známkách, protože když se to nadrtí nazpaměť a mají to umět i za půl roku, tak to samozřejmě neví, protože se jim to do té hlavy nezapsalo.“

Otázka č.3

Jsou pro Vás známky měřítkem školní úspěšnosti/neúspěšnosti žáka? Rozved'te.

„Známky jsou jedním ukazatelem školní neúspěšnosti, řekněme tak padesáti procentní

výpovědní hodnotu to má. Samozřejmě může být někdo, kdo na to zvysoka kašle, protože prostě tomu rozumí a má dobrý známky, protože styl výuky přesně odpovídá tomu, co on by třeba potřeboval, ale u třiceti dětí v jedné třídě to není možný úplně individualizovat na každého. Zámka prostě vypovídá něco o tom buď jak moc je schopný se to dítě to nadrtit nebo i jak tomu rozumí. Když mám dva lidi, oba dva mají jedničku, tak já nepoznám, jestli tomu oba dva rozumí, oba se to naučili a za týden už to nebudou vědět, musel bych se jich zeptat třeba ústě nebo to ověřit jinak, třeba nějakým pokusem, když se bavíme o přírodovědných předmětech.“

Otázka č.4

Jaké mohou být podle Vás příčiny školní neúspěšnosti?

„No těch může být bohužel celá řada, počínaje, aby učitel žáky alespoň nějak motivoval pro ten předmět. Jakmile tam tenhle aspekt není, tak to děti nebaví a může je to odradit. Další případ samozřejmě problematický přístup rodičů. Typický příkad, že mu rodiče říkají věci jako „já jsem z toho měl taky čtyřky, z toho si nic nedělej“. Ale to neznamená, že proto, že z toho měl i otec čtyřky, nemusí je mít i malá Anička. Třeba má nějaký potenciál a stačilo by jí postrčit a začala by se o to zajímat sama. Nebo taky je možné že ne, to nikdo neví. Takže samozřejmě tam rodina hraje velkou roli, potom učitel a i trošku pocit toho, že zažije to dítě úspěch, ten ho pak žene dál.“

Otázka č.5

Myslíte si, že je za neúspěch dítěte ve škole zodpovědný učitel? Odůvodněte.

„Už jsem o tom mluvil před chvilkou. Částečně ano.“

Otázka č.6

Myslíte si, že prostředí, ve kterém dítě žije, ovlivňuje jeho úspěšnost ve škole? Pokud ano, do jaké míry? Rozved'te.

„Už jsem také řekl vše.“

Otázka č. 7

Domníváte se, že má dlouhodobá distanční výuka vliv na školní úspěšnost žáků?

„Sto procentně to dopady mělo i má, protože když si vezmu že s nějakýma přestávkama, asi dvěma dvouměsíčníma pauzama, byly v podstatě dva roky jen formou online přes monitory, a co si budeme nalhávat, málo který učitel bazíroval na tom, aby viděl všechny ty obličej, to vzhledem k internetovému připojení není ani možný, tak tam prostě bylo úžasný prostředí pro to, aby ten, kdo chtěl, tak na tom opravdu dřel a učitel se věnoval pouze těm 4-5 lidem, kteří se chtěli hlásit a ostatní, jestli u toho vůbec seděli, to ví sám pán bůh. Potom samozřejmě pokud je to formou elektronickou, tak není jednoduššího, než ty úkoly zkopírovat a od ostatních lidí opsat. A navíc není v lidských silách kontrolovat všechny úkoly od všech žáků, to bychom nedělali nic jiného, takže kdo chtěl, tak asi dobrý známky měl, i když s jinýma bodovýma váhama, ale potom se vrátil do školy a teď je naprosto vyřizenej, protože to prostě neumí, protože to opsal od kamaráda, nebo si to málo procvičil. Další a to je asi závažnější, protože látka se dá dohonit, když se bude chtít, nebo si to dohledá, ale horší jsou asi nějaký psychický následky, protože ona ta izolace dělá dost i s dospělýma lidma, natož když jsou to malé děti. Nebo i pubertáci 7.-9. třída. Nevim, no, i sám na sobě pocítuju drobný změny oproti tomu, jak to bylo před dvěma lety. Následky to rozhodně má a otázka zní, jak rychle se z toho vyhrabou, nebo jestli se k tomu normálu dá vůbec vrátit.“

Příloha 2 – Ukázka vyplněného dotazníku jednoho z rodičů

Rodič č.3

1. Co konkrétně považujete za školní úspěšnost?

Dalo by se říci, že školní úspěšnost se projevuje hezkou známkou a chováním dětí. Dcera do školy chodí tedy spíše chodila, když to šlo, ráda; mluví vesměs hezky o učitelích a spolužácích. Vypráví legrační historky, chlubí se zajímavými úkoly a nebojí se přiznat neúspěch a blbé známky. Ráda a aktivně se účastní školních akcí, tedy chápe jejich smysl.

2. Co naopak považujete za školní neúspěšnost?

Horší prospěch dětí, třeba i nepřijetí na gymnázium. Pokud děti nechápou, proč mají dělat zadané úkoly. Učitel je pro ně nečitelný, mění kritéria hodnocení, má své oblíbence bez zřejmého důvodu. Děti nechápou, proč mají známky jaké mají. Učitel není schopen jednoduše vysvětlit základní látku, spíše mlží. Bylo to u dcery spíše výjimečné, nicméně taky jsme to zažili.

3. Považujete Vaše dítě ve škole za úspěšné? Odůvodněte.

Máme tři děti, za úspěch považujeme, že do školy chodí vesměs rádi, zajímají se o širší témata, jsou zvyklé se ptát a hledat odpovědi, mají hezká vysvědčení a sportují.

4. Jsou pro Vás známky měřítkem školní úspěšnosti/neúspěšnosti žáka? Pokud ano, jaké známky jsou pro Vás ukazatelem úspěšnosti a jaké naopak neúspěšnosti?

Známky jako takové tak podstatné nejsou, i když samozřejmě pokud by byly delší dobu špatné, tak budeme hledat příčinu a konzultovat se školou. Jedna koule nic neznamena stejně tak jako samé jedničky znamenají pramálo.

5. Jaké mohou být podle Vás příčiny školní neúspěšnosti? Odůvodněte.

Myslím, že některé děti byt chytré, prostě nezapadají do školních škatulek. Příkladem spolužačka dcery, která celý první stupeň patřila k průšvihářům se špatným prospěchem, nyní studuje prestižní gymnázium a je členem Mensy.

Myslím, že děti do velké míry i determinuje prostředí, ve kterém vyrůstají; tedy především rodina, pak až škola; nezanedbatelnou roli hrají další kolektivy: sporty a další záliby (syn si na fotbalu poměrně rozšířil slovní zásobu už v první třídě, zvykl si na klučičí partu se všemi drsnými pravidly a zároveň na to, že rozhodčí, pan trenér a maminka má vždycky pravdu-hrál 9 let; dcery při tanci a jezdeckví také prostředním doslova načichly (obzvlášť ta mladší při pobytu ve stáji))

6. Myslíte si, že prostředí, ve kterém dítě žije, ovlivňuje jeho úspěšnost ve škole? Pokud ano, do jaké míry? Rozved'te.

viz výše

7. Myslíte si, že je za neúspěch dítěte ve škole zodpovědný učitel? Odůvodněte.

No, plně zodpovědný určitě ne; za děti jsou zodpovědní rodiče; stejně tak musím ale říct, že po zkušenosti se třemi dětmi (nyní ve věku 15, 18 a 21 let) byly tu a tam výkony učitelů dost špatné, naštěstí ale spíše výjimečně – převažovali učitelé, které děti měly rády, respektovali je a nebáli se s nimi tu a tam nesouhlasit bez obavy z postihu, učitelé, kteří jim ukazovali nové věci bez nutnosti pamatovat si „letopočty“. Pokud šlo o nepopulární učitele, bylo to ne kvůli jejich přísnosti a požadavkům, spíš kvůli očividně projevovanému nezájmu, chaotickému a měnícímu se způsobu hodnocení (čitelnost chování), privilegování některých žáků na úkor jiných

8. Domníváte se, že má, případně bude mít vliv současná situace (dlouhodobá distanční výuka) na školní úspěšnost žáků? Pokud ano, odůvodněte.

Současná situace a pro mě nyní nepochopitelné uzavření škol má vliv jak na kvalitu vzdělání dětí, tak především na jejich společenské dospívání, tedy učení se pravidlům chování v kolektivu. Rozhodnutí vlády je obralo o tuto možnost. Považuji to za pitomé a primitivní rozhodnutí.