

UNIVERZITA JÁNA AMOSA KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ ŠTÚDIUM

2011 – 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Jaroslav Šimko

**Príčiny zlyhávania študenta vo výchovno-vzdelávacom
processe**

Praha 2013

Vedúci diplomovej práce: PhDr. Anna Nagyová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME)

2011 - 2013

DIPLOMA THESIS

Jaroslav Šimko

Causes of failure in the student's educational process

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Anna Nagyová

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracoval samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpal, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením mojej práce v univerzitetnej knižnici.

V dňa

Pod'akovanie

Chcel by som sa poďakovať svojej konzultantke PhDr. Anne Nagyovej za pripomienky, cenné rady a odbornú pomoc pri vypracovaní diplomovej práce.

Anotácia

Autor sa v práci zamerá na príčiny neprospievania študentov, ich vymedzenie, identifikovanie, ich možné riešenia a ako sa v konečnom dôsledku odzrkadlia na ich prospechu, resp. neprospechu. Práca sa zaoberá zisťovaním a analyzovaním ako žiaci vnímajú a čomu pripisujú neúspech v škole. Cieľom práce bolo priblížiť a objasniť príčiny zlyhávania študenta vo výchovno-vzdelávacom procese a navrhnúť možné riešenia eliminovania týchto príčin. Z formálneho hľadiska záverečnú prácu tvoria tri základné časti. Prvá časť obsahuje teoretické poznatky z oblasti neprospievania žiakov, vymedzenie základných pojmov, faktory zlyhávania a analýzu neprospievania žiakov. Druhá časť je tvorená cieľmi, úlohami a metodikou práce. Tretia časť obsahuje výsledky a diskusiu, v ktorej sa autor zamerá na vyhodnotenie výsledkov prieskumu, ktoré znázorňuje pomocou grafov, tabuliek a slovne analyzuje získané výsledky. Jedným z dôležitých zistení autora bolo, že veľkému množstvu žiakov nezáleží na ich neúspechu. Na základe prieskumu sa v závere vyvodili odporúčania pre prax.

Kľúčové pojmy

Dotazníkové šetrenie, neprospievanie žiakov, príčiny neprospievania, prieskumná vzorka, vzdelávací proces, zlyhávanie.

Annotation

Author focused on the causes of drop-out students, the definition, identification, possible solutions, and how to ultimately reflect their benefit, respectively. disadvantage. This work deals with identifying and analyzing how students perceive and what attribute failure in school. The aim of this work was to explain and clarify the causes of student failure in the educational process and to propose possible solutions to eliminate these causes. In formal terms, the final work consists of three parts. The first part contains the theoretical knowledge of pupils 'underachievement, definition of basic concepts, factors and failure analysis of pupils' underachievement. The second part is formed by the goals, objectives and methodology of work. The third section contains the results and discussion, in which the author focused on the evaluation of the survey results shows that using graphs, charts, and analyzes the results obtained verbally. One of the important findings of the author was that a large number of students regardless of their setback. The survey at the end of the draw recommendations for practice.

Key words

Causes of underachievement, educational process, exploratory sample, failure, failure to thrive pupils, questionnaire survey.

OBSAH

ÚVOD	8
1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÝCH POJMOV	10
1.1 Neprospievanie žiaka	10
1.2 Teória výchovy	12
1.3 Vzdelávací proces	13
1.4 Delenie výchovy a druhy učenia	15
1.5 Vplyv výchovno-vzdelávacieho procesu	18
1.6 Vplyv motivácie žiaka.....	18
1.7 Všeobecný postup motivovania žiakov v škole	20
1.8 Stres a jeho zvládanie.....	21
2 FAKTORY ZLYHÁVANIA ŠTUDENTOV	23
2.1 Porucha v učení žiakov a podstata psychologického prístupu k ich analýze	23
2.2 Príčiny neprospievania podmienené žiakovou osobnosťou	24
2.3 Príčiny neprospievania podmienené učiteľovou osobnosťou	27
2.4 Príčiny neprospievania podmienené rodinou žiaka	29
2.5 Príčiny neprospievania podmienené školou	30
2.6 Vyhýbanie sa škole a príčiny záškoláctva	30
2.7 Vzťah medzi učiteľom a žiakom.....	32
2.8 Vzťah rodiny a školy.....	33
3 ANALÝZA NEPROSPIEVANIA ŽIAKOV	34
3.1 Všeobecné príčiny neprospievania žiakov	34
3.2 Psychologická charakteristika neprospievajúcich žiakov	37
3.3 Klasifikácia problémov žiakov v učení	38
3.4 Najfrekventovanejšie príčiny neprospievania žiakov	38
3.5 Psychické aspekty pri odstraňovaní neprospievania žiakov	40
3.6 Prevencia neprospievania a rezervy učiteľa pri neprospievaní žiakov	40
4 ANALYTICKÁ ČASŤ PRÁCE.....	42
4.1 Cieľ a hypotézy prieskumu	42
4.2 Úlohy prieskumu	43
4.3 Metodika práce	43
4.4 Prieskumná vzorka	44
4.5 Realizačná fáza prieskumu a metóda spracovania dát	44
4.6 Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu	45
5 DISKUSIA	63
ZÁVER	67
ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV	68
ZOZNAM POUŽITÝCH GRAFOV A TABULIEK	71
ZOZNAM PRÍLOH	72

ÚVOD

Človek sa vždy niečomu učí. Od narodenia sa napr. učí sedieť, chodiť, hovoriť, poznávať okolité predmety a osoby. Učí sa hrať, umývať sa, obliekať sa, chodiť do materskej školy. Neskôr v škole sa učí počítať, čítať, písať a pod. Učením si človek osvojuje všetko to, čo je nevyhnutné, aby ovládol základy vied o prírode, spoločnosti a o sebe. Učí sa však aj dospelý človek, aby mohol stále dokonalejšie pracovať v záujme spoločnosti i v záujme vlastnom. Učenie je životným "údelom" človeka od narodenia až po jeho smrť. Preto sa problémy učenia skúmajú v posledných desaťročiach veľmi intenzívne. Učenie sa dotýka života každého jednotlivca. Učenie je jednou z najaktívnejších a najproduktívnejších oblastí psychologických výskumov.

Nežiaducim javom sa stáva školské neprospievanie žiakov, resp. dosiahnutie školského neúspechu. Problémy školského neprospievania sú neustále aktuálne aj v dnešnej spoločnosti. Neprospievanie žiakov je nežiaduce nie len pre spoločnosť ako takú, ale taktiež záporne vplyva na žiakovu osobnosť a jeho vývin. To mu znižuje vyhliadky na spoločenské uplatnenie po ukončení školy. Príčiny školskej neúspešnosti a zlyhania ovplyvňuje pomerne široké spektrum negatívnych javov, ktoré sú odvodené od viacerých faktorov. U mnohých bývalých „deviatakov“ sa začína meniť radosť z prijatia na strednú školu na obavy. Čo tam asi na nich čaká? Budú dosť dobrí? Zvládnu nároky stredoškolského štúdia? To sú len niektoré z mnohých najčastejších otázok. Menej problémový štart môžu mať tí študenti, ktorí sa nemuseli na základnej škole príliš učiť, a ktorí si sami vybrali študijný odbor podľa svojho záujmu. Ale ani to nezaručuje istú študijnú úspešnosť. Veľkú úlohu tu hrá aj voľné úsilie jedinca. Množstvo stredoškolského učiva kladie veľké nároky na kvalitu myslenia a pamäť študenta. Každý neprospievajúci žiak je svojim spôsobom typický. Bolo by nesprávne hľadať vlastnosti spoločné všetkým neprospievajúcim žiakom. Stanovenie určitých všeobecných zásad, ktoré sa budú rešpektovať, môžu uľahčiť a urýchliť odstraňovanie neprospievania žiakov.

Základnou zásadou je čo možno najpresnejšie a najobjektívnejšie zistiť príčiny neprospievania žiakov. Nevidieť neprospech žiaka izolovane, ale ako vyústenie krízy celej žiakovej osobnosti. Neprospievaniu žiaka treba predchádzať vhodnými

preventívnymi opatreniami, treba zabrániť tomu, aby sa ohrozilo uspokojenie základnej potreby žiaka dosiahnuť úspech v škole.

Táto práca dáva stručné odpovede na základné otázky školského neprospievania žiakov. Zamerali sme sa predovšetkým na príčiny neprospievania žiakov konkrétnej strednej školy, je však samozrejme, že mnoho faktorov je spoločných pre všetkých žiakov a študentov výchovno-vzdelávacieho procesu.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÝCH POJMOV

1.1 Neprospievanie žiaka

Otázky školskej úspešnosti – neúspešnosti, úspechu – neúspechu sú v súčasnej škole veľmi aktuálne a sú v strede pozornosti žiakov, učiteľov, rodičov i širokej verejnosti. Aktuálne sú aj preto, že škola v snahe humanizovať a demokratizovať výchovu a vzdelávanie sa usiluje pripravovať všetky deti a mládež primerane ich schopnostiam, ale i preto, že prežívanie úspechu – neúspechu sa bytostne dotýka osobnosti žiaka, jeho sebavedomia, emócií a celkove prežívania a správania.

Hvozdič (2000, s.55) charakterizoval neprosievajúceho žiaka ako „*žiaka, ktorý nevyhovel požiadavkám školy a aspoň z jedného učebného predmetu bol ohodnotený nedostatočnou známku*“. Školský neprospech je podmienený mnohými faktormi. Hvozdič rozlišuje niekoľko foriem neúspešnosti:

1. globálnu čiže absolútnu (zlyhanie v škole),
2. čiastočnú (len z niektorého predmetu),
3. relatívnu (žiak prospieva, ale dosahuje prospech pod hranice svojich možností),
4. epizodickú (vynára sa len situačne) (Hvozdič, 1986, s.146).

V školskej praxi môžeme ešte hovoriť o neúspechu:

- a) z hľadiska dĺžky
 - krátkodobý
 - dlhodobý
- b) z hľadiska šírky
 - jednopredmetný
 - viacpredmetný
- c) z hľadiska hĺbky

- mierny
- hlbší (Fontana, 2010, s.43)

Rozsah pôsobenia neúspechu je špecifický u každého žiaka. Žiaci pokladajú za neúspech, keď nedosiahnu očakávaný výsledok. Školská úspešnosť – neúspešnosť je veľmi zložitý jav. Determinuje ho celý komplex činiteľov, ktoré možno všeobecne rozdeliť na vnútorné (subjektívne, biologické, biopsychologické) a vonkajšie (prostredie, sociálne činitele, výchova). Tieto činitele sa navzájom podmieňujú a ovplyvňujú. V pedagogickej praxi nemožno podceňovať ani jeden z nich. Školská úspešnosť žiaka nikdy nie je výsledkom pôsobenia len jedného činiteľa, ale vždy sa na nej aktívne podieľa najmä osobnosť žiaka na vyučovaní, ako aj osobnosť učiteľa a školské prostredie, rodina a rodinné prostredie.

Aj napriek tomu, že školský neúspech (úspech) sa nekryje s pojmom školský neprospech (prospech), neprospievanie, resp. poruchy v učení, sa takmer vždy prejavujú tam, že žiak ich často prežíva ako neúspech. Aj v súčasnej škole je stále značné percento tých, ktorí neprospievajú. V súvislosti s uvedeným je preto potrebné analyzovať aj tento problém.

Neprospievanie žiaka všeobecne možno chápať ako poruchy v učení, ktoré mu bránia dosahovať požadované alebo predpokladané výsledky. Neprospievajúci alebo problémovejší žiak nielenže trpí osobnostne, ale má aj menšie možnosti spoločenského uplatnenia po ukončení školy. Úlohou pedagógov v spolupráci s rodičmi je predchádzať zlyhávaniu žiakov, prípadne ho zmierňovať a odstraňovať. Aj neprospievanie žiakov je ovplyvnené komplexom činiteľov, ktoré sa navzájom podmieňujú a doplňujú (Kačáni,1999).

Za neprospievajúceho žiaka v užšom zmysle slova školská prax pokladá takého žiaka, ktorý v učení sa z jedného alebo viacerých učebných predmetov sústavnejšie nedosahuje výsledky určené učebnými osnovami a skúšobným poriadkom. Za náležité neprospievajúceho žiaka možno pokladať aj takého, ktorý nedosahuje výsledky primerané svojim osobnostným, najmä mentálnym predpokladom. Podľa Fontana (2010) poruchy v učení sa vyskytnú počas školského vzdelávania vo väčšom alebo menšom rozsahu u každého žiaka. V súvislosti s neprospievaním žiakov možno

uvažovať o rôznych príčinách, ktoré podmieňujú školské zlyhávanie. Ide najmä o osobnosť žiaka, učiteľa a rodiny.

1.2 Teória výchovy

V českej pedagogike pred rokom 1989 bola tendencia považovať teóriu výchovy za samostatnú disciplínu. Táto disciplína, resp. jej teória, bola zakladaná na filozofických koncepciách. Tak je tomu aj v novej teórii výchovy po roku 1989. Taktiež v zahraničí sa často uplatňuje poňatie, že teória výchovy nie je jednou z čiastočných disciplín pedagogiky, ale je to obecná teória filozofického charakteru (Průcha, 2009).

„Teória výchovy sa zaoberá otázkami výchovy v užšom slova zmysle, vychovávaním človeka v inštitucionalizovaných podmienkach. Je to cieľavedomé zámerné ovplyvňovanie osobnosti človeka s ohľadom na jeho genetické dispozície, jeho vlastnú snahu stať sa autentickou bytosťou a využívať svoje dispozície a schopnosti v socializačnom prostredí“ (Vendel, 2007, s.51).

Hľadá možnosti ako rozvinúť personálnu stránku osobnosti tak, aby bola schopná socializácie. Zaoberá sa aj formovaním mravných názorov, emocionálnej stránky človeka, vzťahov a postojov k životnému prostrediu. Teória výchovy sa snaží o vytvorenie hodnotového systému jedinca, aby sa stal plnohodnotnou osobnosťou, ktorá je autentická, slobodná, tvorivá, mravná, charakterná. Ide hlavne o rozvoj non-kognitívnej stránky človeka.

Teória výchovy je mladšou disciplínou ako didaktika. Zaoberá sa obsahom výchovy, výchovy k disciplíne, sexuálnou výchovou, výchovou k rodičovstvu, pracovnou a telesnou výchovou, výchovnými ťažkosťami, prevychovaním (Zelina, 2010). V teórii výchovy sa taktiež objavujú radikálne stanoviská aj celé koncepcie smeru označovaného ako antipedagogika a postpedagogika. Ich predstavitelia, predovšetkým I. Illich v USA a H. Von Schwenbeck v Nemecku, kritizujú súčasnú školu ako inštitúciu, v ktorej je prvý neduh ľudská prirodzenosť, v ktorej je všadeprítomné násilie a deti sú zotročované, napr. tým, že deti sú klasifikované (Průcha, 2009).

1.3 Vzdelávací proces

Vzdelávanie prebieha vo vyučovacom procese ako proces formatívny, pretože pomáha formovať žiaka po všetkých stránkach jeho osobnosti. V škole je jednou z foriem vzdelávania charakteristická interakcia učiteľa a žiaka, žiaka a učiteľa, prípadne žiakov navzájom, pričom učiteľ riadi vzdelávanie žiakov.

Vyučovanie podľa Průchu (1997) predstavuje takú činnosť, ktorá prostredníctvom jedného subjektu (učiteľ) vyučuje, učí, inštruuje iný subjekt (žiak, edukant). Vyučovanie je zámerné (cieľavedomé) a systematické pôsobenie učiteľa na žiaka s cieľom vštepiť mu isté vedomosti, zručnosti, návyky, spôsoby správania a osobnostné vlastnosti v súlade s požiadavkami vytýčenými spoločnosťou. Vyučovanie sa spravidla uskutočňuje v organizovaných podmienkach. Podstata vyučovania je v tom, že učiteľ vysvetľuje žiakom obsah, teoretický význam a praktické využitie učiva, obohacuje ich predstavy a pojmy, rozvíja ich učebné výkony, podnecuje ich učebnú aktivitu, vzbudzuje u nich túžbu po poznaní a ďalšom vzdelávaní. Vyučovanie najmä v súvislosti s dospelými, označujeme aj ako vzdelávanie.

Vlastnosti vyučovania/vyučovacieho procesu:

- Je to súbor zámerných aktivít zúčastnených subjektov, ktoré na seba vzájomne pôsobia.
- Toto vzájomné pôsobenie nie je možné bez vzájomného odovzdávania si informácií.
- Má byť sústavné a v každej edukačnej situácii naplnené atmosférou, ktorá kladne vplýva na rozvoj osobnosti žiaka.
- Má rozvíjať motiváciu a tým aj citovú výchovu žiakov.
- Má rozvíjať a formovať spôsobilosti, schopnosti, zručnosti človeka efektívne spolupracovať s inými ľuďmi. (Čáp, Mareš, 2001, s.264)

Vzdelávanie je proces získavania zručností, poznatkov a vedomostí. Vzdelávanie tvorí sústavu vedeckých poznatkov, intelektuálnych vedomostí a praktických zručností (Bertrand, 1998). Základy vzdelávacieho procesu spočívajú v *poznávacích zákonitostiach* (je to osvojenie si vedeckých poznatkov v dvojakom poznávaní v zmyslovom a logickom, v *pedagogických zákonitostiach* a *logických zákonitostiach*).

Priebeh vzdelávacieho procesu podľa Vendela (2007) sa skladá z nasledujúcich etáp:

- *Motivačná etapa*: pripravuje žiaka na aktívnu činnosť. Jej úlohou môžeme vyjadriť nasledovne: motivácia koncentruje žiakovu pozornosť na činnosť, vyvoláva v ňom záujem, vytvára podmienky na prácu, na zníženie (prípadne odstránenie) napätia.
- *Expozičná etapa*: zabezpečuje prvotný kontakt s obsahom učiva. Má poznávací – kognitívny význam. Najvýznamnejší a najzložitejší je pojmotvorný proces.
- *Fixačná etapa*: zameriava sa na utvrdenie a upevnenie učiva. Vytvára predpoklady na opakovaný kontakt žiaka s javmi, pojmami a procesmi. Vytvára podmienky na zvnútorňovanie učiva.
- *Diagnostická etapa*: umožňuje učiteľovi zistiť stav a úroveň vedomostí, zručností, návykov a postojov, stanoviť diagnózu. Učiteľ v hodnotení zaujíma stanoviská aj k nedostatkom a ponúka žiakovi informácie o tom, ako ich odstrániť.
- *Aplikačná etapa*: zabezpečuje praktické uplatnenie získaných vedomostí, zručností a návykov v praxi. Etapa začína pod dohľadom učiteľa a pokračuje v domácej príprave.

Poradie jednotlivých etáp je variabilné. Cieľom vyučovania je nielen odovzdať vedomosti žiakom, ale aj rozvoj myslenia žiakov (Zelina, 2010).

Podstata vyučovacieho procesu: učiteľ/učivo/žiak.

Faktory vzdelávacieho procesu podľa Průchu (1997):

- *Endogenné faktory* – dedičné a vrodené vlohy;
- *Exogenné faktory* – prostredie výchovy, výchovné prostriedky;

Funkcie vzdelávacieho procesu podľa Kačániho (1999):

- *Informatívna* – spočíva v odovzďavaní informácií žiakom;
- *Formatívna* – uplatňuje sa pri rozvoji osobnosti žiaka;

Syntetizujúca – uplatňuje sa pri scelovaní poznatkov, ktoré žiak získal v škole aj mimo školy

1.4 Delenie výchovy a druhy učenia

Výchova je základným a východiskovým pojmom pedagogickej teórie a vzdelávacej praxe, ktorá je zameraná na formovanie osobnosti. Výchovou väčšinou označujeme organizovanú činnosť v rodine, v škole a v mimoškolských výchovných zariadeniach. Organizuje a vedie ju učiteľ, vychovávateľ, pedagóg voľného času, v priebehu ktorej formuje osobnosť žiaka, dospelého človeka ako individuálnu osobnosť alebo výchovnú skupinu (Fontana, 2010).

V dejinách výchovnej teórie sa stretávame s tromi hľadiskami, ktoré sa pokúšajú vyriešiť interakciu (vzájomné pôsobenie) vzťahov vývinu osobnosti, v ktorej sa odohráva proces výchovy:

1. *Zástancovia psychologických a biologických hľadísk* – vychádzajú z pedocentizmu, teda zdôrazňujú prioritu vplyvu vnútorných biologických síl dieťaťa na jeho telesný a duševný vývin (nepodceňujú funkciu vonkajších činiteľov). Výchovou obyčajne považujú zdokonaľovanie toho, čo je jednotlivcovi dané, ktorá má oslobodiť ideálne vlastnosti človeka.
2. *Predstavitelia sociologických smerov* – zdôrazňujú rozhodujúci význam spoločenského prostredia bez ohľadu na duševné dispozície jednotlivca a jeho psychiku. Jednostrannosť v tomto smere vedie s pravidla k zjednodušeniu výchovného procesu a preceňovaniu reálnych možností výchovy.
3. *Konvergentné smery* – sú najrozšírenejšie, usilujú sa nájsť prijateľný vzťah medzi oboma predchádzajúcimi stránkami výchovného procesu (Diešková, 2005).

Učenie je cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, návykov a zručností či foriem správania, alebo osobnostných vlastností (Průcha, 1997). Teórie učenia hovoria, ako sa človek, či iný organizmus učí. Druhy učenia vysvetľujú, čo sa učí. Existuje celý rad klasifikácií učenia.

Linhart (1972), delí učenie na:

- učenie subhumánnych živočíchov,
- špecificky ľudské učenie – rozoznáva a popisuje štrnásť druhov učenia, z toho desať druhov u zvierat a štyri druhy špecificky ľudské (aj tých desať druhov má uplatnenie u človeka, ale na vyššej úrovni).

Pardel (1975) hovorí o troch typoch učenia:

- pamäťové učenie (memorovanie),
- učenie riešením problému,
- použitie vedomostí pri riešení úloh v praktickom živote.

Ďurič (1981) rozdelil učenie nasledovne:

- priame (priame, zámerné) učenie, kde je dôležitá úloha (v podobe problému a cvičenia),
- nepriame (nepriame) učenie, kde sa jednotlivec priamo nezameriava na učenie (tzv. neúmyselné učenie).

Maršálová (1980) uvádza tieto druhy:

- učenie podmieňovaním,
- percepčno-motorické učenie,
- verbálne učenie,
- pojmové učenie,
- učenie riešením problému.

Učenie podmieňovaním – realizuje sa na základe vytvárania dočasných nervových spojov, asociácií, ktoré, keď sa posilňujú, upevňujú sa. Podmieňovanie delíme na klasické pavlovske a operačné skinnerovské. Pre človeka je charakteristické používanie prevažne operačného učenia.

Učenie percepčno-motorické – je možné ho rozdeliť na percepčné (senzorické) a motorické, ale vzhľadom na to, že v praxi sa vyskytuje prevažne spolu, má aj spoločný názov. Tento druh učenia predstavuje osvojovanie si zručností, návykov, motorických úkonov, automatizmov a plynulej činnosti.

Verbálne učenie – je najrozšírenejší druh učenia. Často sa spája s pamäťou a funkciami pamäti. Ide o osvojovanie si slovných útvarov a memorovanie. Uplatňujú sa tu asociačné zákony častosti, čerstvosti a frekvencie a Ebbinghausove metódy verbálneho učenia. Efektívnosť verbálneho učenia ďalej závisí: od rozsahu materiálu, jeho charakteru (zmysluplnosti), od zloženia a diferenciacie jednotlivých prvkov, od pozície prvkov v učebnom materiáli, ako aj predpokladov učiaceho sa (Ďurič, 1981).

Pojmové učenie – vyčlenilo sa z verbálneho učenia. Má dôležité miesto pri rozumových operáciách a myslení. Súvisí s vývinom porozumenia a ovládania reči ako komunikačného prostriedku. Osvojovanie pojmov sa zakladá na myšlienkových operáciách. Maršálová (1980) charakterizuje pojmové učenie ako osvojovanie si spoločnej odpovede na odlišné podnety. Podľa Ďuriča (1981) ide pri pojmovom učení o tvorenie a osvojovanie pojmov za účasti analýzy, syntézy, abstrakcie a zovšeobecňovania.

Učenie riešením problému – ide o najzložitejší druh učenia, ktorý vyžaduje odhaľovanie vzťahov medzi predmetmi alebo pojmami. Pri riešení problémov sa stretávame s dvoma možnosťami:

- problémy s pevným riešením,
- problémy s otvoreným koncom, s viacerými možnosťami riešení. V prvom prípade riešenie vyžaduje konvergentné myslenie, v druhom prípade je riešenie problému spojené s divergentným myslením.

Fázy riešenia problému (podľa viacerých autorov):

- stav neistoty,
- identifikácia problému.
- hľadanie faktov a formulácia hypotézy,
- overovanie, prípadne preformulácia hypotézy,

dokazovanie, aplikácia správneho riešenia. Dôležité miesto tu hrá analýza a syntéza, riešenie pokusom – omylom, prípadne vzhľadom.

1.5 Vplyv výchovno-vzdelávacieho procesu

Výskum Hvozdíka (1970) poukazuje aj na didaktické a výchovné problémy v súvislosti s pôsobením na žiaka. Tieto problémy nevychádzajú z učiteľovho správania, ale z vyučovacej metódy alebo učiva.

Jedlička (2011) uvádza, že existuje tendencia zjednodušovať výchovno-vzdelávací proces. Treba si však uvedomiť, že učiteľ musí riadiť proces vzdelávania a výchovy, t.j. musí vzbudzovať aktivitu u žiaka správnym motivovaním.

Ďalším z hlavných faktorov, ktoré negatívne pôsobia na učenie, je nadmerné zaťažovanie žiakov. To má za následok strach žiakov z nevládnutia kvanta požiadaviek a úloh. Škola vyžaduje zvládnutie množstva vedomostí a zručností. Pokiaľ nenastane rovnováha medzi požiadavkami a schopnosťou školy, vznikajú konfliktné situácie. Correll (1967) podotýka, že je dôležité sledovať správne tempo vo vyučovacom postupe. Je však zrejmé, že je to u každého žiaka rôzne. Nemenej dôležitá je otázka, ako dlho sa má učiteľ zaoberať jedným a tým istým učivom. Pri dosiahnutí neúspechu nastáva u žiakov v tomto období frustrácia, s ktorou sa často zle vyrovnávajú. Môže sa to prejaviť až zúfalosťou, preto treba sledovať tento proces.

Rušivo pôsobí aj nadmerné zapájanie žiakov do aktivít a ustavičné porovnávanie žiakov medzi sebou zo strany učiteľa. Často sa stáva, že práve slabší žiaci sú zanedbávaní. Stáva sa tak nutným, aby učiteľ a škola dodržiavali základné princípy a metódy výchovno-vzdelávacieho procesu, a rešpektovali sa psychologické zákonitosti učenia, ako je zákon motivácie, opakovania, spätnej väzby a transferu.

1.6 Vplyv motivácie žiaka

Motivačné vlastnosti osobnosti predstavujú sústavu hodnôt, na základe ktorých jednotlivec riadi a usmerňuje správanie k vonkajšiemu svetu. Vďaka motivačným vlastnostiam sa človek stáva aktívny. K motivačným vlastnostiam zaraďujem pudy, potreby, záujmy, zvyky, ideály a životné plány (Kačáni a kol., 1999).

Motivácia je jeden z najdôležitejších vlastností osobnosti, lebo vyvoláva cieľavedomú duševnú aktivitu, ktorá sa odzrkadlí aj vo fyzickej aktivite. Podľa Fenstermachera (2008), bez motivácie nemôže byť uvedomelá aktivita. Výskumy potvrdzujú, že každý výraznejší úspech v učení sprevádza aj primeraná motivačná úroveň žiaka. Znížená motivácia vo vzťahu k učeniu má výrazný vplyv na prospech.

Motiváciu zabezpečujú motívy, ktoré vznikajú z potrieb človeka. Motívy sú vnútorné pohnútky k istej činnosti, ktoré podnecujú k ich uspokojeniu. Žiak, ktorý je vhodne motivovaný, uvedomuje si potrebu učiť sa, zvyšuje aktivitu vo vzťahu k učeniu, pretože samotné učenie uspokojuje jeho potreby. To znamená, že motivovaný žiak sa rád učí a dosiahnutý výsledok ho teší. Motivácia v konečnom dôsledku aktivizuje žiakov, ovplyvňuje celkové zameranie a usmerňuje výber bezprostredných podnetov. Podľa Ďuriča (1974) môžeme motiváciu rozdeliť na vnútornú a vonkajšiu. Vnútorná motivácia vychádza z vlastných potrieb a pre vlastné uspokojenie. Vonkajšia motivácia naopak vychádza nie z vlastného záujmu, ale vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. V procese učenia vyučujúci riadi a uplatňuje vonkajšie motivačné činitele. Treba si však uvedomiť, že vonkajšia motivácia je výrazne slabšia ako vnútorná motivácia. U väčšiny žiakov sa dá dosiahnuť za pomoci učiteľa a rodičov správna úroveň vonkajšej motivácie. Potom vonkajšia aktivita sa môže časom zmeniť na vnútornú aktivitu.

Fontana (2003) zdôrazňuje potrebu procesu zvnúťornenia motivácie a poukazuje na isté podmienky. Motivácie učenia a vývinové osobitosti učiaceho sa musia byť zosúladené. Ak je úloha výrazne nad sily žiaka alebo ak je cieľ príliš vzdialený, vonkajšia motivácia sa nezvnúťorní, dokonca môže mať domotivujúci účinok. V tomto procese je potrebné rešpektovať osobitosti žiaka, umožniť mu realizovať svoje túžby v danom smere. V opačnom prípade, keď tlmíme jeho záujmy u žiaka, môže sa prejavíť rezignácia a neskôr aj agresia. Ďalej treba voliť vhodné aspirácie úrovne, ktoré žiak postupne dosahuje. Veľmi vysoká alebo nízka aspiračná úroveň vzhľadom na možnosti žiaka má negatívny vplyv na motivovanie. Záujmy žiaka, ich rozvíjanie a usmerňovanie majú výrazný motivačný charakter. Taktiež aj poznanie dosiahnutých výsledkov v učení v jednotlivých etapách sa stáva motivačným činiteľom. Presné a jasné špecifikované ciele, ktoré si žiak stanoví a snaží sa ich dosiahnuť, sa stavajú silnou motiváciou. Nepriaznivo pôsobí ukončenie činnosti ešte pred dosiahnutím cieľa. Za pozitívnu

motiváciu považuje odmenu a naopak trest za negatívnu motiváciu. Výskumy dokázali, že pozitívna motivácia je účinnejšia ako negatívna. Výrazným motivačným činiteľom je dosiahnutie úspechu. Výrazný neúspech alebo často sa opakujúci neúspech vyvolávajú, že žiaka to demotivuje, znechucuje a znižuje jeho záujem o učenie.

1.7 Všeobecný postup motivovania žiakov v škole

V kontexte učiteľovej práce v škole k motivovaniu žiakov sa dá pristupovať i takto:

- Že v rôznych činnostiach navodzujeme také podmienky, ktoré obsahujú silné intencie pre danú skupinu potrieb. Hrabal (1984) uvádza ako príklad prvky súťaženia, ktoré aktualizujú sociálne potreby. Dovoľujeme si upozorniť, že je to možné, ale učiteľ si musí premyslieť korektné, taktné, každého vyzdvihujúce hodnotenie;
- alebo učiteľ rešpektuje dominujúce potreby individuálnej hierarchie potrieb určitých žiakov a individualizuje vyučovanie. V praxi to znamená viac pracovať v skupinách, ale výber úloh, zohľadňuje ich individuálne záujmy, schopnosti, talent žiakov a stanovený cieľ.

Ďuríčeková (1999) uvádza tento všeobecný postup motivácie žiakov vo vyučovaní:

- 1) učiteľ zámerne navodzuje vo vyučovaní také podmienky, v ktorých sa zvyšuje pravdepodobnosť aktualizácie potreby a záujmov konkrétnej skupiny žiakov;
- 2) postupuje cestou tvorby koncepcie výučby z hľadiska obsahu a použitých metód výučby;
- 3) ovplyvňuje sociálnu atmosféru triedy štýlom vedenia žiakov. Preferuje nenásilné, demokratické, tolerantné, stimulujúce vedenie žiakov;
- 4) Vyberá spôsoby hodnotenia žiakov. Nepreferuje klasifikáciu známami, ale hodnotenie posúva do polohy slovného hodnotenia. Výkon žiakov hodnotí tak, ako sme to uviedli vyššie – tým umožňuje žiakovi posun hodnôt z polohy „učím sa pre známku a chcem mať od učiteľa pokoj“ do polohy – „učím sa pre seba, lebo ma to zaujíma a s ním (učiteľom) sa dá i spolupracovať“. To je už významná zmena a základná podmienka pre trvalú, vnútornú aktualizáciu

potrieb a záujmov žiakov. V neposlednom rade i podmienka korektnej spolupráce žiaka s učiteľom a učiteľa so žiakmi.

1.8 Stres a jeho zvládanie

Stres patrí medzi hlavné rizikové faktory ohrozujúce zdravie človeka. Úzko súvisí so spôsobom života. Nie je nevyhnutne zlý, ak je primeraný a vieme ho zvládnuť, vtedy nám môže poslúžiť na dosiahnutie vytúženého cieľa (Joshi, 2007). Odborníci zaoberajúci sa problematikou stresu tvrdia, že bez stresu je človek mŕtvym. Ak je stres neprimerane veľký, trvá dlho a nevieme ho zvládať, tak spolu s inými záťažami na organizmus: fajčenie, nadmerné užívanie alkoholu, nedostatok pohybu, nesprávna výživa, nám môže spôsobiť zdravotné ťažkosti, ba až smrť.

Prostredia, v ktorom najčastejšie prežívajú stres študenti/žiaci, sú v školskom prostredí, v mimoškolskom prostredí a samozrejme v rodine. Vzhľadom na to si kladieme otázku typu: čo negatívne vplýva na životnú pohodu u študentov/žiacov? Odpoveď na túto otázku je hneď niekoľko, napr. majú veľkú študijnú záťaž, sú šikanovaní spolužiakmi, alebo aj učiteľom, spia menej ako 8 hodín denne, podmienky pre ich záľuby im nevyhovujú, skoro vždy sa nudia, takmer vôbec nepomáhajú pri domácich prácach, nemajú takmer žiadnu pohybovú aktivitu, pobyt na čerstvom vzduchu majú menší ako hodinu denne, takmer vôbec nepočúvajú hudbu, sledujú prevažne akčné a erotické televízne programy.

Stres u študentov/žiacov môže spôsobovať aj veľmi zlá životospráva ako napríklad: vôbec neraňajkujú, tekutiny pijú menej ako 1 liter denne, takmer vôbec nekonzumujú mlieko a mliečne výrobky, jedlá z hydiny, jedlá z rýb a strukovín, ovocie, zeleninu, ale denne konzumujú presolené a pikantné jedlá. Stres je mnohokrát umocňovaný aj rôznymi závislosťami (žiaci pravidelne fajčia, denne pijú kávu, alebo pivo, pravidelne užívajú lieky na povzbudzovanie a upokojenie, majú skúsenosti s drogami, alebo ich nebudaj pravidelne užívajú).

Študenti/žiaci pripisujú tieto problémy rôznym príčinám. Mnohokrát im chýba dôveryhodná osoba, mávajú samovražedné sklony, pokúsili sa už o samovraždu, mali už pohlavný styk a teraz žijú pohlavným životom, atď.

Dôležité je pripomenúť, že zdrojom stresu môže byť nielen vyhrotená a pritom krátkodobá situácia, ale taktiež o niečo slabšia, zato však dlhodobá záťaž.

Stres je stav organizmu, ktorý je celkovou odozvou na subjektívne prežívanú záťaž (Baštecká, 2009). Organizmus tak reaguje na záťažový podnet z prostredia, ktorý ohrozuje jeho individuálnu vnútornú stabilitu. Stres je obecné považovaný za zásadný faktor ovplyvňujúci živú prírodu v jej evolúcii, pretože nútil jedinca vyrovnávať sa so silami ohrozujúcimi základnú vnútornú stabilitu. Koncepcia stresu prešla historickým vývojom. Pre vznik stresu je rozhodujúce pôsobenie stresoru. *Stresor* chápeme ako činiteľ pôsobiaci nadmernou záťažou, ako podnet, ktorý je považovaný jedincom za ohrozujúci a vyvoláva stresovú reakciu. *Stresová reakcia* je celková telesná odpoveď zahrňujúca kognitívne, behaviorálne a fyzilogické komponenty.

Stres môže byť zvládaný či regulovaný radou aktivít, predovšetkým tréningom, fyzickou námahou, postupným zvyšovaním odolnosti, štruktúrovaním času, medzi postupy zvládania stresu patrí napr. relaxačné techniky vrátane autogénneho tréningu, meditácie, dychové cvičenia. Pozitívny vplyv na zvládanie stresovej situácie a reakcie majú rôzne podoby sociálnej opory – podpora v rodine, dôverný vzťah, pocit spolupatričnosti (Joshi, 2007).

Stres ovplyvňuje človeka vo všetkých oblastiach jeho života od narodenia až po smrť.

2 FAKTORY ZLYHÁVANIA ŠTUDENTOV

2.1 Porucha v učení žiakov a podstata psychologického prístupu k ich analýze

Neprospievanie žiaka záporne vplýva na zdravý vývin jeho osobnosti a znižuje vyhliadky na jeho spoločenské uplatnenie po ukončení školy, resp. aj mieru jeho spoločenskej užitočnosti. Za neprospievajúceho žiaka školská prax pokladá takého žiaka, ktorý z jedného alebo viacerých učebných predmetov sústavnejšie nedosahuje učebnými osnovami a skúšobným poriadkom určené výsledky v učení.

Neprospievanie sa chápe ako porucha v učení žiaka, ktorá mu znemožňuje dosahovať požadované alebo predpokladané výsledky. Takéto poruchy vznikajú v dôsledku narušenia zdravého, normálneho vývinu osobnosti, sú prejavom jej zlyhania, krízy (Hvozdič, 1986).

Školské učenie žiaka je veľmi zložitá činnosť a žiakova schopnosť učiť sa je podmienená doslova multidimenzionálne (Ďurič, 1981). Tým aj poruchy v žiakovom učení nemožno zredukovať na jedinú príčinu, pretože sú spravidla mnohofaktorovo podmienené. Treba ich hľadať vo všetkých tých činiteľoch, ktoré utvárajú žiakovu osobnosť, a najmä v tých, ktoré ovplyvňujú jeho učebnú schopnosť a učebný výkon vôbec. Príčiny porúch v učení každého jednotlivca žiaka majú individuálny charakter. Pri ich analýze a odstraňovaní nemožno uplatniť jednotnú schému na každého žiaka, ale treba postupovať diferencovane, s ohľadom na jeho osobitosti individuálneho vývinu. Keďže žiakova osobnosť sa ustavične mení, vyvíja, nemožno ani jeho neprospievanie chápať ako statický, ale ako dynamický jav, ktorý možno vhodnými výchovnými vplyvmi ovplyvniť a meniť v súlade so zmenami vyvolanými, resp. navodenými v žiakovej osobnosti.

Odstraňovanie neprospievania treba chápať ako utváranie priaznivých podmienok na normálny, zdravý vývin žiakovej osobnosti. Prospech žiaka ovplyvňuje predovšetkým žiakova a učiteľova osobnosť, v interakcii ktorých sa školské vyučovanie realizuje. Utváranie žiakovej osobnosti, a tým aj jeho učebnej schopnosti významne ovplyvňujú aj ďalšie faktory, a to predovšetkým rodina (svojim materiálnym

postavením, zložením a výchovou) a škola (svojimi materiálnymi podmienkami, celkovou psychickou klímou, pedagogickou úrovňou, učebnými požiadavkami, sociálnymi vzťahmi v triede).

Istý vplyv má na žiaka aj širšie sociálne prostredie, v ktorom žiak žije, resp. jeho sociálne vzťahy. V nedostatočnom, resp. v zápornom pôsobení najmä uvedených činiteľov treba hľadať aj príčiny neprospievania žiakov v škole.

2.2 Príčiny neprospievania podmienené žiakovou osobnosťou

Žiakova osobnosť môže mať viacero takých znakov alebo črt, ktoré môžu zapríčiniť jeho neprospievanie. Patria k nim poruchy telesného vývinu a zdravotné ťažkosti, poruchy duševného vývinu, nedostatky v intelektuálnej oblasti, nesprávne postoje, niektoré záporné osobnostné črty, emocionálne poruchy, narušená sociabilita, maladjustácia na školu a niektoré typologické osobitosti. Na neprospech žiakov môžu spolupôsobiť aj ich vekové osobitosti a pohlavné rozdiely. Na prospech žiaka môže vplývať už zaostávanie telesného vývinu, telesná slabosť, útlosť. Ďalej môžu zapríčiniť zvýšenú chorobnosť žiaka, ktorá môže mať za následok zvýšenú absenciu na vyučovaní a narušiť pravidelnosť domácej prípravy na vyučovanie. Telesná slabosť môže pôsobiť aj druhotne vznikom komplexu menejcennosti, ktorý môže mať za následok sociálnu izoláciu žiaka (Vendel, 2007).

Telesné defekty, anomálie a disproporcie môžu vplývať na neprospech žiaka aj prvotne, ale predovšetkým druhotne. To má následok poruchy inteligencie, nepriaznivé osobnostné zmeny, alebo aj obe uvedené formy následkov. Navonok sa prejavujú v ťažkopádnosti myslenia, vo zvýšenej sugestibilite, zvýšenej impulzivite, v neurotických príznakoch. Ďalej môže vzniknúť úzkosť, nevhodné zábrany, neovládateľné výbuchy afektivity, agresivita, nespokojnosť, pomalé psychické tempo, zvýšený strach z neúspechu a iné poruchy duševného života a správania, ktoré sťažujú alebo znemožňujú žiakovi podať náležitý učebný výkon.

Aj poruchy žliaz s vnútornou sekréciou môžu vyvolať primárne i sekundárne poruchy v učení. Napríklad zvýšená činnosť štítnej žľazy vyvoláva predráždenosť,

nestálosť. Znížená činnosť štítnej žľazy, naopak má za následok apatickosť, lenivosť, malú iniciatívnosť, ľahostajnosť, pomalosť, nesústredenosť. Veľký je najmä sekundárny záporný vplyv porúch žliaz s vnútornou sekréciou na žiakovo učenie. Môžu mať za následok aj nenormálnosti telesného rastu (napr. trpasličí vzrast, obezita), ktoré vyvolávajú komplexy, alebo tvoria dispozície na ľahší vznik ostrých záporných osobnostných vlastností. Častejšie telesné choroby žiaka môžu vyvolať neprospievanie najmä narušením systematickosti v školskej dochádzke i v domácej príprave na vyučovanie.

Telesná choroba môže zapríčiniť aj náhle zhoršenie v učení, stratu záujmu o školu (Petty, 2004).

Hvozdič (1977, s.52) na základe široko koncipovaného výskumu neprospievania zistil, že *„...približne u dvoch tretín neprospievajúcich žiakov mladšieho školského veku 77,5% a u 68,8% neprospievajúcich žiakov stredného školského veku bol ich organizmus, najmä v útlom detstve, ale aj v neskoršom predškolskom veku, resp. školskom veku ohrozený nejakým škodlivým vplyvom...“*.

Dlhšie trvajúci, ale niekedy aj prechodný neúspech v škole môže vyvolať chradnutie, poruchy trávenia, neurotické ťažkosti. A tým narušuje jeho zdravý telesný vývin. Poruchy v učení vyvolávajú tiež nedostatky v celkovej rozumovej výkonnosti a v špeciálnych schopnostiach, ďalej nedostatky myslenia, pamäti, pozornosti a záujmov. Celková rozumová výkonnosť, označovaná ako všeobecná inteligencia, alebo všeobecné nadanie, sa tradične pokladá za významný faktor školských úspechov alebo neúspechov žiaka. Najmä učitelia dávajú viac-menej znak rovnosti medzi neprospechom žiakov a ich znížením celkovej rozumovej výkonnosti (inteligenciu) (Ďurič, 1981).

Všeobecnú inteligenciu nemožno stotožniť alebo zamieňať so školskou učebnou schopnosťou žiaka, od ktorej závisí jeho učebná výkonnosť. V súvislosti so schopnosťou pozorovať najmä neschopnosť sústrediť sa na dlhší čas výrazne ovplyvňuje učebný výkon žiaka (zvyšuje chybovosť, vedie k povrchnosti).

Hvozdič (1977, s.110) zistil, že u neprospievajúcich žiakov *„...práceschopnosť a vytrvalosť, spoľahlivosť na dlhší čas podať sústredený výkon je oveľa nižšia ako*

v skupinách prospievajúcich žiakov so stúpajúcou unaviteľnosťou rapídne klesá aj presnosť ich práce.“

Záujmová sféra žiaka môže záporne vplyvať na jeho učenie sa najmä pri nedostatočnom rozvoji záujmov, ich nižšej kvalite, pri chýbaní záujmu o učenie sa, resp. príslušný učebný predmet (Fontana, 2010).

Negatívny vplyv sa môže prejavíť i v prípadoch, keď žiak má vyhradený záujem o niektorý učebný predmet, alebo silný záujem o mimoškolské oblasti. Aj neúspechy v záujmovej oblasti môžu generalizáciou vyvolať neúspechy žiaka v učení sa. Neprospievanie môžu zapríčiniť najmä nesprávne postoje k učeniu a škole. Negatívne môžu vplyvať aj nerealistické postoje, rôzne zábrany a agresívne postoje, osobné vlastnosti môžu byť príčinou alebo následkom porúch v učení žiaka. Osobná vlastnosť sa stáva príčinou porúch v učení žiaka najmä vtedy, keď ovplyvní celkovú štruktúru jeho osobnosti a zmení celé jeho správanie.

Proces učenia žiaka a jeho výsledky ovplyvňuje aj jeho sociálna stabilita podmienená zdravými sociálnymi vzťahmi. Narušené sociálne vzťahy žiaka narušujú aj jeho psychickú rovnováhu, a tým môžu vyvolať aj poruchy v jeho učení. Sociálne odmietanie žiaka môže byť príčinou i následkom jeho porúch v učení (Jedlička, 2011).

Sociálna vyradenosť a odmietanie spolužiakmi pestujú u žiakov isté spoločenské charakterové vlastnosti, ako nekamarátskosť, drzosť, skúposť, tvrdohlavosť, krutosť, nespoľahlivosť, ctibažnosť, utiahnutosť, malú podnikavosť, bojzlivosť, ktoré ich sociálnu izolovanosť ďalej prehĺbujú. Sociálna izolovanosť tým spôsobuje nielen poruchy v ich učení, ale aj vážne poruchy v ich osobnosti.

2.3 Príčiny neprospievania podmienené učiteľovou osobnosťou

Výchovno-vzdelávací proces v škole na profesionálnej úrovni riadi učiteľ. Vyučovanie je veľmi zložitá činnosť, pretože učiteľ musí ovládať a riadiť mnoho premenlivých a často až nevyspytateľných faktorov, ktoré ovplyvňujú jeho úspech i neúspech (Correll, 1967). Pri všetkej dobrej snahe nemožno sa v tejto zložitej činnosti vyhnúť ani nedopatreniam a chybám. Vzťah učiteľa k žiakovi je jedným z najsilnejších faktorov v kladnom i zápornom smere.

Záporný vzťah učiteľa k žiakovi, keď sa žiak právom alebo neprávom domnieva, že učiteľ ho nemá rád, že „na ňom sedí“, je voči nemu zaujatý, nespravodlivý, pri všetkom úsilí neumožní mu zlepšiť si známku, žiaka v učení znechucuje, prestáva mu venovať náležitú pozornosť, jeho prospech sa postupne zhoršuje, až sa dostaví neprospievanie. Vplyv tohto faktora je tým silnejší, čím mladší sú žiaci. Prežívanie takéhoto faktora je silnejšie u dievčat ako u chlapcov. Učiteľ najmä pre svoju typologickú vyhranenosť môže zastávať vo všeobecnosti k žiakom postoj, ktorý niektorí žiaci môžu pokladať za nevyhovujúci, nevhodný, ktorý ich nemotivuje k učeniu, ale ich od neho odrádza (Kačáni a kol., 1999).

Učiteľ by nemal mať nevhodný postoj aj k neprospievajúcemu žiakovi, ktorý mu bráni, znemožňuje dosiahnuť i jeho nápravu, resp. ktorý žiakovo neprospievanie prehlbuje. Za všeobecných postojov učiteľov k žiakom na mnohých žiakov môže záporne vplývať tzv. autoritatívny postoj učiteľa (Čáp, 1980).

Významnejšiu úlohu ako všeobecný postoj učiteľa má pri neprospievaní konkrétny postoj učiteľa k neprospievajúcemu žiakovi. Dôležité je, aby učiteľ na základe nedostatočných informácií, resp. na základe prvých dojmov alebo prvých neúspechov neutvoril si voči žiakovi skreslený, povrchný, falošný postoj a aby ho nefixoval ako nemeniteľnú šablónu. Ak je učiteľov postoj k neprospievajúcemu žiakovi neadekvátny, ťažko očakávať zlepšenie jeho učebných výsledkov. Sú to najmä také chyby, ako zanedbávanie a nevšímanie si slabých žiakov pri práci učiteľa s triedou, ich odsúvanie na perifériu vyučovacieho procesu a triedy, tendencia odstrániť neprospievanie predovšetkým zápornou stimuláciou, trestom, nadmerným zapájaním

neprospievajúcich žiakov do súťaženia s prospievajúcimi, ktorého výsledky pri ustavičnom porovnávaní prehľujú komplexy menejcennosti neprospievajúcich žiakov.

Poruchy v učení môže zapríčiniť aj nízka didaktická úroveň učiteľa, chyby a nedostatky v učiteľovej didaktickej práci, a to najmä pri vysvetľovaní a nerešpektovaní psychologických zákonitostí učenia žiakov. Úspešné učenie žiakov predpokladá správnu motiváciu primeranej intenzity. Učiteľ ju musí u žiakov navodiť, nie je u nich samozrejmá. Nie každé učivo je rovnako náročné, nie každé si môže žiak osvojiť po jednom „predložení“. Pri vyučovaní treba dodržať aj zákon frekvencie, napr. opakovania, a najmä náročnejšie učivo (pojmy, zákony, pomôcky, vzorce) predkladať (opakovať) toľkokrát, koľkokrát je to potrebné na jeho zvládnutie. Podmienkou úspešného učenia je, aby žiak v každej etape svojho učenia poznal výsledok, efekt, ktorý v nej dosiahol, čo už ovláda dobre a v čom sa má ešte zlepšiť (Ďurič a kol., 1991).

Pedagogické netaktné správanie učiteľa je veľmi častou príčinou znechutenia žiakov v učení, čo môže mať za následok zhoršenie ich vyučovacích výsledkov, až úplne neprospievanie. Okrem mnohých iných prejavov pedagogicky netaktného správania učiteľa žiakov v učení znechucuje najmä to, keď učiteľ podceňuje ich schopnosti, keď nespravodlivo hodnotí ich vedomosti, keď má známko „zaškatuľkovaných“ žiakov, keď nechce vziať na vedomie žiakovo úsilie zlepšiť si prospech, keď pri žiakovom neúspechu prejaví škodoradosť, ironizuje, znechucuje a nepovzbudí ho, keď nie je ochotný žiakovi znovu vysvetliť nepochopené učivo, keď nesprávne skúša, znervózni žiaka pri odpovedi, nenechá ho rozmyslieť si odpoveď, stále ho prerušuje, čím znemožňuje, aby žiak skutočne mohol prejsť svoje vedomosti, keď nejaví úprimný záujem o žiakov prospech a jeho zlepšenie. Neúspechy a poruchy žiakov v učení môže prehľbiť aj zanedbávanie výchovného aspektu pri vyučovaní. Typologická vyhranenosť niektorých učiteľov vedie k tomu, že v škole „iba učia“ (Correll, 1967).

2.4 Príčiny neprospievania podmienené rodinou žiaka

Rodina významne ovplyvňuje učenie žiaka, a to čiastočne už tým, ako ho pripraví do školy, ale aj najmä tým, aké podmienky na učenie v najširšom zmysle slova mu utvára doma. Gavora (2007) konštatuje, že u 70-80% neprospievajúcich žiakov boli ťažkosti v rodinných pomeroch. Z faktorov rodinného prostredia žiaka môžu záporne ovplyvniť jeho učenie najmä zlé materiálno-ekonomické podmienky, nízka kultúrna úroveň rodiny, nepriaznivé postavenie žiaka v rodine, nízka kvalita rodinnej výchovy a zlá spolupráca rodiny so školou. Väčší vplyv na prospech žiakov už má bytová situácia rodiny. Žiak nemá napríklad vlastnú izbu, alebo aspoň vlastný kút na učenie, pri učení ho stále vyrušujú. Nemá si kde po učení odpočinúť, nemá vlastné lôžko. Kultúrnu úroveň rodiny určujú aj také faktory, ako sú úroveň vzdelania rodičov, prípadne súrodencov, miera vlastníctva predmetov kultúrneho úžitku, ale najmä intenzita kultúrneho života rodiny a jej postoj ku kultúre a vzdelanosti vôbec.

Narušená štruktúra rodiny môže takisto utvárať nepriaznivé podmienky na učenie žiaka. Negatívny vplyv neúplnej rodiny na prospech žiaka tkvie najmä v tom, že žiak nemá vypestované vlastnosti, ktoré sú typické pri výchovnom pôsobení otca a matky. Tým sa môže narušiť jeho citový život, sociálne vzťahy, rozvoj charakterovo-vôľových vlastností. Žiak z neúplnej rodiny má labilné sebahodnotenie. V zastúpenej rodine sa častejšie vyskytujú rôzne chyby výchovy ako v bežnej rodine. Žiak pod tlakom rodinnej situácie sa neraz utiahne k dennému sneniu, svoju agresivitu voči nevlastnému rodičovi prenáša aj na učiteľa alebo spolužiakov. Častejšie sú u neho zážitky strachu, výskyt nervozity, emocionálnej i sociálnej deprivácie. Hvozdík (1970, s.30) zistil, že „...až 76,6% neprospievajúcich žiakov pochádza z trojdetných a viacdetných rodín, pričom skoro jedna tretina 31,2% pochádzala z päťdetných a viacdetných rodín“.

Zvýšený počet neprospievajúcich sa zisťuje aj u žiakov jedináčikov. Je dôsledkom príliš rozmazanej výchovy, ktorá oslabuje vôľovú sféru žiaka, pestuje v ňom náchylnosť k pasivite, zvýšené očakávanie pomoci a spoliehanie sa na ňu pri prekážkach a ťažkostiach. Potrebná jednota výchovného vplyvu na žiaka sa môže zabezpečiť iba dobrou spoluprácou rodiny a školy. Pri jej chýbaní častejšie môže dôjsť aj k poruchám učenia. Zo strany rodiny tu nielen chýba náležitá podpora výchovno-

vzdelávacieho úsilia školy, ale aj vzájomná prepotrebná spolupráca pri prevencii, ako aj prekonaní neprospievania (Jedlička, 2011).

2.5 Príčiny neprospievania podmienené školou

Na učenie žiakov istým spôsobom vplyva „materiálne prostredie“ školy. Nie celkom bezvýznamné sú také činitele, ako útulnosť školy a triedy, osvetlenie, teplota, ba aj stavba školských lavíc. Pre úspešnosť učiteľovej didaktickej práce má veľký význam vybavenie školy učebnými pomôckami. Častým javom škôl je preplnenosť tried, ktorá sťažuje, alebo aj znižuje individuálny kontakt učiteľa so žiakmi, resp. individuálny prístup k nim, a tým aj náležitú individuálnu pomoc jednotlivým žiakom pri ťažkostiach v učení. Istý vplyv na učenie žiakov má aj skladba triedy čo do pohlavia a nadania. Z tohto aspektu majú lepšie predpoklady koedukačné triedy než čisto dievčenské alebo chlapčenské triedy, a skupiny s rozdielnou úrovňou nadania než skupiny s vyrovnanou úrovňou, pretože poskytujú viac stimulácie na učenie.

Neprospievajúci žiaci sú často aj produktom vedome i nevedome zakorenenej predstavy, že v každej triede musia byť najlepší i najhorší žiaci, vyznamenaní aj prepadáajúci, ktorí nemôžu stačiť priemeru triedy. Pre súčasnú školu je príznačná tendencia sústavne zvyšovať požiadavky kladené na žiakovo učenie. Učebná kapacita žiakov je však obmedzená (Vendel, 2007). Ak sa kladú príliš vysoké požiadavky, dochádza k poruchám učenia a ich neprospievaniu.

2.6 Vyhýbanie sa škole a príčiny záškoláctva

Deti, ktoré sústavne v škole chýbajú, bez toho, aby k tomu mali dobrý dôvod, jasne signalizujú, že nepriaznivé následky chodenia do školy sú silnejšie ako nepriaznivé následky vyhýbania sa škole (Fontana, 2003). Podobne ako tomu je u iných ťažkostiach, vyhýbanie sa škole nie je výlučne vlastným problémom dieťaťa. Môže sa na ňom podieľať deti, rodičia, učitelia, organizácia vyučovania alebo delikventné vrstovnicke skupiny. A samozrejme ako náhle raz deti začnú chodiť poza školu, zostávajú viac a viac pozadu v učení (čo im robí školu ešte menej prítiažlivou) a stále

viac sa zamotávajú do klamstiev a podvodov. Potrestanie detí je obvykle neodôvodnené, pretože problém obvykle nevytvárajú ony samy. Ešte horšie je, že trest môže v skutočnosti pôsobiť proti zámeru učiteľa, lebo deti si školu viac spoja s nepríjemnými zážitkami, čo ich ďalej motivuje k tomu, aby sa jej vyhýbali viac než doposiaľ a klamstvami zakrývali svoje stopy (Diešková, 2005).

Prinútiť chodiť deti do školy by nemalo byť vnímané ako vojna medzi rodičmi a školou, ktorú škola musí vyhrať za každú cenu. Skôr by škola mala deťom dokázať, že je tu preto, aby ich chápala a cítila s nimi v ich obavách a úzkostiach, ktoré môžu prežívať v súvislosti s problémami vo svojich životoch, a že je pripravená im pomôcť. Aj v prípade, keď sa zdá, že deti chodia poza školu len zo samotnej nudy, málo sa získa tým, keď s nimi škola vstúpi do priameho konfliktu (Čáp, Mareš, 2001).

Potom sú deti obvykle odhodlané k tomu, že prestanú chodiť do školy úplne. Vhodnejšia stratégia je pokúsiť sa s deťmi prebrať, prečo je škola tak nudná a prečo im pripadá voči ich potrebám tak bezvýznamná. Školy, ktoré si dajú tú námahu a zavedú zvláštnu výučbu pre menej zdatné deti pred ukončením školskej dochádzky, obvykle obmedzia výskyt tohto problému natoľko, že sa stane svojim rozsahom bezvýznamným. Je potrebné zdôrazniť, že vyhýbanie sa škole nie je niečím, čo by sa dalo zvládať obvyklými technikami modifikácie správania. Niekedy môžu deti chodiť poza školu, pretože chcú na seba upozorniť, ale obvykle aj v takomto prípade tu bývajú ešte dôležitejšie príčiny. Škola musí včas, než sa situácia príliš zhorší, podniknúť energickú a dômyselnú akciu, aby príčiny zistila. Ako náhle sú rozpoznané príčiny a boli učinené opatrenia, ako sa s nimi vyrovnáť, tak sa dá poskytnúť určitý dohovor o správaní, čo je často ďalšia užitočná stratégia, zvlášť v inak ťažko zvládnuteľných prípadoch (Kačáni, 1999).

Nikdy nemôžeme zabúdať na to, že školy tu sú pre dobro detí. A pokiaľ deti dávajú prednosť tomu, že nebudú dané dobro využívať, musíme sa zaoberať nie len deťmi samotnými, ale aj tým, v akej podobe im dobro poskytujeme.

Príčiny záškoláctva podľa Čápa a Mareša (2001):

- Žiak môžu byť obeťami trýznenia druhými žiakmi.
- Žiak sa môže obávať niektorého člena učiteľského zboru alebo nejakého trestu.

- Žiak môže mať školu tak silne asociovanú so zlyhávaním, že vyhýbanie sa škole je spôsob, ako si chrániť sebavedomie.
- Žiakovi v dochádzke môžu brániť rodinné problémy. Možno, že musí dávať pozor na mladšieho súrodenca, alebo pomáhať rodine v pracovných veciach. Možno sa obáva fyzického násillia medzi rodičmi či toho, že jeden z nich by rodinu opustil, keby nebol stále prítomný.
- Rodičia žiaka môžu tým, že bránia dieťaťu chodiť do školy, nejakým zvláštnym spôsobom vybavovať svoje účty so spoločnosťou.
- Žiak môže vdychovať riedidlá, požívať alkohol, alebo iné drogy a byť tak v stave nedovoľujúcim účasť na vyučovaní.
- Žiak môže byť zapletený do nejakej trestnej činnosti.
- Žiak sa môže proste len nudiť a hľadať niečo, čo by mu prinieslo viac vzrušenia.

2.7 Vzťah medzi učiteľom a žiakom

Vzťah medzi učiteľom a žiakom je významnejším faktorom, ktorý pôsobí na výchovno-vzdelávací proces. Narušenie tohto vzťahu pôsobí negatívne na vyučovací prospech a jeho prehĺbenie môže mať za následok neprospievanie žiaka.

Dôležité je podľa Kačániho a kol. (1999), ako pristupuje učiteľ k prospievajúcim a neprospievajúcim žiakom, a či je toto pôsobenie funkčné. Hvozdič (1970) upozorňuje, že v prístupe ku slabším žiakom má postoj učiteľa dvojnásobný význam. Correll (1967) definuje tri hlavné formy vzťahov medzi učiteľom a žiakom, a to *autoritatívny*, *liberálny* a *demokratický* vzťah.

Autoritatívny vzťah je charakteristický dominantným postavením učiteľa v triede, kedy sa žiaci musia podriaďovať vôli učiteľa, poslúchať príkazy, nemôžu samostatne konať, prejavovať ich vlastný názor. Žiaci sa dostávajú pod tlak učiteľa, čo sa môže prehĺbiť až k strachu z učiteľa, k nervozite, nedôvere. Dochádza k silnému narušeniu sociálnych vzťahov medzi žiakmi, čo sa môže prejavovať neochotou pomôcť, výsmechom a iróniou medzi žiakmi, žiarlivosťou a výsmechom pri neúspechu.

Liberálny vzťah sa vyznačuje tým, že učiteľ nezasahuje do konania žiakov, prispôsobuje sa ich požiadavkám, kladie na nich nízke nároky, je to uvoľnený prístup.

Takýto prístup sa stáva negatívny, žiak stráca motiváciu a chuť do učenia. V triede sa prejavuje vyrušovanie, čo môže vyústiť až do chaosu.

Demokratický vzťah poskytuje žiakom optimálne podmienky pre učenie. Vyznačuje sa tým, že žiak nie je iba objektom učiteľovho pôsobenia, či už z hľadiska vzdelávacieho alebo výchovného, ale aj chápaný a docenený ako významný subjekt. Žiak sa musí chápať ako osobnosť so svojimi vlastnosťami, či už pozitívnymi alebo negatívnymi.

2.8 Vzťah rodiny a školy

Kvalita vzťahu rodiny a školy je dôležitá pre vzájomné koordinovanie úsilia poznávať žiaka a na tomto základe aj voliť správne výchovné prostriedky, ktoré by eliminovali nežiaduce vlastnosti a správanie žiaka. Rodinné prostredie všeobecne zaostáva za cieľavedomým teoreticko-normatívnym pôsobením školského prostredia. V ňom poznáva dieťa konkrétny život so všetkými kladmi i záporami, sprostredkovane sa oboznamuje aj s rozporami v medziľudských vzťahoch, ktoré sa bežne v spoločenskom styku prejavujú. Naproti tomu škola vedie žiakov, aby poznali a najmä pochopili všeobecnejšie normy správania, uvedomili si, aký je profil „ideálneho“ človeka a aká je funkcia v realite spoločenských vzťahov (Kačáni, 1999).

Formuluje sa ideálna požiadavka jednotného vplyvu školy a rodiny, ktorá vyjadruje viac snahu ako realitu. Dnes sa chápe myšlienka jednotného pôsobenia školy a rodiny, pretože ideálny súlad tu sotva možno dosiahnuť. Napriek tomu cieľom zostáva aspoň zladiť výchovné pôsobenie školy a rodiny tak, aby sa aspoň približne dospelo k jednotnému postupu pri napĺňaní spoločných výchovných cieľov. Povinnosťou školy je poznávať rodinné prostredie a aktívne reagovať na všetko dôležité, čo by mohlo viesť k nežiaducim výchovným dôsledkom. Čím ďalej, tým viac bude potrebné rozvíjať také formy spolupráce školy a rodiny, ktoré by učiteľovi umožnili poznať a rešpektovať podmienky rodín.

3 ANALÝZA NEPROSPIEVANIA ŽIAKOV

3.1 Všeobecné príčiny neprospievania žiakov

Príčiny neprospievania sa zväčša rozdeľujú na *vonkajšie* a *vnútorné*.

Z vonkajších sa zameriame na:

- faktory, ovplyvnené prácou školy a
- faktory mimoškolské.

Z vnútorných na:

- biologické dispozície,
- osobnostné,
- výkonové,
- a sociálne vlastnosti (Zelina, 2010, s.96)

Vonkajšie príčiny neprospievania podľa Ďuríčekovej (1999):

a) celkový štýl práce školy:

- stupeň náročnosti, charakteristický pre danú školu,
- jednotné či nejednotné pôsobenie učiteľ'ov,
- spolupráca učiteľ'ov s rodičmi,
- priestorové vybavenie školy;

b) úroveň riadenia výchovno-vzdelávacej práce:

- nedostatočná diferenciacia úloh vo vzťahu k počiatočnému stavu reálnych učebných možností,
- nevhodná voľba vyučovacích techník vo vzťahu k vekovým zvláštnostiam, motivačnej sfére,
- prílišná tolerancia pri posudzovaní výkonu žiakov,
- veľký rozsah odovzdaných informácií,
- obtiažnosť realizácie riadenia pre veľký počet žiakov v triede či pre nevhodnú štruktúru triedy;

c) faktory mimoškolské – vplyv rodiny:

- neúplná rodina,
- zmiešaná rodina,
- rozvrátená rodina,
- výchovný štýl rodiny,
- hodnotový systém, ktorý nie je v relácii vo vzťahu ku školskému výkonu žiaka,
- veľkosť rodiny,
- bytové pomery,
- postoj rodiny ku škole a učiteľom,
- úroveň vzdelania rodičov,
- nevytvorenie optimálneho režimu, nedôsledná kontrola jeho dodržiavania;

d) faktory mimotriedne a mimorodinné:

- vplyv kamarátov, ktorých záujmy sú zamerané predovšetkým mimo školy,
- vplyv skupiny, ktorej ciele nezodpovedajú potrebám spoločnosti,
- prostredie, vystavujúce dieťa neúmernému množstvu podnetov, ktoré ho odvádza od učenia;

Vnútorne príčiny nepospievania podľa Ďuríčekovej (1999):

a) biologické dispozície:

- úroveň vlôh k určitým činnostiam,
- celkový zdravotný stav;

b) osobnostné vlastnosti:

- nedostačujúce vytýčenie perspektívnych životných cieľov,
- nedostatok vytrvalosti,
- voľba neadekvátnych prostriedkov pre riešenie životných situácií,
- neadekvátny vzťah k učeniu a práci,
- nízky stupeň aspirácie a výkonovej motivácie,
- malý stupeň zodpovednosti za dôsledky činnosti,
- malá odolnosť voči neúspechom,

- malá plasticita pri riešení problémov,
- negatívny obraz o sebe;

c) výkonové vlastnosti:

- nedostatočná úroveň koncentrácií a intenzity pozornosti,
- nedostatočne rozvinuté myšlienkové procesy (analýza, porovnávanie, zovšeobecňovanie),
- nedostatočná úroveň príjmu informácií odovzdávaných písomne, ústne chápanie ich významu a zmyslu,
- nedostatočná úroveň dosiahnutých vedomostí a osvojenia racionálnych metód učenia;

d) sociálne vlastnosti:

- konfliktné vzťahy s učiteľmi a žiakmi,
- nedostatočná ochota spolupracovať s tými, ktorí ponúkajú pomoc.

Ako môžeme vidieť, je množstvo príčin neprospievania žiakov, preto je aj veľmi ťažké neprospievanie zvládnuť. Pri ich analýze musíme mať vždy na zreteli, že:

- 1) neprospievanie žiakov je bio/socio/psychický jav,
- 2) málokedy vystupuje len jedna príčina ako zdroj neprospievania.

Neprospievanie žiaka nie je iba osobnou vecou, či záležitosťou jeho blízkych. Neprospievanie žiakov je spoločenský jav, preto na jeho riešení musí záležať všetkým. Cieľom výchovy je rozvoj osobnosti detí. Pri neprospievajúcom žiakovi ťažko možno hovoriť o všestrannom rozvoji jeho osobnosti, keďže neprospievanie, jeho školská neúspešnosť pôsobia na jeho ďalší vývin skôr deštruktívne, negatívne (Germušková, 1995).

Ďalším problémom je (okrem zistenia príčin, ktoré ho podmieňujú) fakt, že neprospievanie žiaka nemožno spoznať len na základe známok. Základnými činiteľmi v hodnotení celkovej úrovne aktivity a úspešnosti sú nielen nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky, ale aj jeho schopnosti, charakterové vlastnosti ako vytrvalosť, dôslednosť, usilovnosť, húževnatosť, spôsob učenia a celkový pracovný štýl.

Osobitným problémom sú nadané a talentované deti, ktoré sú mimoriadne úspešné v jedinej oblasti a neúspešné v iných (Maršálová, 1980).

3.2 Psychologická charakteristika neprospievajúcich žiakov

Každý neprospievajúci žiak je svojim spôsobom typický. Bolo by preto nesprávne hľadať nejaké „priemerné vlastnosti“ spoločné všetkým neprospievajúcim žiakom. Na druhej strane školská prax i výskumy potvrdzujú, že sú to pravé isté vlastnosti žiakov, ktoré jednak podmieňujú ich neprospievanie, jednak sú jeho dôsledkom, takže predsa možno hovoriť o istej všeobecnej charakteristike neprospievajúcich žiakov. Prítom treba odlíšiť typické a netypické neprospievanie, resp. typicky neprospievajúcich a netypicky neprospievajúcich (Jedlička, 2011).

Za typicky neprospievajúcich žiakov treba pokladať takých, u ktorých je medzi ich školským neúspechom a faktormi záporne ovplyvňujúcimi školský prospech žiaka významná kladná korelácia.

Netypicky neprospievajúci žiak je taký, ktorý vedľa teoretických predpokladov by nemal prepadávať, alebo aj žiak, ktorého neprospech má zrejme epizodický charakter v dôsledku nejakej výraznejšej príčiny. Čím je žiak vyspelejší, tým je u neho nepravdepodobnejšie netypické neprospievanie. Typicky neprospievajúcich žiakov ďalej charakterizuje ťažkopádnosť a pomalosť pri zapamätávaní a chápaní nového učiva, sklon rýchlejšie zabúdať, tendencia učiť sa memorovaním, znížená schopnosť logicky reprodukovať naučené učivo.

Neprospievajúci nemajú spravidla ani jasno o svojich potencionálnych možnostiach v učení, príznačný je pre nich nedostatok viery vo vlastné rozumové schopnosti, časté sú u nich v tomto ohľade zvýšené komplexy menejcennosti (Ďurič a kol., 1991).

3.3 Klasifikácia problémov žiakov v učení

Podľa Hvozdíka (1986) sa problémy žiakov v učení delia do týchto skupín:

- 1.skupina – preťažení žiaci: sú to žiaci, ktorí majú menšie či väčšie problémy v učení v dôsledku únavy, nesústredenosti, bolesti hlavy, neurotických príznakov a preťaženia pre nedostatok voľného času;
- 2.skupina – neprospievajúci žiaci: sú to žiaci, ktorí neprospievajú v učení buď trvalo, alebo celkove, z jedného alebo viacerých predmetov alebo vo všetkých predmetoch resp. o žiakov, u ktorých nastalo zhoršenie len v posledných rokoch;
- 3.skupina – žiaci učiaci sa pod svoje možnosti: do tejto skupiny patria tí žiaci, ktorých školské výkony nezodpovedajú ich reálnym schopnostiam, sú pasívni, neučia sa, majú nerovnomerné výkony v predmetoch a v čase;
- 4.skupina – žiaci nadaní, talentovaní, tvoriví: špecifická skupina žiakov s problémami v učení, a to celkove alebo v niektorom predmete či skupine príbuzných predmetov (pri špecifickej starostlivosti učiteľa by dosahovali lepšie výsledky v porovnaní so spolužiakmi).

3.4 Najfrekvencovanejšie príčiny neprospievania žiakov

Za jednu z najčastejších príčin sa považuje rodinná situácia žiakov. Niet pochyb o tom, že rodinné prostredie významne ovplyvňuje školskú úspešnosť či neúspešnosť žiakov. Platí to i pre žiakov stredných škôl, ktorí počas týždňa bývajú v internáte, aj keď sa ich týždňovou odlukou od rodiny jej vplyv čiastočne oslabuje. Negatívny vplyv rodiny je zjavný u tých žiakov, ktorí vyrastajú v nepriaznivých podmienkach: v disharmonickom spolunažívaní svojich rodičov, v rodinách s vyhranenou autoritatívnou výchovou, vzhľadom na schopnosti detí neúmerne náročným výchovným ovzduším, prehnanou kontrolou alebo opačne nedôslednou kontrolou zo strany rodičov (Ďuríčková a kol., 1991).

Pri neprospievajúcom žiakovi je zrejмый jeho záporný postoj k vyučovacím predmetom. Čo ich nebaví, o čo nemajú záujem, ani sa to neučia. Preto učitelia majú

predchádzať od bezprostredného záujmu žiakov o predmet, k ich uvedomelému učeniu, podloženého záujmami žiakov. Pod vplyvom učiteľov, všetkých výchovných pracovníkov by si žiaci mali uvedomiť dôležitosť prípravy a nevyhnutnosť zvládnuť aspoň základné požiadavky, kladené na nich zo strany školy. Zvládnutie učiva žiakmi je významne ovplyvnené osobnosťou žiaka. Neprosievajúcim žiakom však najviac škodí nezáujem učiteľov o ich prácu a výsledky, a zo strany rodičov neustále donucovanie učiť sa ten predmet, v ktorom sú neúspešní (Hvozdík, 1973). Školský neúspech je považovaný za výsledok súhry najrozmanitejších komponentov. Vzájomný podiel týchto komponentov, v ktorom sú medzi žiakmi individuálne rozdiely a variabilita, môže sa u daného jedinca v čase významne meniť.

Každý, i najslabší činiteľ, môže vyvolať reťazovú reakciu osobnosti žiaka. Preto ani nemôžeme hovoriť o nejakej trvácnosti a stabilite psychologických charakteristík neprosievajúcich žiakov, ani o nemeniteľných schopnostiach, nezávislých od sociálneho prostredia a výchovných podmienok. V tomto smere je lepšie upriamiť pozornosť na stupeň ich vývinu a adaptabilitu (prispôsobivosť) na školské požiadavky a hľadať cesty k jej zlepšeniu. Z toho aj iných dôvodov je nesprávny postoj učiteľa, ktorý pre jeden-dva ojedinelé neúspechy, zlyhania v učení okamžite žiakovi určuje cestu „zlého neprosievania žiaka“ (Fenstermacher, 2008).

Zaujímavé je tiež subjektívne reagovanie žiakov na vlastné školské neúspechy. Príčinu vidia skôr v zlom postoji učiteľa k nim, v jeho ľahostajnosti a nespravodlivosti k nim. Učitelia dávajú neprospech žiakov zasa do súvislosti k nim (Ďurič, 1981). Učitelia dávajú neprospech žiakov zasa do súvislosti s ich slabšie rozvinutými rozumovými schopnosťami. Neskoršie výskumy učenlivosti žiakov od vyššie spomenutého autora upozorňujú ani nie tak na slabšie vyvinuté rozumové schopnosti ako príčinu neprosievania, ale hlavne na nedostatočné rozvinutú učebnú spôsobilosť žiakov (Kačáni, 1999).

3.5 Psychické aspekty pri odstraňovaní neprospievania žiakov

Každý neprospievajúci žiak je prípadom svojho druhu, s jedinečným špecifickým vývinom a špecifickým komplexom príčin neprospievania. Preto nemožno stanoviť jednotný „recept“, univerzálne globálne metódy aplikovateľné na odstraňovanie neprospievania.

Základnou zásadou pri prekonávaní neprospievania je čo možno najpresnejšie a najobjektívnejšie zistiť príčiny neprospievania žiaka. Ďalšou dôležitou zásadou je nevidieť neprospievanie žiaka izolovane, ale ako vyústenie krízy celej žiakovej osobnosti. Vo vzťahu k učiteľovi je dôležitou zásadou nestrácať zdravý pedagogický optimizmus. Pri odstraňovaní neprospechu pôsobiť na žiaka predovšetkým kladnými pedagogickými prostriedkami, kladnou stimuláciou, ktorá sa ukazuje byť nepomerne účinnejšou ako záporná. Pritom významnú úlohu hrá najmä poskytovanie zážitku úspechu (Hvozdík, 1970).

Zásada individuálneho poznania žiaka a individuálneho prístupu k nemu má pri odstraňovaní neprospievania osobitne veľký význam. Neprospievaniu žiakov treba predchádzať vhodnými opatreniami. Treba zabrániť tomu, aby sa ohrozilo uspokojenie základnej potreby žiaka dosiahnuť úspech v škole (Ďuríčková, 1999).

3.6 Prevencia neprospievania a rezervy učiteľa pri neprospievaní žiakov

Problém neprospievania žiakov, jeho riešenie aj prevencia, je zložitý a náročný proces, pretože školská úspešnosť i neprospievanie nie sú iba odrazom vonkajších podmienok, ktoré možno ovplyvniť, ale aj odrazom vnútorných vývinových a funkčných daností osobnosti.

V prevencii neprospievania žiakov by si učiteľ mal všímať psychické predpoklady a schopnosti žiakov. Postoj učiteľa by mal byť ku každému žiakovi skutočne individuálny – zohľadňujúci vplyv rodiny, okolia a individuálne osobitosti žiaka. Veľkú rezervu v učiteľovej práci so žiakmi tvorí nie tak výsledok ich učenia, ako cesty k nemu vedúce: spôsob jeho učenia. Ak je nesprávny – neefektívny, učiteľ by mal naučiť žiaka „učiť sa“ (Hrabal, 1984). V neposlednom rade by mal učiteľ rozvíjať tvorivé myslenie žiakov, sledovať a podnecovať utváranie „rozvojovo aktivizačných

dispozícií“ žiaka tak, že sa bude snažiť o vzbudenie kladného postoja žiaka k učeniu, jeho učebnú činnosť stavať na podchytení záujmov.

U žiakov je potrebné posilňovať potrebu systematicky pracovať vhodným štýlom práce, naučiť ich nekopírovať učenie iných, ale vypracovať si svoj vlastný štýl učenia (Ďuríčková, 1999).

PRAKTICKÁ ČASŤ

4 ANALYTICKÁ ČASŤ PRÁCE

4.1 Cieľ a hypotézy prieskumu

Doposiaľ sme sa zaoberali teoretickou úvahou príčin neprospievania žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese a vymedzením jednotlivých činiteľov. Tie ako vieme, pôsobia na žiaka komplexne. V nasledujúcej časti sa pomocou prieskumu pokúsime potvrdiť, resp. vyvrátiť niektoré tvrdenia, ktoré sme uviedli v teoretickej časti práce.

Cieľom prieskumu je priblížiť a objasniť príčiny zlyhávania študenta vo výchovno-vzdelávacom procese a navrhnúť možné riešenia eliminovania týchto príčin. Z veľkého množstva faktorov vplývajúcich na prospech, resp. na neprospech žiakov sme si vybrali niektoré faktory, ktoré sa pokúsime overiť v praxi.

Hypotézy prieskumu:

Z vyššie uvedeného nami stanoveného cieľa sme si určili následne štyri hypotézy:

- **H1:** Predpokladáme, že neprospievanie žiakov je zapríčinené predovšetkým zníženou motiváciou z ich strany vo vzťahu k učeniu a školskému prostrediu.
- **H2:** Predpokladáme, že žiaci pociťujú znížený záujem zo strany učiteľa a jeho nedostatočná príprava sa odzrkadľuje na ich prospechu/neprospechu.
- **H3:** Predpokladáme, že žiaci disponujú zjavným nedostatkom spánku, nesprávnou životosprávou a častým stresom, čo sa prejavuje na ich prospechu/neprospechu.

- **H4:** Predpokladáme, že neprospievanie žiakov, je z väčšej miery zapríčinené nepripravenosťou, nedostatočným sústredením sa a častým vyrušovaním na vyučovacích hodinách.

4.2 Úlohy prieskumu

Nasledujúce úlohy nám pomohli splniť cieľ prieskumu:

- výber a preštudovanie relevantnej literatúry,
- vytvorenie dotazníka a jeho distribúcia,
- vyhodnotenie výsledkov dotazníka,
- grafická a slovná analýza získaných výsledkov.

4.3 Metodika prieskumu

V rámci prieskumu sa ako relevantná metóda na dosiahnutie cieľov a potvrdenie či vyvrátenie hypotéz javila dotazníková metóda (Príloha A). Zvolili sme formu neštandardizovaného dotazníka. Anonymita respondentov mala zabezpečiť uvedenie čo najpravdivejších odpovedí.

Dotazník obsahoval 30 otázok. Využili sme viac typov otázok, čo bolo náročné z hľadiska spracovania výsledkov prieskumu. Najčastejším použitým typom otázky bol uzavretý, kde sa odpoveď predvída. Tento typ sme použili v dvadsiatich otázkach. Menej použitou bola z časti otvorená forma otázky, ktorá umožňovala širšiu variabilitu odpovedí. Bola použitá v deviatich položkách. Jedna dotazníková položka bola formou výberu pohlavia.

4.4 Prieskumná vzorka

Prieskum bol realizovaný v Košiciach, vzhľadom na trvalé bydlisko autora diplomovej práce.

Všetci respondenti boli oslovení na základe zámerného výberu. Vzorku tvorili študenti Strednej odbornej školy v Košiciach vo veku 15-21 rokov v počte 100 študentov. Prieskumnú vzorku tvorilo 58 dievčat a 42 chlapcov.

4.5 Realizačná fáza prieskumu a metóda spracovania dát

Prieskum sme realizovali medzi študentmi na Strednej odbornej škole v Košiciach v mesiacoch október – november 2012 a následne bol vyhodnotený v decembri 2012. Návratnosť dotazníka bola 100%-ná. Získané údaje sme spracovali v programe MS Word a MS Excel.

4.6 Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu

Na základe dotazníkov doručených od respondentov sme zistili už vyššie spomenutú skutočnosť, že v percentuálnom vyobrazení sa k problematike neprospievania žiakov vyjadrilo 58% dievčat a 42% chlapcov.

Otázka 1

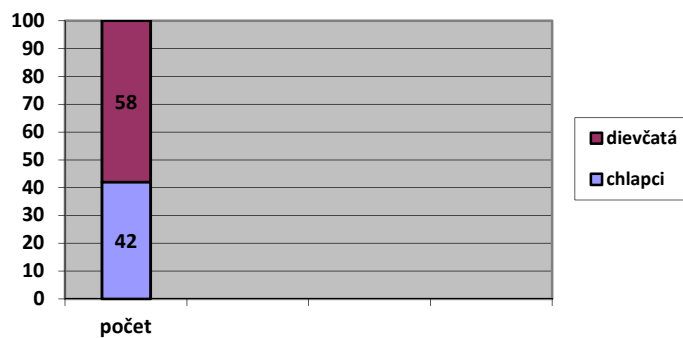
Pohlavie:

Tabuľka 1: Pohlavie respondentov

	počet	počet v %
dievčatá	58	58%
chlapci	42	42%

Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Graf 1: Pohlavie respondentov

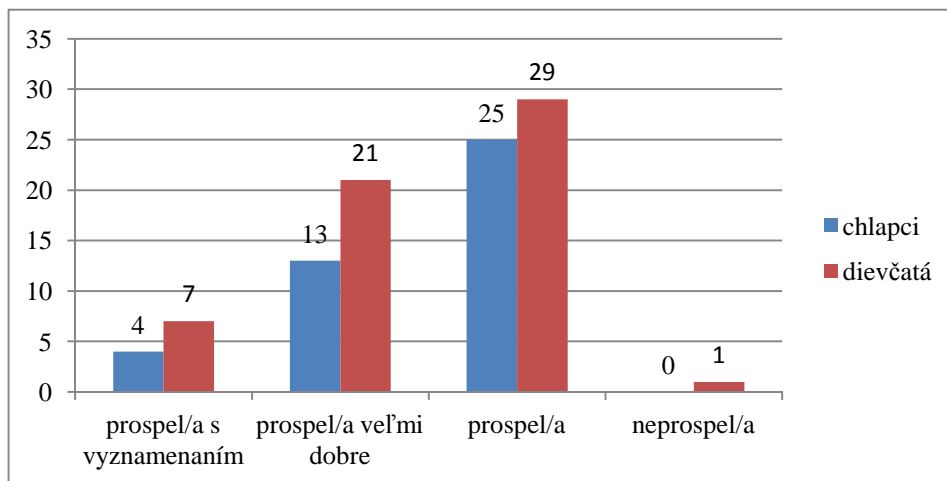


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Dá sa konštatovať, že svoj názor na danú tému vyjadrili v prevažnej miere dievčatá.

Významným faktorom rozdelenia vzorky je aj ich dosiahnutý prospech. Na nasledujúcom grafe je zobrazené rozdelenie vzorky podľa posledného celkového školského prospechu/neprospechu, ktorý žiaci dosiahli. Pre lepšiu orientáciu uvádzame zvlášť dievčatá a zvlášť chlapcov.

Graf 2: Posledné školské hodnotenie

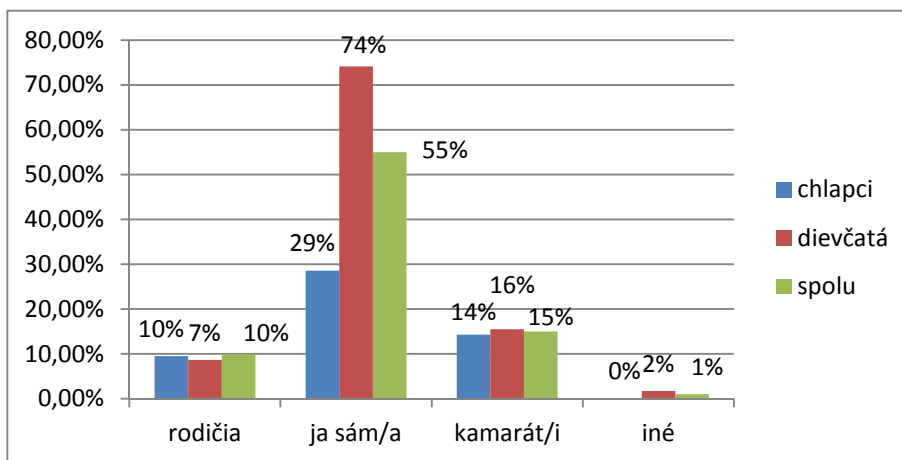


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

H1: Predpokladáme, že neprospievanie žiakov je zapríčinené predovšetkým zníženou motiváciou z ich strany vo vzťahu k učeniu a školskému prostrediu.

Otázka č.5 Kto výrazne ovplyvnil výber strednej školy ?

Graf 3: Odpovede na otázku č.5 v %

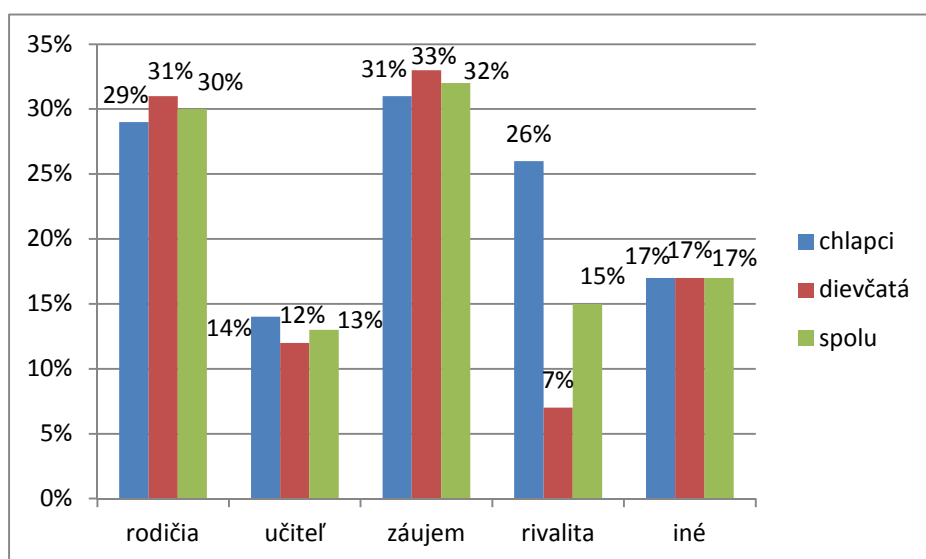


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Predpokladali sme, že ak si žiak zvolí školu aj odbor sám, je zrejme, že ho to zaujíma a má pred sebou cieľ, ktorý ho pozitívne motivuje. Na grafe 2 môžeme vidieť, že 55% respondentov z celkového množstva malo možnosť zvoliť si školu. Medzi výsledkami jednotlivých možností nie je veľmi výrazný rozdiel.

Otázka č.8 Kto alebo čo Vás prevažne motivuje k učeniu ?

Graf 4: Odpovede na otázku č.8 v %



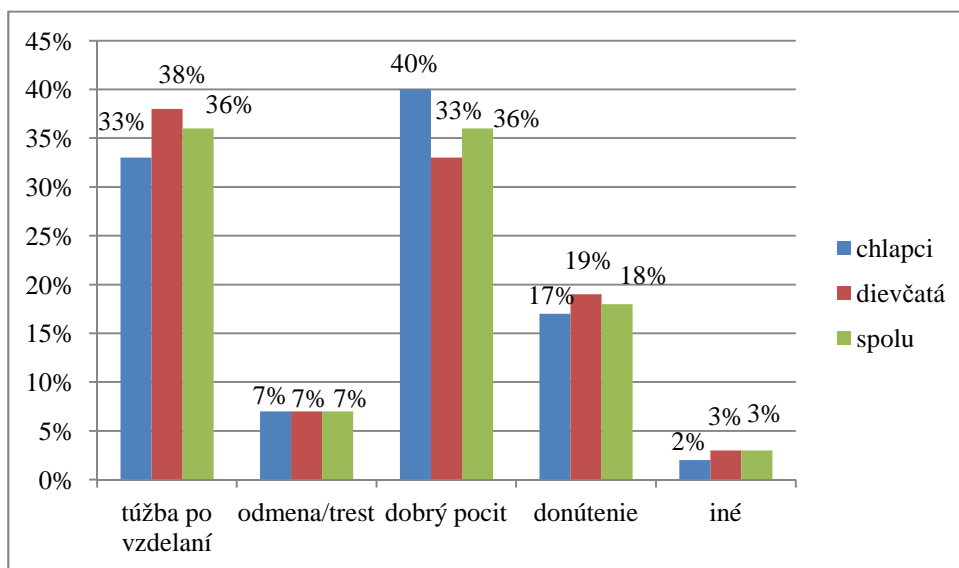
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Predpokladali sme, že výrazným faktorom zvýšenia motivácie je dosiahnutie vlastného úspechu záujmom. V konečnom vyhodnotení je veľmi zaujímavý fakt, že náš predpoklad sa potvrdil, ale nedominoval tak, ako sme očakávali. 32% respondentov uviedlo, že prevažne zdrojom motivácie predstavuje ich vlastný záujem. Veľmi prekvapivým faktorom však ostáva, že 13% respondentov uviedlo, že k motivácii ich vedie učiteľ. Z grafu 4 je zrejme, že motiváciu u našich žiakov výrazne ovplyvňujú aj rodičia, presnejšie 30% respondentov uviedlo túto odpoveď. Z tohto pohľadu by sa dalo vyvodiť, že rodičia v tomto smere figurujú buď ako podporný, alebo rušivý element, ktorý vplýva na už spomínanú motiváciu žiakov.

U chlapcov v neposlednom rade dominuje ako zdroj motivácie rivalita medzi spolužiakmi, naopak u dievčat to nie je až tak špecifické. Práve u nich sa táto odpoveď vyskytla najmenej. Len 7% dievčat uviedlo, že ich motivuje rivalita medzi spolužiakmi.

Otázka č.9 Čo Vás motivuje pre lepšie dosiahnutie školských výsledkov ?

Graf 5: Odpovede na otázku č.9 v %



Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

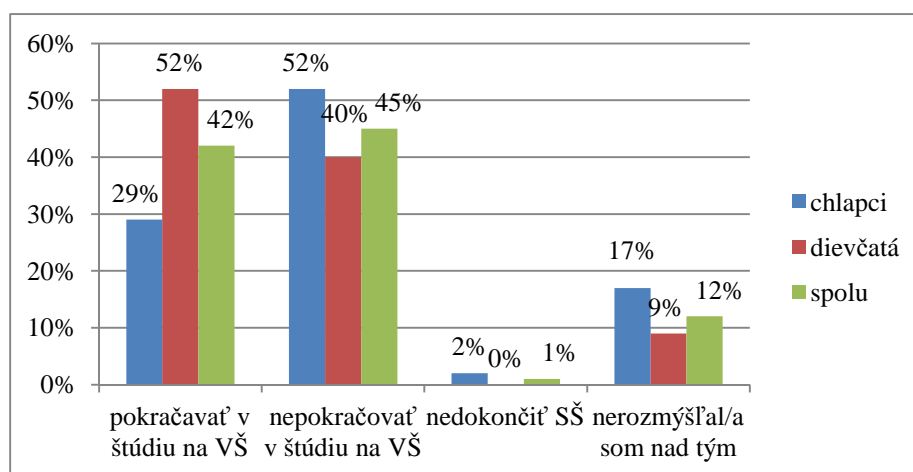
Túžba po vzdelaní a dobrý pocit hrali v tejto otázke značnú rolu, čo svedčí o tom aj skutočnosť, že obe odpovede označilo zhodne 36% respondentov. Náš predpoklad sa potvrdil s výrazným náskokom oproti ostatným odpovediam. To vnímame ako veľké pozitívum. Veľmi potešujúci je fakt, že žiaci si nespájajú úspech v škole len s odmenou, resp. trestom. Túto odpoveď označilo 7% respondentov.

Pomerne vysoké percento, konkrétne 18% respondentov, označilo donútenie ako prostriedok motivácie v učení. V konečnom dôsledku aj to bohužiaľ patrí k motivácii žiakov. Donútenie sa však nemusí javiť len ako niečo negatívne, môže to byť naopak aj veľmi podporný prvok u niektorých žiakov, u ktorých niet inej pomoci. V mnohých odborných aj neodborných publikáciách sme sa s týmto faktom stretli.

Otázka č.10 Aké sú Vaše ciele do budúcnosti ?

Veľmi výrazným faktorom motivácie žiaka je stanovenie jednotlivých čiastkových cieľov. Zamerali sme sa preto touto otázkou na predstavu respondentov na ich budúcnosť a ciele. Z grafu (Graf 6) vidieť, že 42% všetkých respondentov uvádza, že majú stanovený cieľ, t.j. pokračovať po skončení strednej školy v štúdiu na vysokej škole. Na druhej strane pomerne vysoké percento respondentov nechce pokračovať v štúdiu na vysokej škole. 45% respondentov sa prikláňa k nepokračovaniu v štúdiu. To vnímame ako mierne negatívum. Nakoľko v dnešnom svete chýba stále viac a viac kvalifikovaných odborníkov v ktorejkoľvek oblasti. Za povšimnutie stojí fakt, že 12% respondentov nerozmýšľa vôbec o tom, aké bude ich konečné vzdelanie.

Graf 6: Odpovede na otázku č.10 v %



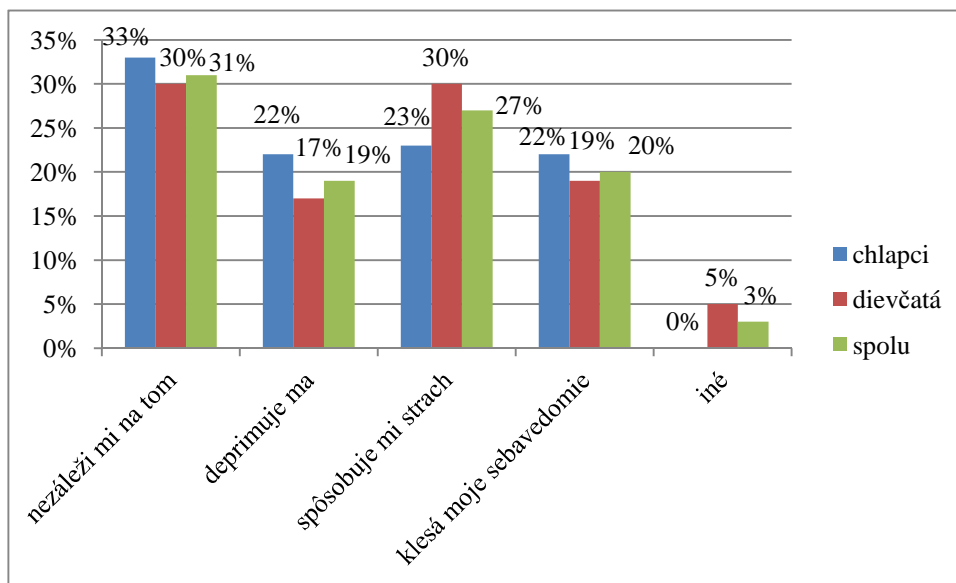
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Otázka č.12 Ako na Vás pôsobí vlastný neúspech v škole ?

Otázkou sme chceli dokázať, že neúspech v škole má výrazný deprimujúci účinok na žiakov. Skutočnosť nás veľmi prekvapila. Deprimovanie označilo približne 19% respondentov. Náš predpoklad nebol potvrdený. Naopak sme zistili, že až 31% respondentov nezáleží na vlastnom neúspechu. Táto skutočnosť je alarmujúca. Väčšie percento sa vyskytlo u chlapcov (22%) ako u dievčat (17%). Z grafu vidieť, že u žiakov

sa vyskytuje aj strach. 27% respondentov uviedlo, že neúspech v škole im spôsobuje istý druh strachu. Klesanie sebavedomia žiakov je taktiež častý úkaz, ako môžeme vidieť (20% respondentov). Ani v tejto otázke nie sú viditeľné výkyvy v odpovediach našich chlapcov a dievčat.

Graf 7: Odpovede na otázku č.12 v %



Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

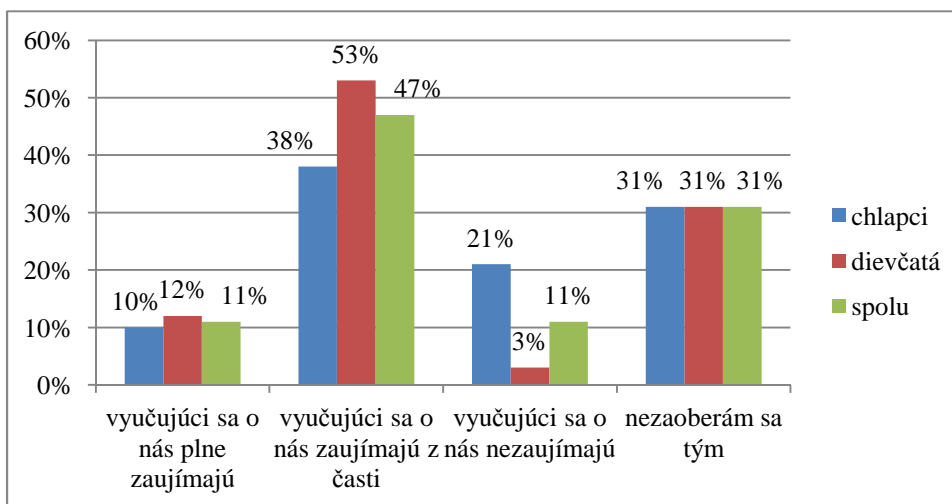
H2: *Predpokladáme, že žiaci pociťujú znížený záujem zo strany učiteľa a jeho nedostatočná príprava sa odzrkadľuje na ich prospechu/neprospechu.*

Otázka č.15 Aké pocity máte z vyučujúcich pri jednotlivých predmetoch ?

Dôležitým faktorom vo vyučovacom procese je vzťah medzi žiakom a učiteľom. Graf 8 zobrazuje, či vyučujúci (učiteľ) sa snaží vzbudiť záujem o daný predmet u žiakov, a či sa o nich plne zaujíma. 11% respondentov uviedlo, že učiteľ sa o nich plne zaujíma. Ale až 47% respondentov uviedlo, že učiteľ sa o nich zaujíma len z časti. Tento jav určite nepatrí medzi pozitíva. Na druhej strane nám však z časti potvrdzuje náš predpoklad. Relatívne vysoké percento respondentov (11%) uviedlo, že sa o nich učiteľ nezaujíma vôbec. Veľké negatívum kladieme odpovedi, ktorá spočíva v tom, že

žiaci sa týmto problémom, skutočnosťou nezaobierajú. Až 31% respondentov tomuto faktoru nevenuje pozornosť, resp. je im to jedno.

Graf 8: Odpovede na otázku č.15 v %



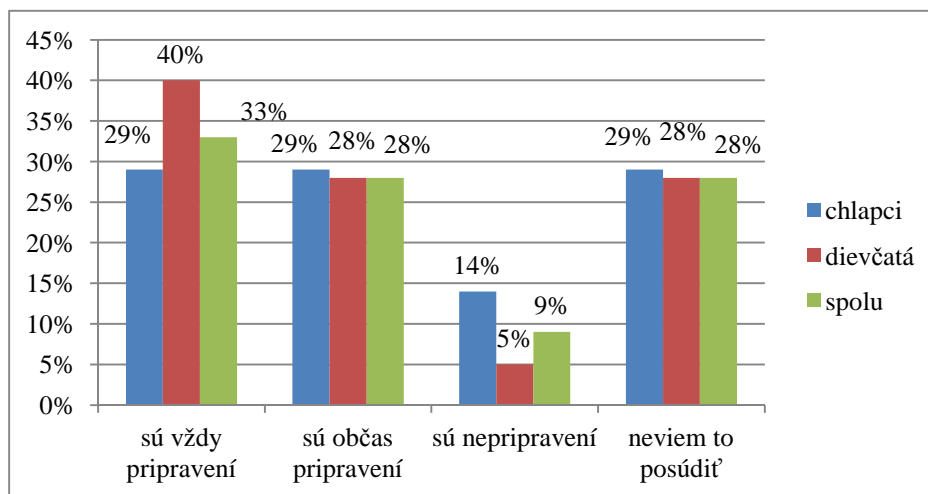
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Otázka č.18 Ako sú na tom učitelia daných predmetov ?

Pripravenosť učiteľa na vyučovacej hodine je veľmi významný faktor, ktorý ovplyvňuje efektívnosť vzdelávacieho procesu. Taktiež ovplyvňuje motiváciu učiacich sa žiakov. Mnohokrát sa stáva, že žiaci kopírujú prístup učiteľa. Ak učiteľ pristupuje k vyučovacej hodine nedôsledne/nepripravený, pravdepodobne ho budú nasledovať aj jeho žiaci, čo vedie k ich nepripravenosti. A to sa potom odráža na prospechu.

Je veľmi pozitívny fakt, že 33% respondentov uviedlo, že učitelia sú vždy pripravení. V tomto grafe si môžeme všimnúť, že dievčatá (40%) sú s pripravenosťou učiteľa viac spokojné ako chlapci (29%). Pomerne malé percento (9%) respondentov uviedlo, že učitelia chodia na hodiny nepripravení. Zaujímavé je aj percento respondentov, ktorí uvádzajú, že nevedia posúdiť pripravenosť učiteľa daného predmetu. Týchto respondentov bolo približne 28%, čo je pomerne vysoké percento.

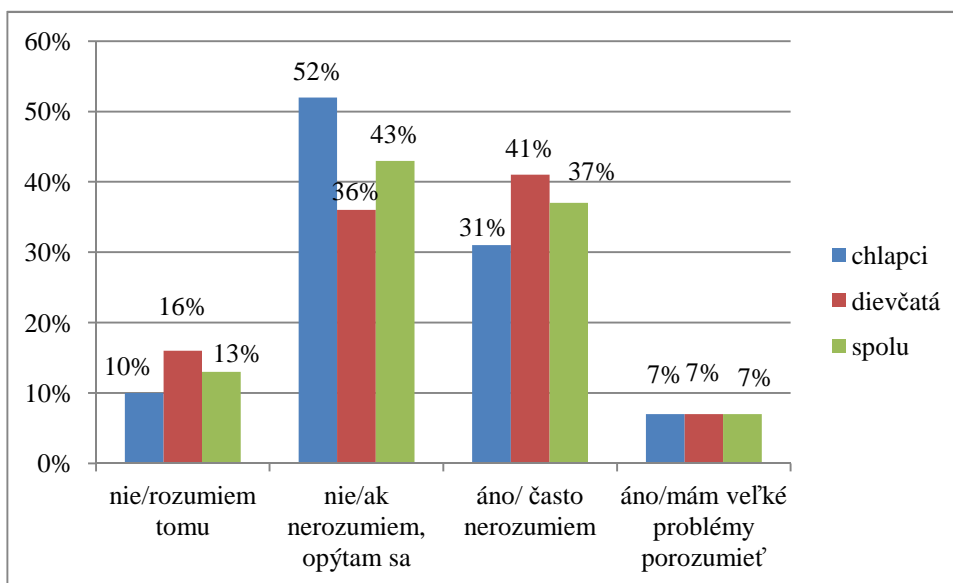
Graf 9: Odpovede na otázku č.18 v %



Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Otázka č.19 Máte problémy s pochopením danej látky, ktorú učiteľ vysvetľuje ?

Graf 10: Odpovede na otázku č.19 v %



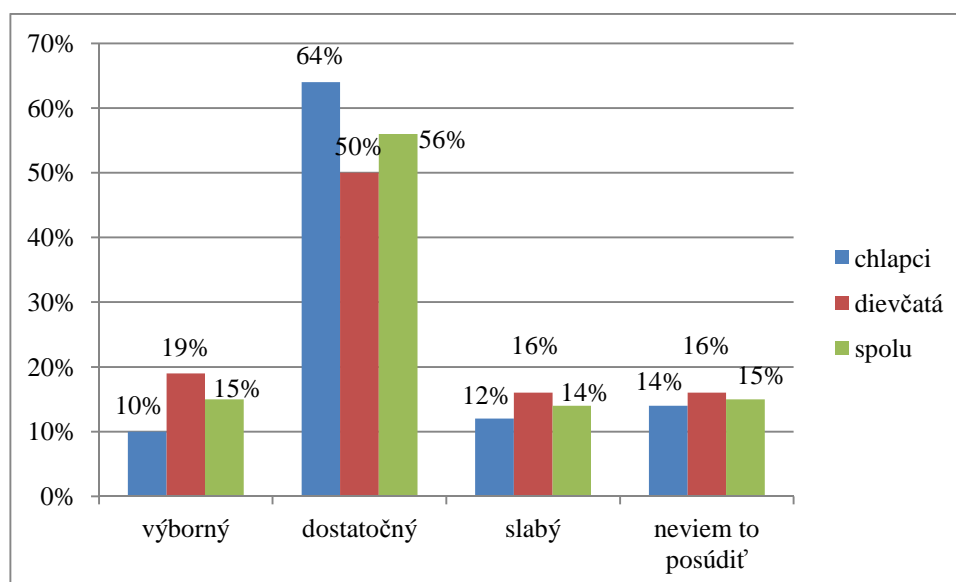
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Správne a efektívne pochopenie látky nie je vždy jednoduché. Veľa záleží aj od toho, akým spôsobom učiteľ vysvetľuje konkrétnu látku, aby sa dostavoval požadovaný cieľ, t.j., aby žiaci správne chápali problematiku vysvetľovaného učiva. Medzi žiakmi sa občas alebo takmer stále nájde aspoň jeden problémový žiak, ktorý má sústavný problém chápať konkrétne učivo. Problémoví žiaci si vyžadujú zvýšený záujem zo

strany učiteľa, a to nie len tí šikovnejší, ale aj tí slabší. Z celkového počtu až 43 % respondentov uviedlo, že ak niečo nerozumejú, opýtajú sa to dodatočne učiteľa. To je veľmi kladný prístup žiaka k učiteľovi. Je zjavné, že žiaci učiteľovi dôverujú a neboja sa ho spýtať na veci, ktorým nerozumejú. Veľmi alarmujúce je percento respondentov (37%), ktorí uvádzajú, že často nerozumejú výkladovej látke. Za povšimnutie stojí fakt, že až 13% respondentov z celkového počtu uviedlo, že nerozumejú danej látke.

Otázka č.20 Ako hodnotíte výklad učiteľa pri vysvetľovaní danej látky ?

Graf 11: Odpovede na otázku č.20 v %

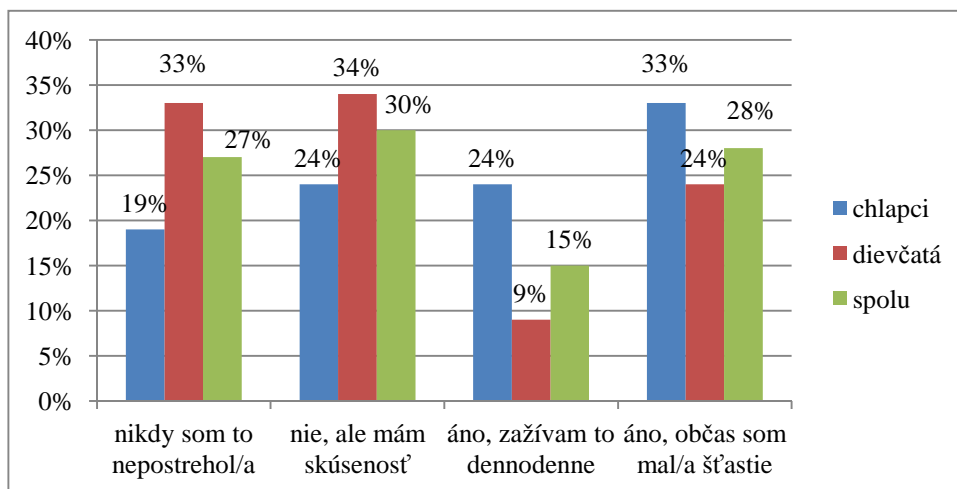


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Významným faktorom, ktorý má vplyv na prospech žiaka, je jeho subjektívne vnímanie zrozumiteľnosti učiteľa. Približne 56% respondentov uvádza, že výklad učiteľa je dostačujúci. V tomto grafe jednoznačne dominuje. Iba 15% sa však domnieva, že výklad učiteľa je výborný. Až 14% všetkých respondentov si myslí, že vedomosti učiteľa sú slabé. 15% respondentov nevie posúdiť výklad učiteľa.

Otázka č.21 Stretávate sa občas s tým, že učiteľovi je jedno, ako ovládáte danú látku a napriek tomu Vás kladne ohodnotí ?

Graf 12: Odpovede na otázku č.21 v %

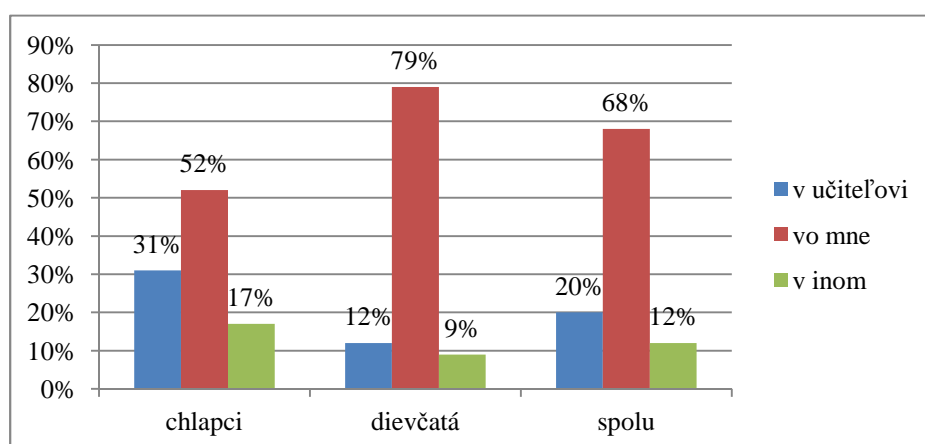


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Jednotlivé údaje v tomto grafe sú veľmi podobné. Veľmi potešujúci je fakt, že až 27% respondentov uviedlo, že nikdy nepostrehlo jav, kedy učiteľ ohodnocuje žiaka kladnou známku aj napriek tomu, že žiak bol nepripravený. Avšak až 30% uviedlo, že má skúsenosť s týmto typom hodnotenia. 15% z celkového množstva uviedlo, že to zažíva dennodenne. Je zaujímavé, že tento jav sa vyskytuje viac u chlapcov (24%) ako u dievčat (9%).

Otázka č.27 Ak ste na danej hodine boli neúspešný/á, v čom bol hlavný problém ?

Graf 13: Odpovede na otázku č.27 v %



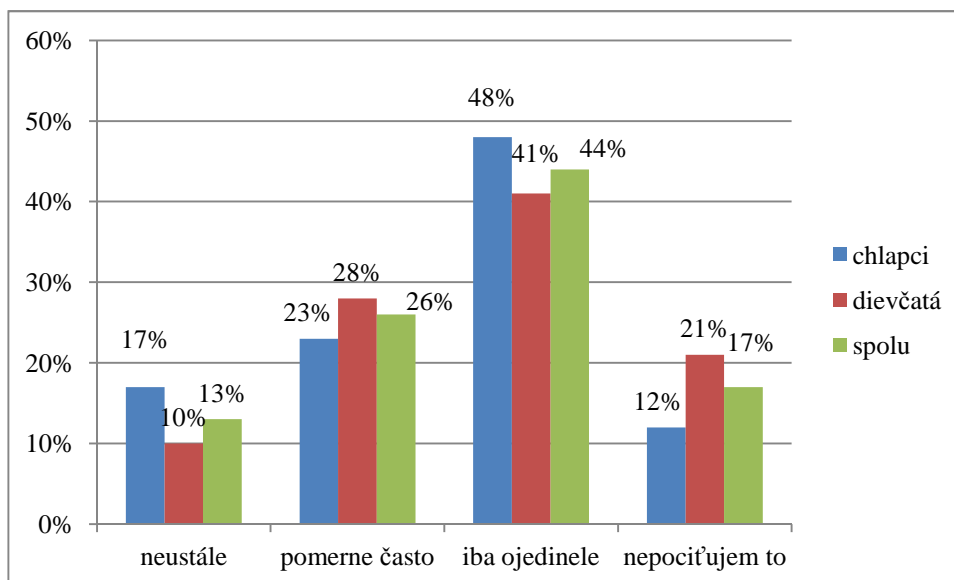
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Zaujímavý je pohľad vnímania samotných žiakov na vlastný neúspech. Zo všetkých respondentov vníma príčinu neúspechu 20% opýtaných v učiteľovi a 12% udalo iný dôvod. Výrazné percento (68%) respondentov uviedlo, že vlastný neúspech si pripisujú sami sebe. Sú si vedomí, že ich príprava na vyučovanie nebola dostatočná a nepokúšajú sa skrývať za učiteľa, alebo za iné vymyslené dôvody svojho neúspechu.

H3: *Predpokladáme, že žiaci disponujú zjavným nedostatkom spánku, nesprávnou životosprávou a častým stresom, čo sa prejavuje na ich prospechu/neprospechu.*

Otázka č.13 Ako často pociťujete v škole stres ?

Graf 14: Odpovede na otázku č.13 v %

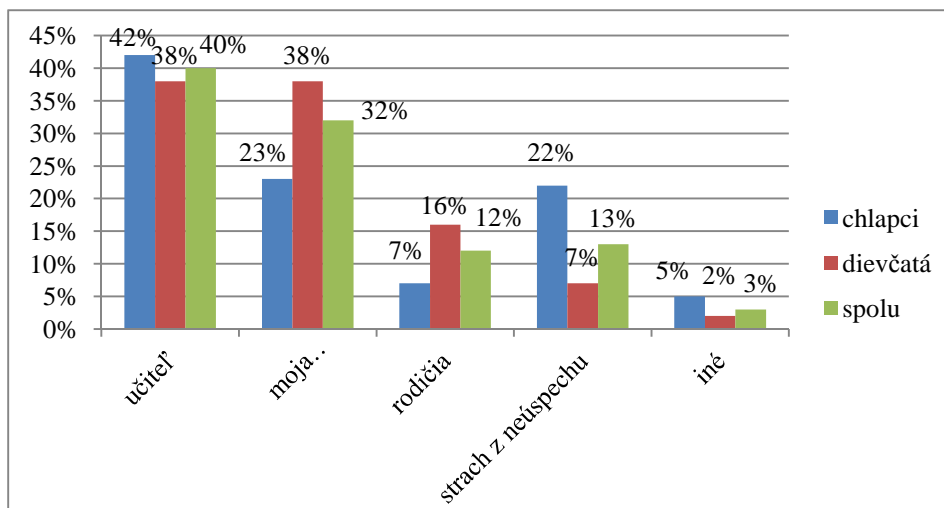


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

V teoretickej časti sme už spomínali, že stres patrí medzi rizikové faktory ohrozujúce zdravie človeka. U žiakov je najčastejšie prežívanie stresu práve v školskom prostredí. Preto aj 13% respondentov uviedlo, že stres pociťujú v škole neustále. V nasledujúcom grafe (Graf 15) zistíme, kvôli čomu stres u našich respondentov vzniká. Percento rapídne stúplo pri odpovedi, kde žiaci uviedli, že stres pociťujú pomerne často, bolo ich 26% z celkového množstva. Pozitívne je, že až 44% uviedlo, že stres sa u nich prejavuje iba ojedinele. 17% respondentov uviedlo, že stres nepociťujú vôbec.

Otázka č.14 Kto, alebo čo je prevažne zdrojom Vášho stresu ?

Graf 15: Odpovede na otázku č.14 v %

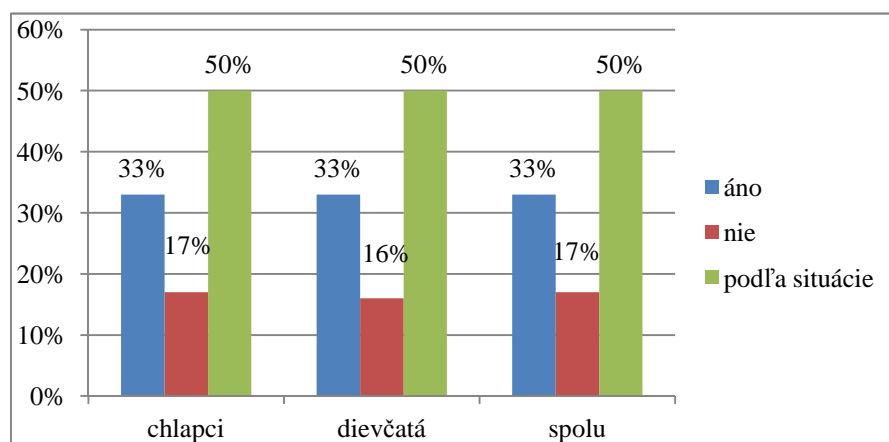


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

V tomto grafe je jednoznačne potvrdené, že stres u väčšiny našich žiakov spôsobuje učiteľ, uviedlo to až 40% z celkového množstva respondentov. Je veľmi pozitívne, že až 32% žiakov si je vedomých toho, že stres si spôsobujú sami a to svojou neprípravenosťou. 12% uviedlo, že stres im spôsobujú ich rodičia, 13% uviedlo, že je to práve neúspech, ktorý im spôsobuje stres a 3% uviedlo inú príčinu.

Otázka č.24 Doprajete si dostatočne dlhý a kvalitný spánok počas školského týždňa ?

Graf 16: Odpovede na otázku č.24 v %

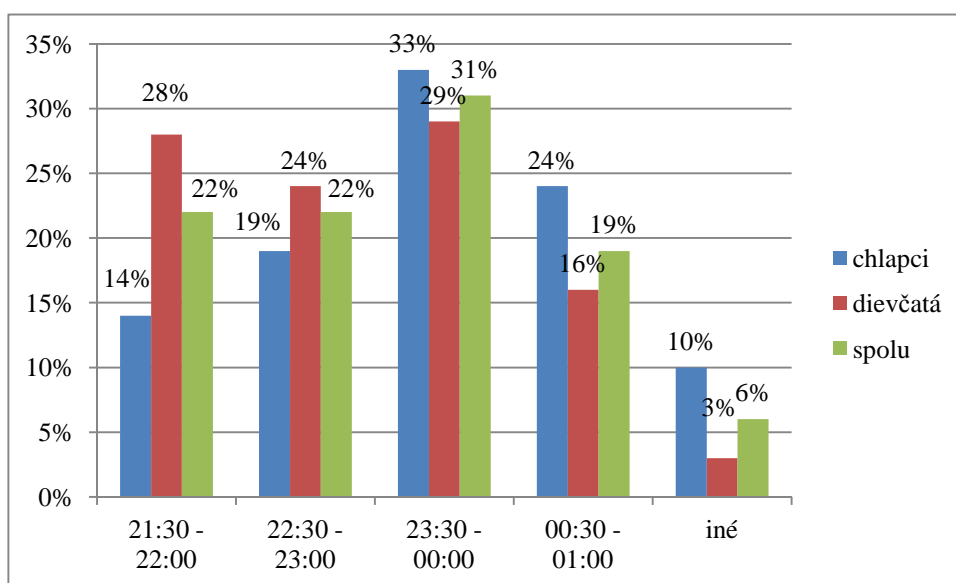


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Graf 16, týkajúci sa o dostatočne dlhom a kvalitnom spánku je takmer úplne rovnaký vo výsledných hodnotách. 50% respondentov uviedlo, že si doprajú kvalitný a dostatočne dlhý spánok. 50% uviedlo, že si naopak nedoprajú spánok potrebný pre lepšie fungovanie v škole. Zaujímavý je fakt, že približne 50% uviedlo, že si doprajú kvalitný spánok len podľa situácie.

Otázka č.25 V ktorú hodinu chodíte prevažne spať v priebehu týždňa ?

Graf 17: Odpovede na otázku č.25 v %



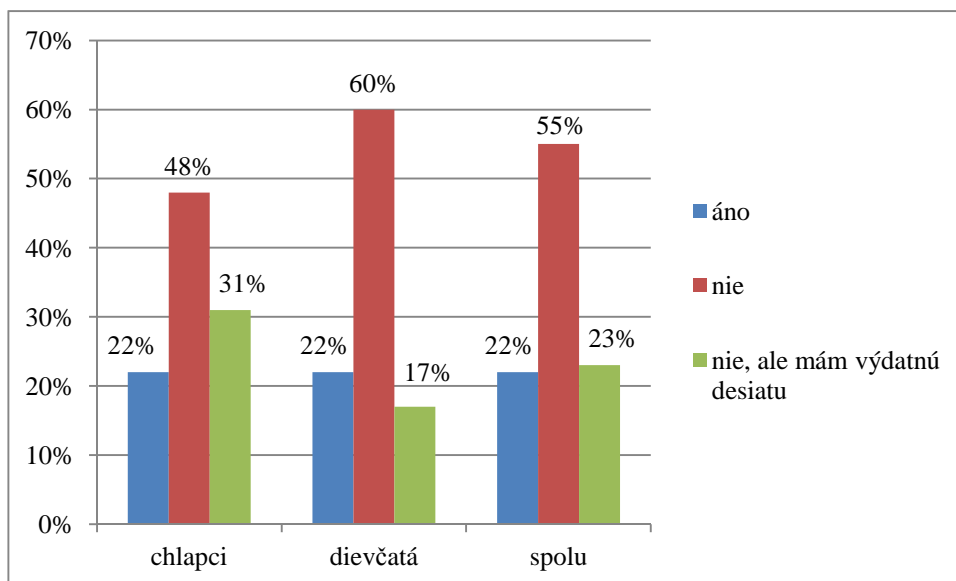
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Kvalitný a dostatočne dlhý spánok je veľmi potrebný pre správne fungovanie žiakov v škole. Za optimálny čas, kedy by mali žiaci chodiť spať, je v našom prípade čas medzi 21:30 až 22:00, pri tomto čase si žiak môžeme dopriať dostatočný 8 hodinový spánok. Tento čas uviedlo približne 22% z celkového počtu respondentov. Pritom dominujú dievčatá, ktorých bolo 28% a chlapcov len 14%. Čas 22:30 až 23:00 je ešte stále trochu prijateľný a tiež veľmi často preferovaný u žiakov, nakoľko tento čas uviedlo zhodne 22% respondentov, podobne ako v predchádzajúcej odpovedi. Čas, ktorý nie je vhodný, teda 23:30 až 00:00 označilo najväčšie percento respondentov, a to až 31%. Z toho je zjavné, že žiaci preferujú ponocovanie, či už pozeraním filmov, počúvaním hudby, hraním počítačových hier, alebo surfovaním na rôznych sociálnych sieťach a podobne. Veľké negatívum kladieme faktu, že až 19% z celkového počtu

žiakov uviedlo, že prevažne chodia spať v čase medzi 00:30 až 01:00. Z tohto údaju nás už neprekvapuje ani to, že približne 6% uviedlo, že spať chodia neskoro nad ránom.

Otázka č.26 Raňajkujete pravidelne pred každým odchodom do školy ?

Graf 18: Odpovede na otázku č.26 v %



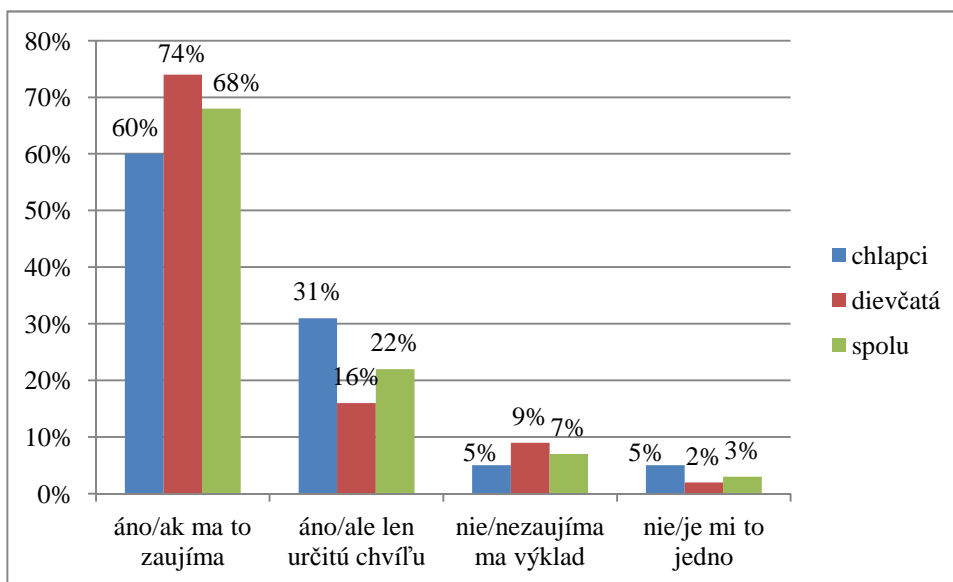
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Veľmi dôležitý faktor, ktorý má nemalú úlohu v správnom fungovaní žiakov, je aj životospráva. V tejto otázke sme chceli zistiť, aký majú vzťah žiaci k raňajkovaniu pred cestou do školy, čo je mimochodom najdôležitejšie jedlo dňa. 22% dievčat uviedlo, že raňajkujú pravidelne. U chlapcov je percento rovnaké, t.j. 22%. Percento nám rapídne stúplo pri zistení, že žiaci neraňajkujú pravidelne, konkrétne u dievčat 60% a u chlapcov 48%. Tento fakt predstavuje až 55% respondentov z celkového počtu. 31% chlapcov a 17% dievčat uviedlo, že raňajky vynahrádzajú výdatnou desiatou.

H4: Predpokladáme, že neprospievanie žiakov, je z väčšej miery zapríčinené nepripravenosťou, nedostatočným sústredením sa a častým vyrušovaním na vyučovacích hodinách.

Otázka č.16 Opätujete svoju pozornosť učiteľovi, ak vidíte, že pri výklade danej látky sa Vám plne venuje ?

Graf 19: Odpovede na otázku č.16 v %

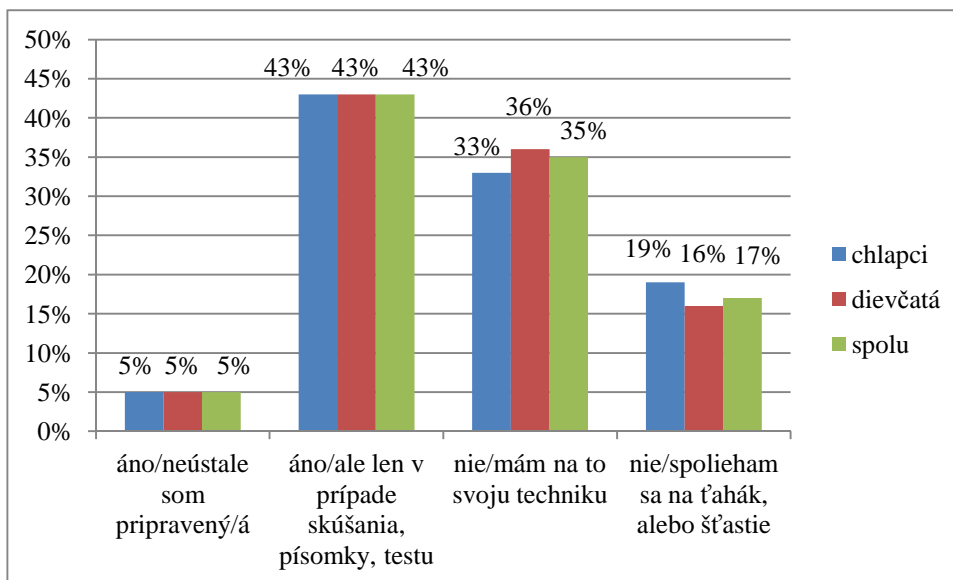


Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Graf 19 nám jednoznačne zobrazuje, že až 68% respondentov plne venujú svoju pozornosť učiteľovi, ale len v tom prípade, ak ich vysvetľované učivo zaujíma. Z toho bola prevažná väčšina dievčat (74%). Väčšina chlapcov (31%) však označila odpoveď, že svoju pozornosť učiteľovi venujú len na určitú chvíľu. 16% dievčat označilo tú istú odpoveď. 7% všetkých respondentov uviedlo, že svoju pozornosť učiteľovi neopätujú, nakoľko ich samotný výklad vôbec nezaujíma. 2% dievčat a 5% chlapcov uviedlo, že im je to úplne jedno. Takýto prístup nie je správny. Je pravda, že nie každé učivo preberané v škole je pre žiakov zaujímavé, ale určite by mali rešpektovať svojich spolužiakov, pre ktorých dané učivo je zaujímavé a chcú sa ho naučiť. Žiaci označujúci odpoveď „je mi to jedno“, s najväčšou pravdepodobnosťou na vyučovacích hodinách vyrušujú, jednak učiteľa a jednak svojich spolužiakov. V konečnom dôsledku škodia sami sebe.

Otázka č.17 Dávate si pozor na to, aby ste boli pripravený na každý predmet ?

Graf 20: Odpovede na otázku č.17 v %



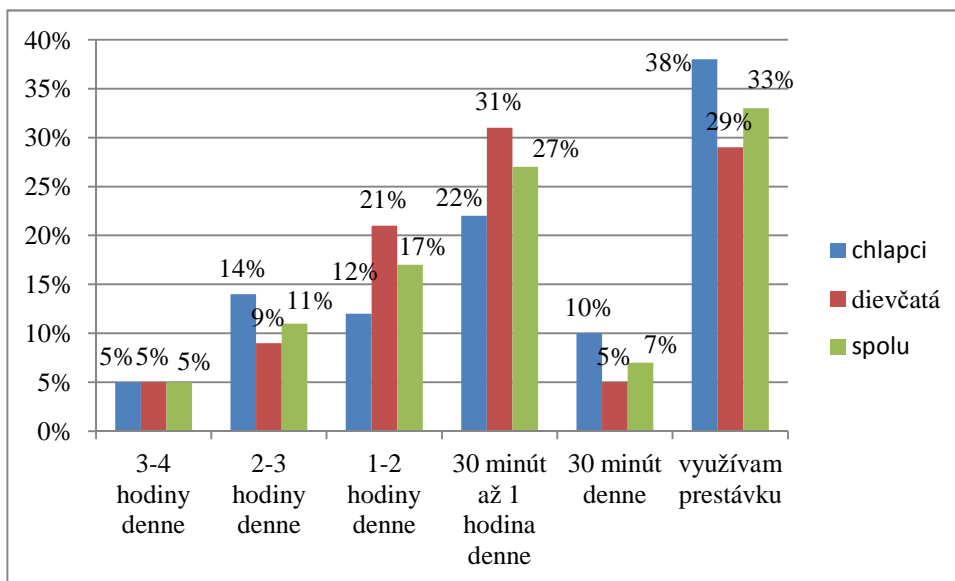
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Hrozba skúšania, písomky, či testu je u 43% žiakov rozhodujúci faktor, ktorý podmieňuje ich prípravu do školy. Len 5% žiakov uviedlo, že na jednotlivé predmety sú pripravení neustále. 35% žiakov nie je pripravených do školy pravidelne, ale vedia sa vynájsť. Za povšimnutie stojí skutočnosť, že až 17% žiakov sa spolieha na ťahák, resp. na podvádžanie.

Otázka č.23 Koľko času venujete na prípravu do školy ?

V nasledujúcom grafe môžeme vidieť najväčšie percento žiakov, t.j. 33%, ktorí označili prestávku pred konkrétnou hodinou ako ich čas prípravy na vyučovaciu hodinu. Z toho nám vyplýva, že žiaci sa nepripravujú dostatočne svedomito. Pravdepodobne sú voči sebe ľahostajní a nezaujímajú ich, aké výsledné hodnotenie dostávajú za svoje vedomosti. Žiaci, ktorí trávajú učením 3 až 4 hodiny denne, je najmenej, konkrétne 5%. Je povzbudzujúce, že učením dvoma až tromi hodinami sa zapodieva 11% žiakov. 1 až 2 hodiny denne využíva na učenie 17% žiakov. 27% označilo 30 minút až jednu hodinu. 30 minút denne venuje učeniu 7% žiakov.

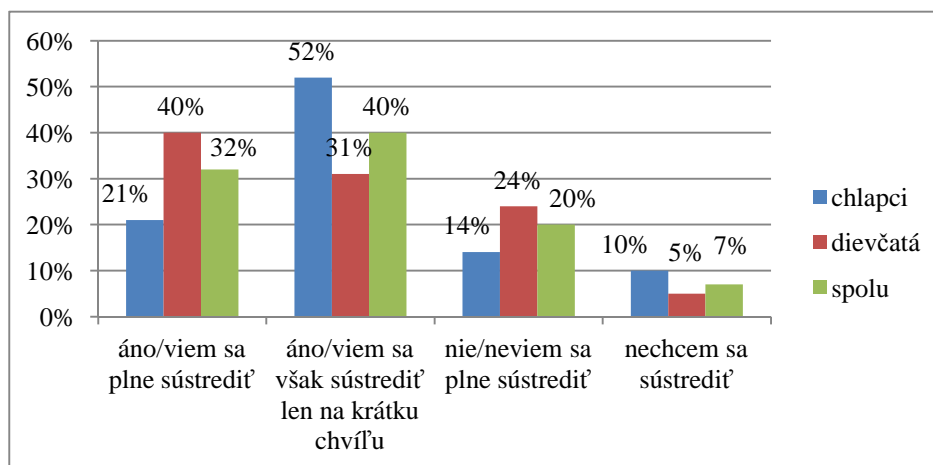
Graf 21: Odpovede na otázku č.23 v %



Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Otázka č.28 Pri výklade daného učiva sa viete plne sústrediť ?

Graf 22: Odpovede na otázku č.28 v %



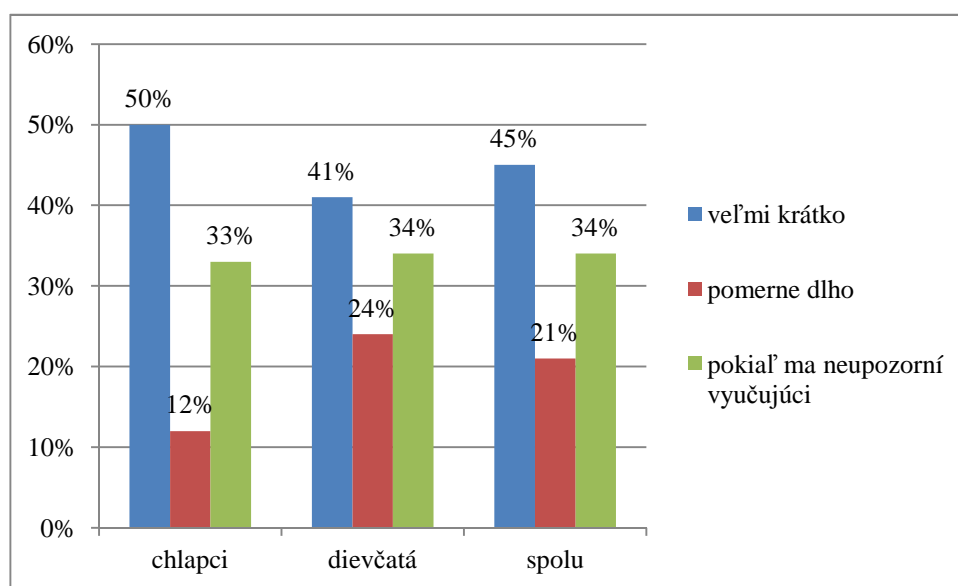
Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

Je veľmi potešujúci fakt, že až 32% všetkých žiakov sa vie plne sústrediť pri výklade daného učiva. Pomerne vysoké percento (40%) sa však vie sústrediť len na určitú chvíľu. Ako negatívum uvádzame fakt, že 20% žiakov sa nevie plne sústrediť, čo

je zapríčinené pravdepodobne vyrušovaním. 7% žiakov uviedlo, že sa nechcú sústrediť na vyučovacej hodine vôbec.

Otázka č.29 Ak si nepozorný/á na danej hodine, ako dlho to prevažne trvá ?

Graf 23: Odpovede na otázku č.29 v %



Zdroj: autor práce (vlastné šetrenie)

V grafe 23 si môžeme všimnúť, že až 34% žiakov je potrebné upozorniť vyučujúcim. Títo žiaci pravdepodobne figurujú ako rušivý element v priebehu celého vyučovania. 21% žiakov je na vyučovacej hodine dlhodobo nepozorných. Veľmi krátkou nepozornosťou podľa vlastného hodnotenia disponuje 45% respondentov. Radíme to medzi pozitíva, pretože v ich prípade nie je nutné slovné ani iné napomínanie zo strany vyučujúceho.

5 DISKUSIA

Na základe zosumarizovania a vyhodnotenia dosiahnutých výsledkov z nášho dotazníka sme chceli analyzovať príčiny neprospievania žiakov a tak vymedziť jednotlivé príčiny neprospievania a navrhnúť možné riešenia. Treba si uvedomiť, že samotný pojem neprospech žiaka sa rôzne definuje a vníma. Neprospech žiaka je zapríčinený množstvom činiteľov, ktoré sme vymedzili. Tie sa vzájomne ovplyvňujú a prelínajú, resp. pôsobia na žiaka komplexne. Na neprospech žiaka pôsobia faktory školského prostredia (napr. osobnosť učiteľa, vzťah medzi žiakom a učiteľom), faktory rodinného prostredia (napr. kultúrna úroveň rodiny, vzťah medzi žiakom a rodičmi, vzťah medzi súrodencami) a faktory osobnosti žiaka (napr. intelektuálne schopnosti, štruktúra osobnosti, citový život žiaka, vplyv telesného a duševného vývinu). K najvýznamnejším činiteľom môžeme zaradiť rozumovú úroveň, vzťah k učeniu, správanie sa, rodinné pôsobenie a učiteľ.

V praktickej časti sme si stanovili niekoľko hypotéz zaoberajúcich sa príčinami neprospechu žiakov, ktoré sme chceli dokázať. Pomocou dotazníkovej metódy sme urobili prieskum na strednej odbornej škole v Košiciach. Jednotlivé hypotézy sa nám potvrdili. Samotné názory respondentov nás občas veľmi zaujali.

V hypotéze 1 (H1) sme predpokladali, že neprospievanie žiakov je zapríčinené predovšetkým zníženou motiváciou z ich strany vo vzťahu k učeniu a školskému prostrediu. Za jednu z najdôležitejších otázok považujeme otázku motivácie. Správna motivácia u žiakov má výrazný vplyv na ich prospech. Osobný úspech, dosiahnutie uspokojenia, záujem, to všetko zvyšuje motiváciu žiakov. Otázkou, ktorou sme hľadali, kto alebo čo najviac motivuje žiakov k učeniu, boli najčastejšie odpovede rodičia (30%) a vlastný záujem (32%). V tomto prípade vplýva rodič na psychiku dieťaťa. Je pozitívne, že vlastný záujem prevažuje najviac. 15% žiakov uviedlo, že k učeniu ich prevažne motivuje rivalita medzi vlastnými spolužiakmi, kamarátmi. Touto formou sa občas dokážu žiaci medzi sebou namotivovať natoľko, že ani samotný vyučujúci by to nezvládol lepšie. Tento druh motivovania je tiež celkom zaujímavý, a ak má byť prospešný, tak ho v tomto prípade radi uvítame. Veľmi povzbudzujúce je pre nás, ale hlavne pre tých, ktorí sa vyjadrili, že po úspešnom ukončení strednej školy, chcú ďalej pokračovať v štúdiu na vysokej škole. Konkrétne sa na túto tému vyjadrilo 42% žiakov

z celkového množstva respondentov. Avšak o niečo väčšie percento (45%) sa vyjadrilo, že v štúdiu na vysokej škole už pokračovať určite nebude. Toto tvrdenie pre nás osobne vytvára isté sklamanie. Žiaci si tak úplne neuvedomujú vážnosť tohto ich ešte nezrealizovaného kroku. Dnešný svet si už takmer v každom dobre platenom odvetví vyžaduje pracovníkov, ktorí majú vyštudovaný pri najmenšom minimálne druhý stupeň vysokoškolského vzdelania. Každá známa firma po celom svete si priam žiada mať v svojom pracovnom spoločenstve vyštudovaných odborníkov. Neostáva nám nič iné, len ako veriť, že žiaci, ktorí sú už teraz rozhodnutí, že v štúdiu na vysokej škole pokračovať nebudú, tak svoj názor ešte prehodnotia a zvažia. Pri otázke, v ktorej sme sledovali, ako pôsobí neúspech na žiakov, sa nám dostávali rôzne odpovede, v rôznych percentuálnych odchýlkach. Veľmi alarmujúco vyzerá fakt, že až 31% opýtaných sa vyjadrilo, že im na ich neúspechu nezáleží. 27% žiakov uviedlo, že neúspech v škole sa rovná strach, s ktorým sa na istý čas budú musieť vysporiadať. U 19% žiakov nastáva frustrácia, čiže ich neuspokojenie. Neúspech u týchto žiakov zaťažuje psychiku, podobne ako aj u tých, ktorým pri neúspechu klesá sebavedomie (20%). Týmto konštatovaním sa náš prvý predpoklad a teda aj hypotéza č.1 potvrdila.

V hypotéze 2 (H2) sme predpokladali, že žiaci pociťujú znížený záujem zo strany učiteľa a jeho nedostatočná príprava sa odzrkadľuje na ich prospechu/neprospechu. V otázke č.15 sme sa žiakov pýtali na ich pocity z vyučujúcich pri jednotlivých predmetoch. Relatívne vysoké percento respondentov (11%) uviedlo, že sa o nich učiteľ nezaujíma vôbec. A až 47% respondentov uviedlo, že učiteľ sa o nich zaujíma len z časti. Pri otázke č.19 nás zaujalo percento respondentov (37%), ktorí uviedli, že veľmi často nerozumejú vysvetľovanej látke konkrétnym vyučujúcim. Zvýšený dôraz sme kládli otázke, v ktorej sme zistili dôležitý fakt, že až 30% z celkového počtu respondentov uviedlo, že majú skúsenosti s kladným hodnotením od učiteľov aj napriek ich nevedomosti. Prekvapujúco na nás pôsobí 15% respondentov, ktorí to zažívajú pravidelne. Zaujímavý je pohľad vnímania samotných žiakov na vlastný neúspech. Zo všetkých respondentov vníma príčinu neúspechu 20% opýtaných v učiteľovi a 12% udalo iný dôvod. Pozitívum kladieme výraznému percentu (68%) respondentov, ktorí uviedli, že vlastný neúspech si pripisujú sami sebe. Tieto zistenia nám potvrdzujú našu hypotézu č.2.

V hypotéze 3 (H3) sme predpokladali, že žiaci disponujú zjavným nedostatkom spánku, nesprávnou životosprávou a častým stresom, čo sa prejavuje na ich prospechu/neprospechu. Ako sme už v praktickej časti uviedli, 8 hodín spánku je optimálny čas pre správne fungovanie študenta. Z našich výsledkov sme boli nemilo prekvapení. Až 31% respondentov preferuje za čas svojho spánku neskorú nočnú hodinu. Nakoľko venujú svoju pozornosť neprospešným veciam, ako je napr. vysedávanie pri počítači a pod. Alarmujúci fakt je ten, že 6% respondentov chodia spať neskoro nad ránom. Veľkú úlohu u študentov zohráva aj dodržiavanie správnej životosprávy. V našom prípade sme chceli zistiť, akú vážnosť pripisujú respondenti najdôležitejšiemu jedlu dňa, t.j. raňajkám. 55% respondentov neraňajkujú vôbec, ale 23% respondentov si raňajky nahradia výdatnou desiatou. Žiaci sa najčastejšie stretávajú so stresom v školskom prostredí. Tento stres môže byť spôsobovaný viacerými faktormi, či už je to stres zapríčinený vyučujúcimi, nepripravenosťou, zdravotnými problémami a podobne Neustále ho pociťujú 13% respondentov. A práve naopak, respondentov, ktorí ho nepociťujú vôbec, bolo 17%. Pomerne vysoké percento respondentov uviedlo, že stres pociťujú iba ojedinele a to 44%. Nasledujúca otázka bola formulovaná tak, aby sme zistili, čo u týchto žiakov spôsobuje stres, resp. kto, alebo čo je tzv. spúšťačom tohto stresu. Ako sme predpokladali, tak žiaci najčastejšie označili učiteľa ako zdroj svojho stresu. Jedná sa o 40% respondentov. V tejto otázke sme opäť narazili na fakt, že rodičia majú súvislosť aj so stresom pôsobiacim na respondentov (12%). Rodič v živote žiaka hrá veľmi významnú úlohu, ktorá do istej miery ovplyvňuje celkové myslenie žiakov. Po vyhodnotení dôležitých otázok, ktoré sa týkali hypotézy č.3, sme sa opäť dostali k potvrdeniu nášho predpokladu.

V hypotéze 4 (H4) sme predpokladali, že neprospievanie žiakov je z väčšej miery zapríčinené nepripravenosťou, nedostatočným sústredením sa a častým vyrušovaním na vyučovacích hodinách. O nepripravenosti žiakov sme sa dozvedeli z otázok č. 17 a č. 23. V otázke č. 17 nám 43% respondentov uviedlo, že ich príprava sa odvíja od toho, či v škole dôjde k skúšaniam, písaniu testu, písomiek a podobne. 17% respondentov dokonca uviedlo, že sa spolieha na ťahák (podvádzanie). Tento fakt nám potvrdzujú respondenti aj v ďalšej otázke č. 23, kde uviedli, že ich príprava do školy prebieha počas prestávky pred konkrétnou vyučovacou hodinou (33%). Otázka, ktorá smerovala k sústredenosti, nám poskytla tieto výsledky - 20% respondentov uviedlo, že

sa nevie sústrediť a 7% respondentov ani nejaví záujem sa sústrediť. Pri otázke č. 29 sme hľadali odpovede na nepozornosť žiakov. Až 34% respondentov uviedlo, že sú nepozorní až do chvíle učiteľovho napomenutia. Jedná sa prevažne o chlapcov (50%). Tento fakt stojí za povšimnutie. 21% respondentov nám potvrdilo, že sú na vyučovacej hodine nepozorní pomerne dlho. V tomto prípade sa jedná prevažne o dievčatá (24%).

Na základe našich dosiahnutých výsledkov by sme chceli zdôrazniť a poukázať na nasledovné odporúčania pre prax (učiteľov, rodičov, ale aj žiakov): Každý učiteľ by mal pristupovať ku svojim žiakom objektívne, aj keď k jednému žiakovi môže pociťovať väčšie sympatie ako k druhému. Mal by sa pokúsiť o rovnaké „merítko“ na všetkých žiakov a každého žiaka hodnotiť objektívne, nezaujato a najmä nie na základe porovňovania s inými žiakmi, ale v porovnaní s tým, aké pokroky dosahuje on sám. Učiteľ by mal byť autentický, mal by byť silná osobnosť. Odporučili by sme aj zníženie nadmerných požiadaviek kladených vo vyučovacom procese, ktoré žiaci nie sú schopní zvládnuť a na základe toho sa u nich môžu následkom toho vyskytnúť pocity menejcennosti a vlastnej neschopnosti. Prílišná náročnosť rodičov na školské výkony ich detí môže na žiakov pôsobiť negatívne najmä vtedy, keď nie sú schopní tieto požiadavky splniť, pretože dané požiadavky prevyšujú ich možnosti, čo môže vyvolať u žiakov pocity menejcennosti. Na žiakov pôsobia intenzívne aj možné konflikty žiakov s ich rodičmi a v tomto prípade by sme obom stranám odporučili riešenie problémov najmä na základe rozhovoru a vzájomnej dohody bez zbytočného kriku a hádok, ktorými sa nič nevyrieši, len prinášajú ťažkosti obom stranám. Na základe nášho prieskumu sme zistili, že žiaci najčastejšie využívajú stratégiu zvládania „neriešením to“. Daná stratégia je zameraná najmä na to, že sa žiaci pokúšajú nejakým spôsobom sa danej situácii vyhnúť, nezaoberať sa ňou, neriešiť ju. Tu by sme zdôraznili, že žiaci využívajúci túto stratégiu zvládania danú situáciu odkladajú, ale zároveň poukázať na to, že odkladom ju určite nevyriešia. Pozitívne hodnotíme najmä to, že žiaci sú si vo viacerých prípadoch vedomí svojich chýb a neskrývajú sa za skreslené, alebo vymyslené príčiny.

ZÁVER

V tejto záverečnej práci sme sa zaoberali problematikou, ktorá bola, je a bude stále aktuálna. Priblížili sme možné príčiny neprospievania žiakov, ktorým sme sa podrobne venovali v teoretickej časti práce a následne sme tieto spomínané príčiny aj potvrdili v našom prieskume. V neposlednom rade by sme chceli vyzdvihnúť skutočnosť, že rodičia sa vo veľkej miere podieľajú na tzv. ovplyvňovaní štúdia žiaka. Z nášho prieskumu sme zistili, že vplyv rodinného prostredia je rozhodujúcim faktorom v živote žiakov. Žiaci zo všetkého najviac sa podľa nás boja toho, že neuspjú, že sklamú alebo nepotešia svojich rodičov. Túto skutočnosť nám potvrdilo mnoho zodpovedaných otázok venujúcich sa vplyvu rodiny. Veľmi závažné zistenie, ku ktorému sme dospeli, je obrovský nezájem žiakov o svoje študijné neúspechy. Týmito tvrdeniami môžeme konštatovať, že neprospievajúci žiak je osobnosť s individuálnymi črtami a teda aj špecifickým komplexom príčin neprospievania. Nemožno preto stanoviť univerzálne pravidlá pre odstránenie tohto javu. Je však možné určiť určité zásady. Žiaka treba čo najpresnejšie spoznať a analyzovať, resp. objektívne určiť príčiny, nevidieť žiaka izolovane, individuálny prístup, nestrácať pedagogický optimizmus, neusilovať sa o prospech za každú cenu (nehodnotiť žiaka kladne bez požadovaných vedomostí, ako sme zistili z nášho dotazníka), snažiť sa hľadať pozitívne vlastnosti žiaka, zistiť schopnosti žiaka, pôsobiť na žiaka príkladom a kladným prístupom.

Pri neprospievaní je potrebné mať na pamäti aj veľmi podstatnú vec, a tou je potreba rozpoznať žiaka s problémom a problémového žiaka. Je to obrovský rozdiel. Mnohokrát dochádza k nesprávnemu zaradeniu týchto žiakov. Žiaci z nášho prieskumu sa aj pomerne často nudia, vyplýva to z ich nepozornosti. S nudou ako takou sme sa veľa krát stretli aj pri študovaní odborných publikácií. Nudia sa preto, že to, čo sa im v škole vysvetľuje, čo majú v škole robiť, je pre nich nepodstatné, nezaujímavé.

Problémy žiakov s učením možno úspešne riešiť len vtedy, keď poznáme ich príčinu, a keď sú títo žiaci správne diagnostikovaní a je im podaná úprimná pomocná ruka. Tejto problematike je potrebné venovať náležitú pozornosť, nezanedbávať ju a neustále skúmať a vyvodzovať potrebné kroky, ktoré by boli prospešné na eliminovanie príčin neprospievajúcich žiakov.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

Zoznam použitých českých zdrojov

BAŠTECKÁ, B. *Psychologická encyklopedie - aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.

ČÁP, J. a J.MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1980.

FENSTERMACHER, G. *Vyučovací styly učitelu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

HRABAL, V. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989. ISBN 8004234879.

JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

LINHART, J. *Proces a struktura lidského učení*, 1. vyd. Praha: Academia, 1972.

PRUCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071781703.

PRUCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

Zoznam použitých zahraničných zdrojov

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165.
- CORRELL, W. *Ťažkosti s učením žiakov*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1967.
- DIEŠKOVÁ, V. *Základy sociálnej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005. ISBN 80-89185-08-8.
- ĎURIČ, Ľ. a kol. *Pedagogická psychológia*, 1. vyd. JASPIS Bratislava, 1991.
- ĎURIČ, Ľ. *Úvod do pedagogickej psychológie*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1974.
- ĎURIČ, Ľ. *Úvod do pedagogickej psychológie*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1981.
- ĎURÍČEKOVÁ, M. a kol. *Psychologické problémy súčasnej školy*. 1. časť. Košice: UPJŠ, 1991.
- ĎURÍČEKOVÁ, M. *Psychológia žiaka a učiteľa*. 3. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove - Fakulta humanitných a prírodných vied, 1999. ISBN 80-88722-79-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 8022317160.
- GERMUŠKOVÁ, M. *Literárny text v didaktickej komunikácii*. 1. vyd. Prešov: PdF UPJŠ, 1995.
- HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1970.
- HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1973.
- HVOZDÍK, J. *Vzťah žiaka k školskej práci*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1977.
- HVOZDÍK, J. *Základy školskej psychológie*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1986.

- HVOZDÍK, S. *Kapitoly zo školskej psychológie*. 2. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2000. ISBN 80-88885-98-1.
- JOSHI, V. *Stres a zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.
- KAČÁNI, V. a kol. *Základy učiteľskej psychológie*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1999.
- MARŠÁLOVÁ, L. *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00019-8.
- PARDEL, T. *Základy všeobecnej psychológie*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1975.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 807178978X.
- VENDEL, Š. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava, 2007. ISBN 978-80-8057-710-0.
- ZELINA, M. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. 2. vyd. SPN - Mladé letá, 2010. ISBN 978-80-1001-884-0.

ZOZNAM GRAFOV A TABULIEK

Zoznam grafov

Graf 1: Pohlavie respondentov	45
Graf 2: Posledné školské hodnotenie	46
Graf 3: Odpovede na otázku č.5 v %	46
Graf 4: Odpovede na otázku č.8 v %	47
Graf 5: Odpovede na otázku č.9 v %	48
Graf 6: Odpovede na otázku č.10 v %	49
Graf 7: Odpovede na otázku č.12 v %	50
Graf 8: Odpovede na otázku č.15 v %	51
Graf 9: Odpovede na otázku č.18 v %	52
Graf 10: Odpovede na otázku č.19 v %	52
Graf 11: Odpovede na otázku č.20 v %	53
Graf 12: Odpovede na otázku č.21 v %	54
Graf 13: Odpovede na otázku č.27 v %	54
Graf 14: Odpovede na otázku č.13 v %	55
Graf 15: Odpovede na otázku č.14 v %	56
Graf 16: Odpovede na otázku č.24 v %	56
Graf 17: Odpovede na otázku č.25 v %	57
Graf 18: Odpovede na otázku č.26 v %	58
Graf 19: Odpovede na otázku č.16 v %	59
Graf 20: Odpovede na otázku č.17 v %	60
Graf 21: Odpovede na otázku č.23 v %	61
Graf 22: Odpovede na otázku č.28 v %	61
Graf 23: Odpovede na otázku č.29 v %	62

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Pohlavie respondentov	45
--	----

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A - Dotazník	I
-----------------------------------	----------

5. Kto výrazne ovplyvnil výber strednej školy ?

- A: rodičia
- B: ja sám/a
- C: kamarát/i
- D: iné.....

6. Myslíte si, že výber strednej školy, ktorú momentálne navštevujete, bol správny?

- A: áno
- B: nie
- C: ešte som na to neprišiel/neprišla

7. Aké bolo Vaše posledné celkové školské ohodnotenie ?

- A: prospel/a s vyznamenaním
- B: prospel/a veľmi dobre
- C: prospel/a
- D: neprospel/a

8. Kto, alebo čo Vás prevažne motivuje k učeniu ?

- A: rodičia
- B: učiteľ
- C: záujem
- D: rivalita medzi spolužiakmi
- E: iné.....

9. Čo Vás motivuje pre lepšie dosiahnutie školských výsledkov ?

- A: túžba dosiahnuť viac / túžba po vzdelaní
- B: odmena / trest
- C: dobrý pocit zo seba samého
- D: donútenie
- E: iné.....

10. Aké sú Vaše ciele do budúcnosti ?

- A: úspešne ukončiť stredoškolské štúdium / pokračovať v štúdiu na vysokej škole
- B: úspešne ukončiť stredoškolské štúdium / nepokračovať v štúdiu na vysokej škole
- C: nedokončiť stredoškolské štúdium
- D: nerozmýšľal/a som nad tým

11. Ako na Vás pôsobí vlastný úspech v škole ?

- A: posúva ma to na vyššiu úroveň
- B: prináša mi uspokojenie
- C: prináša mi istú úľavu / upokojenie
- D: mám vidinu odmeny
- E: iné.....

12. Ako na Vás pôsobí vlastný neúspech v škole ?

- A: nezáleží mi na tom / neriešim to
- B: deprimuje ma
- C: spôsobuje mi určitý strach (rodičia, školské povinnosti)
- D: klesá moje sebavedomie
- E: iné

13. Ako často pociťujete v škole stres ?

- A: neustále
- B: pomerne často
- C: iba ojedinele
- D: nepociťujem ho

14. Kto, alebo čo je prevažne zdrojom Vášho stresu ?

- A: učiteľ
- B: moja nepripravenosť
- C: rodičia
- D: strach z neúspechu
- E: iné

15. Aké pocity máte z vyučujúcich pri jednotlivých predmetoch ?

- A: vyučujúci sa o nás plne zaujímajú
- B: vyučujúci sa o nás zaujímajú z časti
- C: vyučujúci sa o nás nezaujímajú
- D: nezaoberám sa tým

16. Opätujete svoju pozornosť učiteľovi, ak vidíte, že pri výklade danej látky sa Vám plne venuje ?

- A: áno / ak ma to zaujíma
- B: áno / ale len určitú chvíľu
- C: nie / nezaujíma ma výklad
- D: nie / je mi to jedno

17. Dávate si pozor na to, aby ste boli pripravený na každý predmet ?

- A: áno / neustále som pripravený/á
- B: áno / ale len v prípade skúšania, písomky, testu
- C: nie / mám na to svoju techniku
- D: nie / spolieham sa na ťahák, alebo šťastie

18. Ako sú na tom učitelia daných predmetov ?

- A: sú vždy pripravení
- B: sú občas pripravení, ale vedia sa vynásť
- C: sú nepripravení
- D: neviem to posúdiť

19. Máte problémy s pochopením danej látky, ktorú učiteľ vysvetľuje ?

- A: nie / rozumiem všetkému
- B: nie / ak niečo neviem, opýtam sa, prípadne si to zistím
- C: áno / stáva sa mi, že často nerozumiem
- D: áno / mám veľké problémy porozumieť tomu

20. Ako hodnotíte výklad učiteľa pri vysvetľovaní danej látky ?

- A: výborný / výklad je jasný, zrozumiteľný
- B: dostatočný / v prevažnej miere viem, o čo sa jedná
- C: slabý / mnoho vecí si musím dohľadať sám/sama
- D: neviem to posúdiť

21. Stretávate sa občas s tým, že učiteľovi je jedno, ako ovládáte danú látku a napriek tomu Vás kladne ohodnotí ?

- A: nie / nikdy som to nepostrehol/nepostrehla
- B: nie / ale už s tým mám skúsenosť
- C: áno / zažívam to dennodenne
- D: áno / občas som mal/a šťastie

22. Máte nejaký problém (zdravotný, alebo iný), pre ktorý sa neviete pravidelne a svedomite pripravovať do školy ?

- A: nie nemám
- B: mám zdravotný problém, ale moje okolie o tom vie
- C: mám iný problém, ale vie o tom málo kto, priam nikto
- D: som ľahostajný (lenivý)
- E: iné

23. Koľko času venujete na prípravu do školy ?

- A: 3-4 hodiny denne
- B: 2-3 hodiny denne
- C: 1-2 hodiny denne
- D: 30 minút až 1 hodinu denne
- E: 30 minút denne
- F: využívam prestávku pred konkrétnou hodinou

24. Doprajete si dostatočne dlhý a kvalitný spánok počas školského týždňa ?

- A: áno
- B: nie
- C: podľa situácie

25. V ktorú hodinu chodíte prevažne spať v priebehu týždňa ?

- A: 21:30 – 22:00
- B: 22:30 – 23:00
- C: 23:30 – 00:00
- D: 00:30 – 01:00
- E: inú

26. Raňajkujete pravidelne pred každým odchodom do školy ?

- A: áno
- B: nie
- C: nie / ale mám dostatočne výdatnú desiatu

27. Ak ste na danej hodine boli neúspešný/á, v čom bol hlavný problém ?

- A: v učiteľovi
- B: vo mne
- C: v inom

28. Pri výklade daného učiva sa viete plne sústrediť ?

- A: áno / viem sa plne sústrediť
- B: áno / viem sa však sústrediť len na krátku chvíľu
- C: nie / neviem sa plne sústrediť
- D: nechcem sa sústrediť

29. Ak si nepozorný/á na danej hodine, ako dlho to prevažne trvá ?

- A: veľmi krátko
- B: pomerne dlho
- C: pokiaľ ma neupozorní vyučujúci

30. Máte osobnú skúsenosť s telesným trestom v škole ?

- A: nie, nemám
- B: nemám, ale bol/a som svedkom / videl/a som
- C: áno, mám skúsenosť
- D: počul/a som o tom, ale nevidel/a som

* * * K O N I E C * * *

Za spoluprácu Vám veľmi pekne ďakujem a želám Vám veľa ďalších úspechov v škole, ale aj v osobnom živote. Verím, že tento dotazník bol pre Vás príjemným odreagovaním a nezabúdajte na fakt, že vzdelanie je pre človeka nesmierne dôležité !

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Jaroslav Šimko

Obor: Andragogika

Forma štúdia: kombinované štúdium

Názov práce: Príčiny zlyhávania študenta vo výchovno-vzdelávacom procese

Rok: 2013

Počet strán textu bez príloh: 64

Celkový počet strán príloh: 6

Počet titulov českých použitých zdrojov: 9

Počet titulov zahraničných použitých zdrojov: 24

Počet internetových zdrojov: 0

Počet ostatných zdrojov: 0

Vedúci práce: PhDr. Anna Nagyová