

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Martina Bařinková

Příčiny školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni základní školy

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 10. června 2019

.....
Martina Bařinková

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Tereze Buchtové za odborné vedení, spolupráci, trpělivost a rady, které mi poskytovala v průběhu vypracování bakalářské práce. Dále chci velmi poděkovat své rodině a přátelům za jejich podporu při studiu.

ANOTACE

Tato bakalářská práce podává ucelený přehled o příčinách školního neúspěchu dětí mladšího školního věku. Teoretická část se věnuje vymezení období mladšího školního věku, příčin školní neúspěšnosti a jejich řešení.

Empirická část práce se zaměřuje na konkrétní prostředí základních školy. Pomocí kvalitativního výzkumu realizovaného se čtyřmi pedagogy dané základní školy zjišťuje názory, jak pedagogové vnímají školní neúspěšnost a její příčiny v komparaci s názory jejich žáků.

V závěru obeznamuje čtenáře s výsledky výzkumného šetření, z nichž mohou ve své práci se žáky, čerpat nejenom kolegové dané školy, ale i širší pedagogická veřejnost.

KLÍČOVÁ SLOVA: mladší školní věk, školní neúspěch, příčiny školního neúspěchu, postoj k učení, sebehodnocení, základní škola, žáci, pedagogové, dotazník, rozhovor

ABSTRACT

This bachelor thesis gives a comprehensive overview of the causes of school failure of younger school children. The theoretical part deals with the definition of the younger school age, the causes of school failure and its solution.

The empirical part of the thesis focuses on the specific environment of elementary school. Using qualitative research carried out with four teachers of the given primary school, he / she finds out how teachers perceive school failure and its causes in comparison with the opinions of their pupils.

In conclusion, the reader acquaints readers with the results of the research, from which they can work with pupils, draw not only the colleagues of the school, but also the wider pedagogical public .

KEYWORDS: younger school age, school failure, causes of school failure, school performance, self-evaluation, primary school, pupils, teachers, questionnaire, interview

OBSAH

ÚVOD	7
1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE.....	9
1.1 Charakteristika mladšího školního věku	9
1.1.1 Školní připravenost	10
1.1.2 Zrod snaživé pracovitosti spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí	11
1.1.3 Vývojové transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti	11
1.2 Rozvoj motoriky	12
1.3 Rozvoj poznávacích procesů	12
1.4 Rozvoj osobnosti	12
1.5 Socializace	13
2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST.....	14
2.1 Příčiny školního neúspěchu	16
2.1.1 Snížená úroveň rozumových schopností	17
2.1.2 Nerovnoměrné nadání	18
2.1.3 Jiné okolnosti	18
2.2 Příčiny sociálně psychologické.....	19
2.3 Příčiny biologicko-psychologické.....	20
2.3.1 Školní nezralost.....	20
2.3.2 Poruchy pozornosti a pohybový neklid	21
2.3.3 Percepčně motorické poruchy, smyslové vady, vady řeči a specifické poruchy učení	22
2.3.4 Následky různých chorob.....	22
2.3.5 Pubertální povahové změny	23
2.3.6 Absence ve škole.....	23
2.3.7 Neuspokojení základních psychických potřeb	23
2.4 Příčiny intrapsychické	24
2.4.1 Postoj žáka k učení.....	24
2.4.2 Školní motivace žáka	24

2.4.3	Vztah žáka k učiteli	26
2.4.4	Hypobulie	26
2.4.5	Intelektuální pasivita	26
2.4.6	Disharmonický rozvoj a poruchy sebecitu	27
2.5	Další nejčastější činitele ovlivňující školní neúspěšnost žáka	27
2.5.1	Rodina	27
2.5.2	Škola	28
2.5.3	Sebevědomí žáka	29
2.6	Řešení školní neúspěšnosti v prostředí školy.....	33
3	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
3.1	Cíle a otázky výzkumného šetření	35
3.2	Charakteristika výzkumného vzorku	36
3.3	Techniky sběru dat.....	37
3.4	Zpracování dat	38
3.5	Interpretace a prezentace výsledků výzkumného šetření.....	39
3.5.1	Dotazník pro žáky	39
3.5.2	Rozhovory s pedagogy	47
DISKUSE		53
ZÁVĚR.....		54
Seznam použité literatury		55
Seznam grafů		58
Seznam zkratk		59
Seznam příloh		60

ÚVOD

Jako rodič a zároveň nezávislý pozorovatel můžu tvrdit, že téměř většina rodičů touží po tom, aby jejich děti byly v životě úspěšné, tuto skutečnost také neustále zakouším na vlastní kůži v roli rodiče. Je třeba si ale uvědomit, že totéž si přejí i učitelé pro své žáky. Dodávají však také, že není možné, aby byli všichni a ve všem úspěšní. Každé dítě má jiné předpoklady. Každého ovlivňují a na každého působí jiné vnější i vnitřní faktory. Každý však může zaznamenat úspěch. Tímto nemusí být samé jedničky na vysvědčení, prvenství v nějaké sportovní disciplíně, výhra v celorepublikovém finále matematické olympiády ani milionové příjmy, ale například již malý posun v určité oblasti. Mnohdy i pro nepatrné zlepšení musí však děti vynaložit mnoho sil. Díky ověření si této situace, kdy vynaloží úsilí a dojde k pokroku, postupně děti vrůstají do společnosti. Učí se tak řadu pro život důležitých věcí.

Vědy, které souvisí s edukačním procesem, řeší tuto problematiku již velice dlouho. Nashromáždila se řada empirických dat, která ukazují, že úspěšní a neúspěšní žáci se od sebe sice liší v charakteristikách zděděných, zároveň však i v takových vlastnostech, které mohou ovlivnit rodiče, učitelé, ale i děti samotné. I to dítě, jež nemá předpoklady pro úspěšnost, může svou usilovnou prací, pílí, trpělivostí a vytrvalostí mnohých dílčích úspěchů dosáhnout.

Neúspěšný žák je pojem, který se prolíná celou historií. Každý se s někým takovým setkal. Snad každý z nás byl někdy jako žák neúspěšný.

Bakalářská práce je zaměřena na školní neúspěšnost žáků na 1. stupni základní školy. Je rozdělena na dvě části. První část bakalářské práce je teoretická a druhá část práce je empirická.

Cílem bakalářské práce je zmapovat a popsat jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni vybrané základní školy. Dílčím cílem je popsat vnímání školní neúspěšnosti žáků 1. stupně vybrané základní školy v komparaci s jejich učiteli a poukázat na faktory související s touto neúspěšností a jejími příčinami.

V teoretické části je věnován prostor obecnému popisu vybrané věkové kategorie a dále vstupu do problematiky školní neúspěšnosti, především z hlediska možných příčin, které se na školní neúspěšnosti podílejí.

Pomocí empirického šetření, které je prováděno formou rozhovorů s pedagogy a dotazníků s jejich žáky se v bakalářské práci snažíme zjistit, jak je vnímána problematika školní neúspěšnosti a jejích příčin. V kvalitativně zaměřeném šetření je věnována pozornost na to, jak pedagogové vnímají školní neúspěšnost a její příčiny v komparaci s názory jejich žáků.

Téma bylo zvoleno na základě mé současné profesní pozice asistenta pedagoga a také z důvodu mé orientace na pomoc dětem při edukačním procesu. Práce by se mohla stát možnou inspirací pro řadu dalších pracovníků v edukačním procesu při zkoumání problematiky neúspěšnosti žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

V publikaci Vývojová psychologie pro sociální práci (2013, s. 37) je toto období charakterizováno jako „*relativně klidné a bez dramatických vývojových změn.*“

Mladší školní věk je obdobím, které v lidském vývoji odpovídá věku počátku školní docházky. Toto období končí individuálně. Nejčastěji je spojováno s nástupem puberty, tzn. přibližně do věku deseti až jedenácti let věku dítěte (Langmeier, 2006).

1.1 Charakteristika mladšího školního věku

V tomto věku dochází ke zdokonalování hrubé i jemné motoriky, dítě je schopno orientovat se v prostoru a čase, zdokonaluje se pozornost, slovní zásoba se postupně zvyšuje až na přibližně deset tisíc slov, vnímání nabývá konkrétnosti a názornosti (Ptáček, Kuželová, 2013). Jedná se o období v životě dítěte, jehož počátek vidí řada autorů v souvislosti s nástupem dítěte do školy. V naší republice k tomu tedy dochází obvykle mezi šestým až sedmým rokem věku dítěte (Vágnerová 2005).

Helus (2004) upozorňuje na souvislost s individuálním dozráváním centrální nervové soustavy, které se také pojí s novými sociokulturními zvyklostmi. Tyto obojí se pojí s novou situací pro dítě, které se stává školákem.

Konec období mladšího školního věku je naopak dán fyziologickými změnami, neboť s nástupem prvních známek pohlavního dospívání (a urychlením v růstové křivce) přechází dítě do další zásadní etapy svého života. Toto období lze považovat za přibližně jedenáctý až dvanáctý rok věku dítěte. Říčan (2006), stejně jako jiní, se shodují, že hovoříme o období, které je individuální u každého jedince. Obvykle se tyto změny dříve objevují u dívek. V souvislosti se školní docházkou můžeme konec období mladšího školního věku tedy pojit k období přechodu na druhý stupeň základní školy.

Období mladšího školního věku je někdy nazýváno fází píle a snaživosti, je to doba, ve které je nejdůležitější výkon a velmi dobré ohodnocení, které znamená úspěch. Žák se snaží dokázat svou vlastní hodnotu ponejvíce výkonem. Sebedůvěra

je posilována úspěchem a tím je uspokojena i seberealizace dítěte. Žák, kterému se nedaří, je nejistý a může nabývat pocitů méněcennosti (Vágnerová, 1995).

Langmeier a Krejčíková (2006), uvádí, že období mladšího školního věku bychom mohli také z psychologického pohledu hovořit jako o věku střízlivého realismu. Školák chápe svět kolem něj a vše co je v něm realisticky. Realismus školáka se nalézá v mluvení, kresbě, psaní, čtení i ve hře. Nejdříve školák vnímá jen to, co mu řeknou dospělí. Zde hrají v životě dítě mladšího školního věku zejména rodiče a učitelé. Tento realismus je možné pojmenovat naivní. V pozdějším věku se u dítěte projevuje kritičnost a mění se jeho postoj ke světu v tzv. kritický realismus.

Období raného mladšího školního věku trvá v rozmezí přibližně od 6 do 11 let. Mladší školní věk je možné dle Heluse (2004) charakterizovat třemi body. Jsou jimi: **školní připravenost, zrod snaživé pracovitosti spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí a v neposlední řadě také vývojové transformace poznávacích procesů**, které úzce souvisí s navýšením paměti jedince tohoto věku.

1.1.1 Školní připravenost

Tento pojem obecně souvisí s připraveností dítěte na zvládnutí nároků základní školy. Školní připravenost je pojem, kterým bývá označován aktuální stav míry rozvoje osobnosti dítěte, kdy musíme přihlížet k vnitřním předpokladům vývoje daného jedince a také veškerým vnějším podmínkám (Kaslová, 2010).

Helus (2004) výše uvedené vymezuje na konkrétní oblasti. Pod tímto je tak možné představit si schopnost dítěte k dostačující koncentraci na zadané úkoly, umění přivyknout si režimu, dovednost koexistence s učiteli a spolužáky, schopnost koordinace senzomotoriky, umět zřetelně vyslovovat a rozpoznávat slabiky a hlásky, schopnost přiměřeného logického uvažování, zvládat úkony, které souvisí se školním režimem, snažit se plnit úkoly a vzít na vědomí povinnosti, umění ovládat svou vůli, schopnost vzájemně spolupracovat se spolužáky a vytvářet správné sociální klima třídy. Školní připravenost a školní zralost je hodnocena například u zápisu do 1. třídy ZŠ.

1.1.2 Zrod snaživé pracovitosti spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí

V rámci školní docházky dítě bezesporu zažívá potřebu obstát, zlepšovat se, zažít úspěch, získat pochvalu a mnohé další. Takové situace u dítěte vyvolávají pozitivní emoce. Společně s uvědoměním si vlastních silných a slabých stránek se tak v dítěti buduje velká škála vlastností osobnosti, jako jsou píle, soustředěnost, zdravá ctižádost apod. Tyto nabyté zkušenosti poté může dítě využít v dalších vývojových oblastech. V této oblasti však hrozí i druhý protipól, školní neúspěch. Ten může u dítěte navozovat pocity, že se jim nedaří tak, jako jiným, že nějaký úkol nezvládají apod. Velkým problémem se tato situace stane zejména, dostane-li se tento pocit do složek osobnostního rysu jedince. Je zde tedy třeba budovat pracovitost a snahu. Naopak je třeba eliminovat pocity neúspěchu (Helus, 2004).

1.1.3 Vývojové transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti

Myšlení školáka zde nabývá vyspělejší podoby. Postupně opouští od egocentrismu, magičnosti apod. (Vágnerová, 1995).

Školní prostředí u dětí buduje paměť. Dětem je poskytováno nepřeborné množství situací v rámci nichž pracují se zapamatováním a následným uplatněním logické operace (Kaslová, 2010). Podle J. Piageta (1997) se zde tedy děti dostávají na úroveň tzv. konkrétních logických operací. V tomto období začíná dítě pracovat významně s pamětí, umí se vrátit o několik kroků v mysli zpět. Myšlení není již omezeno tím, co vidí. Funguje zde představivost. Dítě je již schopno chápat širší souvislosti, pokud jsou mu podány v přiměřenosti k jeho věku apod.

Helus (2004) dále uvádí, že pro tuto oblast vývoje změny poznávacích procesů jsou typickými operacemi rozlišování a následné třídění věcí, pojmů, osob aj. podle různých kategorií. Tyto operace se nejlépe dítěti daří zvládnout s podporou názorného příkladu či emočního prožitku. Dítě si zde tedy již zvládá uvědomovat, že jeho maminka je pro něj v roli maminky. Pro jeho babičku však zastává roli dcery apod. Dítě si taktéž začíná vytvářet skupinky podle společných znaků. Platí zde vytváření kategorií na základě nadřazenosti a sounáležitosti ke stejné, či podobné skupině. U jedinců v této vývojové etapě zároveň hovoříme o zvrtném myšlení. V rámci myšlení také jedinci přichází k nahlížení na tutéž věc z různých úhlů pohledu.

Celkově tak hovoříme o kultivace osobnosti v rámci oblasti myšlení i paměti. Tato kultivace probíhá ve vzájemné podpoře jednotlivých složek (Helus, 2004).

1.2 Rozvoj motoriky

V období mladšího školního věku dochází ke zvýšené pohybové aktivitě, která zapříčiňuje velký rozvoj některých motorických funkcí. Dítě by mělo umět udržet rovnováhu a skákání po jedné noze, chytání a házení míče, zvládat sebeobslužné úkony. V této době se rozvíjí obratnost a koordinace. V tomto věku je velice důležitá jemná motorika, která je potřebná pro správný nácvik psaní. Důležitá je také kresba, která je nezbytnou součástí vývoje dítěte. A v neposlední řadě je potřebná vyhraněná lateralita (Ptáček, Kuželová, 2013).

1.3 Rozvoj poznávacích procesů

Úroveň kognitivních funkcí a jejich rovnoměrný vývoj je důležitý pro to, aby se dítě naučilo správně číst, psát a počítat. V této době dochází k senzoričkému vývoji, kdy se zvyšuje sluchové a zrakové vnímání. Vývoj řeči je charakteristický zvyšováním počtu slov, dítě vstřebává nové významy slov. V kognitivním vývoji dítě nabývá schopnosti klasifikovat, orientovat se v čase, vzdálenosti, směru a délce. Zlepšuje se krátkodobá paměť, učí se strategiím učení a zapamatování si, a také dlouhodobá paměť (Ptáček, Kuželová, 2013).

1.4 Rozvoj osobnosti

Nástupem do školy se u dítěte vytváří jeho identita. Dítě se porovnává se spolužáky a také je klasifikováno a porovnáváno učitelem. Vyvíjí se sebeúcta, která je závislá na kognitivních schopnostech. Dochází k rozlišování výkonové motivace, kdy je dítě schopné rozeznat, zda na zadaný úkol stačí nebo ne (Ptáček, Kuželová, 2013).

1.5 Socializace

V rámci období mladšího školního věku hovoříme o tzv. období socializace. Prvotní socializaci dítě prožívá s rodiči a blízkými příbuznými. V tomto období začínají velkou roli hrát také vrstevníci nebo učitelé (Langmeier, 2006).

Dítě v mladším školním věku přestává být egocentrické a zjišťuje, že jsou i jiné názory na stejnou věc. Ze začátku uznává bezmezně autority, jako jsou rodiče a učitelé, ale postupem času se dítě osamostatňuje, vytváří si svůj pohled na věci kolem sebe a slábne vliv dřívějších autorit na dítě. Ve vztazích s vrstevníky s přibývajícím věkem narůstá potřeba začlenit se do kolektivu, umožňuje dítěti cvičit prosociální chování a pochopení sebe sama (Ptáček, Kuželová, 2013).

2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST

Jak už bylo zmíněno, žáci s nástupem do 1. třídy zažívají mnoho nových situací. Dle Heluse (2004) se zde může velmi kladně formovat jejich pocit úspěchu, který se promítá do dalších životních situací. V opačném případě ale také i pocit opakovaného neúspěchu, který se může přenést i do rysů osobnosti apod.

Žáci tráví na první stupni základní školy velkou část dne, ať již při samotné výuce či v družině apod. Je tedy bezesporu jisté, že na jejich náladu, pocity, názory apod. působí kromě činitelů, kterými jsou rodiče, média, kamarádi apod., také učitelé a další pedagogičtí pracovníci ve škole. V dnešní době se setkáváme s řadou žáků, kteří se rádi učí. Na druhou stranu se však setkáme i s žáky, kteří sice mají výborné předpoklady, nadání a schopnosti, které však neumí, nechtějí, popř. nemají zájem využít. Často zde hraje roli také výchovný proces v rodině, parta vrstevníků a v neposlední řadě média (Kohoutek, 1996).

Na celém světě nenajdeme jedince, který by byl totožný s nějakým jiným. Každý jeden z nás je jedinečnou osobností. Tato teorie dle Kohoutka (1996), platí z toho důvodu, že vzájemné působení všech vlivů, které působí na člověka, je u každého velmi odlišné. Vlivy prostředí, výchova, ale i náhodné a nepředpokládané vlivy, to všechno v nás reaguje s vnitřními a duševními podmínkami.

Díky Rámcovému vzdělávacímu programu – pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2013), ve kterém MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) schválilo nové principy ve vzdělávání žáků, dostali učitelé do rukou možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Podle tohoto RVP by škola a pedagogové měli vytvořit ucelený Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, který umožní vytvořit příznivé podmínky pro vzdělávání nejenom žákům úspěšným a nadaným, ale i žákům méně úspěšným.

V rámci tohoto programu můžeme hovořit o receptu na kvalitní vzdělávání pro danou konkrétní školu, s ohledem na veškeré cíle a podmínky. Při tvorbě je třeba vycházet ze zmíněného RVP. Školní neúspěch patří mezi vážné problémy, a je potřeba spolupráce všech participujících lidí, kteří působí na dítě, a to nejenom učitelů, ale i rodičů či odborných psychologů (RVP ZV, 2013).

Z pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického hlediska je na problematiku školní neúspěšnosti nahlíženo více ze širě celého fenoménu. Školní

neúspěšnost je chápána jako longitudinální, opakované selhávání dítěte v podmínkách edukativního prostředí špatným prospěchem, ale také konstruováním negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu procesu a systému učení, k vzdělávacímu a výchovnému procesu a působení, k učitelům a veškerým edukátorům apod. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá v mnoha případech strach ze školy, který může vést v krajních případech až k ohrožení psychického zdraví dítěte. Tato problematika se týká zejména období spojeného s nástupem puberty a adolescence. Tento nepříznivý stav a celková situace bývají způsobeny jak faktory psychickými, tak sociálními aj. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho přípravu a směřování do budoucnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Proto je tomuto fenoménu nutné věnovat pozornost.

Autoři Sehrbrock a Groll (2002) uvádí, že úspěšný žák není pouze tzv. premiant třídy a zaručený jedničkář. Úspěšný žák je takový jedinec, který je cílevědomý, veselý člověk, plný energie, který má ponětí o tom, co chce a dokáže na tom také pracovat. Měl by býti přiměřeně sebevědomý a zároveň taktéž sebekritický.

Sehrbrock a Groll, (2002) podobně jako například Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, (1979), potvrzují teorii, že celkově úspěšný je takový žák, který za pomoci minimálního vynaloženého množství úsilí, dosáhne maximálního úspěchu. Mluvíme-li o úspěšném žákovi ve škole, bude jeho úspěch vždy spojen s prospěchem. Prospěch žáka je daný hlavně klasifikací žáka v jednotlivých předmětech. Hodnocení žáka ve škole bylo předmětem již mnoha diskuzí. Známkovat nebo hodnotit pouze ústně? Co je správné? Ve škole je žák prostřednictvím svého prospěchu zařaděn mezi „úspěšné“ nebo „neúspěšné“. Pro učitele je výkon pouze otázkou píle. Ten, kdo se hodně učí, má dobré známky. Rodiče to vidí podobně. Z jejich pohledu ale učitel nese podíl viny na tom, že je jejich dítě neúspěšné, protože je neschopný jejich potomka něco naučit. Nicméně škola je tu od toho, aby vzdělávala nové generace. Cílem edukace je, aby žáci získali potřebné vědomosti, dovednosti a návyky, které budou v životě potřebovat. Výsledky učení, tedy vědomosti, dovednosti a návyky, je nutné průběžně zjišťovat a hodnotit. Žák musí vědět, jaké jsou jeho výkony, jestli splňují požadovaná očekávání.

2.1 Příčiny školního neúspěchu

V rámci edukativního procesu často narazíme na již zmíněný neúspěch dítěte. Tento má v malém měřítku příznivý vliv na kultivaci osobnosti jedince. Opakovaná neúspěšnost však může mít špatné následky. Jelikož se v rámci výchovně vzdělávacího procesu setkáváme s dílčími a komplexními neúspěchy. Měli bychom v rámci procesu práce s chybou a neúspěchem pátrat po možných důvodech, příčinách výše zmíněných. Na základě vyhledání správné příčiny neúspěchu je poté možno s neúspěchem pracovat a dosáhnout tak pozitivních výsledků, či důsledky těchto příčin zmírnit (Kohoutek, 1996).

Je zřejmé, že i různé pedagogické výzkumy se na tuto problematiku zaměřují a pátrají po příčinách školního neúspěchu, ale také možných důsledcích pro jedince samotné, třídní kolektiv nebo celkový edukační proces (Kohoutek, 1996).

Dle Kohoutka (1996) je možné příčiny školního neúspěchu rozdělit na vnější a vnitřní, změnitelné a nezměnitelné.

Pokud se vyskytuje u žáka longitudinálnější a výraznější neúspěšnost, může se jednat o tzv. „*absolutní školní neúspěšnost*“ (Kohoutek, 1996, str. 33). U takového žáka se projevují výrazně snížené intelektové schopnosti, které zabraňují zvládnout úspěšně školní docházku. Kromě absolutní školní neúspěšnosti můžeme rozeznat ještě „*relativní školní neúspěšnost*“, kdy žák trpí školní neúspěšností z důvodů jiných než intelektových (Kohoutek, 1996, str. 33).

Větší problém nastává u té skupiny žáků, kteří jeví známky relativní školní neúspěšnosti. Právě proto je této oblasti v této práci věnována velká pozornost.

Kohoutek (1996) třídí relativní školní neúspěšnost nejčastěji podle příčin, a to na:

- sociálně psychologické,
- biologicko-psychologické
- a intrapsychické.

Pokud se zaměříme na novější literární prameny, můžeme uvést například dělení dle Křenkové (2011). Ta dělí příčiny školní neúspěšnosti na čtyři skupiny:

- příčiny zaviněné dítětem (zde se jedná zejména o nepozornost, nedbalost a nesoustředěnost)

- příčiny zaviněné rodiči (do této kategorie spadá kupříkladu rodičovská nejednotnost ve výchově, neúměrné trestání dítěte za neúspěch, ale i nedbalost a nezáměr o vzdělávání dítěte apod.)
- příčiny zaviněné samotným učitelem a školou (zde spadají fenomény jako rychlé pracovní tempo, monologický výklad a špatný vztah mezi učitelem a žákem, celkové školní klima apod.)
- příčiny zaviněné psychickými poruchami (do této skupiny příčin školní neúspěšnosti můžeme řadit například poruchy myšlení, pozornosti, soustředění, paměti a řeči aj.)

Dle Kohoutka (1996) se někdy mohou příčiny také rozdělovat na:

1. somatologické,
2. psychologické,
3. sociálně-ekonomické,
4. pedagogické (v užším slova smyslu didaktické).

Vágnerová (1995) dělí příčiny školní neúspěšnosti do třech základních kategorií a to:

1. snížená úroveň rozumových schopností,
2. nerovnoměrné nadání,
3. jiné okolnosti, které výkon dítěte nepříznivě ovlivňují:
 - a) vývojově podmíněné změny,
 - b) somatický stav dítěte,
 - c) psychický stav dítěte.

2.1.1 Snížená úroveň rozumových schopností

Vágnerová (1995) říká, že snížená úroveň rozumových schopností může být v závislosti na etiologii z různých důvodů. Děti můžeme rozdělit do dvou skupin a to:

- děti, u nichž snížení rozumových schopností souvisí s organickým poškozením CNS (typické jsou problémy adaptační způsobené hyperaktivitou, dráždivostí a nesoustředěností, velké výkyvy ve výkonech a chování).

- děti, u nichž je typická kombinace nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či zanedbanosti - deprivace v oblasti sociokulturních podnětů zapříčiňuje opožděný vývoj řeči, nedostatečnou slovní zásobu, celkově nízká úroveň verbální inteligence, neřídí se běžnými normami chování.

2.1.2 Nerovnoměrné nadání

Inteligence se skládá z celé řady dílčích funkcí, které se mohou rozvíjet nestejně. Pokud je vývoj některé z dílčích schopností opožděný, zvyšuje se riziko selhávání, což je základ pro vznik specifických poruch učení.

Mezi příčiny potíží patří:

- drobná poškození mozku (LMD),
- dědičně podmíněná dispozice,
- kombinovaná etiologie poruchy učení - lehké mozkové postižení propojeno s dědičně podmíněnou dispozicí (Vágnerová, 1995).

2.1.3 Jiné okolnosti

Mezi neprospívajícími dětmi se najdou ty, které mají přiměřenou rozumovou úroveň, ale jejich školní výkon ovlivňují jiní vnitřní činitelé. Problémy mohou nastat z nezralosti, somatického či psychického stavu:

- Obtíže podmíněné vývojovými změnami nastávají při vstupu do školy a souvisí se školní zralostí dítěte.
- Obtíže spojené se somatickým stavem – zde patří problémy, které souvisí se zdravotním stavem dítěte, motorické a senzorické vady.
- Obtíže spojené s psychickým stavem – školní neúspěšnost závisí také na mimointelektových psychických vlastnostech a psychických stavech např. aktuální psychické ladění, motivace ke školní práci, schopnost koncentrace pozornosti (Vágnerová, 1995).

Tato bakalářská práce se dále bude zabývat rozdělením příčin školní neúspěšnosti dle autora Kohoutka (1996). Jedná se tedy o **příčiny sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické.**

2.2 Příčiny sociálně psychologické

Mezi sociálně psychologické příčiny patří nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí. A to zejména:

- socioprofesionální zařazení rodičů – děti, jejichž rodiče mají vyšší společenské postavení, bývají úspěšnější, naopak děti z nepodnětného rodinného prostředí mívají mnohem méně příležitostí k rozvinutí svých dovedností (Fontana, 1997),
- bytová situace – dítě žijící v nevyhovujících bytových podmínkách, např. i s více dětmi, nemá vhodné podmínky pro svůj další rozvoj (Kohoutek, 1996),
- kulturní úroveň rodiny – u rodin s nízkou kulturní úrovní se setkáváme s opožděným vývojem dítěte, naopak u rodin, kde se věnují dítěti, zajímá je volba volnočasových aktivit dítěte a také mají zájem o vzdělání svého dítěte, je dítě úspěšnější (Fontana, 1997),
- nesprávný typ rodinné výchovy – výchova nedostačující, rozmazlující, dětinská, příliš úzkostlivá, rozporná, či povrchní, kontrastní, perfekcionistická, protektivní, zavrhuje; všechny tyto typy výchovy mají nepříznivý vliv na prospěch dítěte (Kohoutek, 1996),
- neúplná rodina - chronické konfliktové situace v rodině, psychické a emoční strádání v rodině (Kohoutek, 1996),
- nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu: malá aktivizace žáka ve vyučování, nedostatečná interakce pedagog a žák, nedostatky v respektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, nesprávný postoj pedagoga k některým neprospívajícím žákům, nadměrný hluk ve třídě, nedostatečné osvětlení, konflikty ve spolupráci školy a rodiny, didaktický deficit atd. (Kohoutek, 1996).

Neúspěch žáků, zaviněný ze sociálně psychologických příčin, je potřeba řešit s velkým pedagogickým taktem. Pedagogickým taktem se rozumí schopnost učitele působit na žáka tak, že zná osobnost dítěte a dokáže své chování přizpůsobit dané situaci. Pedagogický takt je cenným pomocníkem v individuálním přístupu k žákovi, je také velmi potřebný jako prevence různých traumat žáků zapříčiněných nesprávným postojem učitele k žákovi (Kohoutek, 1996).

2.3 Příčiny biologicko-psychologické

Mezi biologicko-psychologické příčiny školního neúspěchu žáků Kohoutek (1996) řadí:

- přetrvávající školní nezralost,
- poruchy pozornosti a pohybový neklid (patří sem zejména ADHD – zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – porucha pozornosti s hyperaktivitou, patří mezi neurovývojové poruchy),
- percepčně motorické poruchy, smyslové vady, vady řeči a specifické poruchy učení,
- následky různých chorob (záněty průdušních žláz, zvýšená činnost štítné žlázy, epilepsie, postinfekční stavy atd.), chorobné procesy – akutní, přechodné a chronické,
- pubertální povahové změny,
- absence ve škole,
- neuspokojení základních psychických potřeb dítěte.

2.3.1 Školní nezralost

Na začátku školní docházky dle Vágnerové (2005) většina dětí dosáhne vývojového stupně připravenosti do školy, ale existuje skupina dětí, které z různých důvodů nejsou dostatečně zralá a připravená ke zvládnutí nároků ve vyučování. U dětí v tomto období dochází v psychickém vývoji k přechodu na vyšší úroveň, ale u některých dětí nedojde k této změně ve stejném období a ve všech oblastech stejnoměrně.

Školní selhání po nástupu do 1. třídy může záviset na mnoha okolnostech.

Mezi ty lehčí opoždění ve vývoji, u kterých lze očekávat zlepšení Vágnerová (2005) řadí:

- nezralost nervového systému – dítě nevydrží dostatečně dlouho a intenzivně pracovat, nastupuje rychlá unavitelnost,
- nedisponovanost k učení na úrovni počátečních požadavků výuky – typické jsou infantilní znaky vnímání, špatná diferenciací zrakových a sluchových podnětů, neschopnost vnímat celek jako soubor částí, neschopnost analyzovat,

- nedosažení potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů – takové dítě není schopné rozlišovat významné znaky ani vzájemné vztahy, neumí je třídít z různých hledisek najednou, bude ulpívat na jednom vlastním pohledu na realitu,
- nedostatečné verbální předpoklady pro učení ani pro adaptaci – neschopnost dítěte porozumět výkladu učitele, nedokáže interpretovat učivo, definovat pojmy a zobecňovat to co je mu předkládáno,
- nedostatečná motivace pro učení – dítě se ještě nechce učit, učení ho neláká, nechápe povinnost učit se, většinou se jedná o děti emočně nezralé,
- opožděnost v socializačním vývoji – dítě nechápe roli školáka, nerozlišuje roli učitele a roli spolužáků, vyžaduje stálou pozornost učitele, není zvyklé na jiný způsob jednání dospělých (učitele) než na jaký je zvyklý v rodině, nedokáže takovou zátěž přijmout (Vágnerová, 1995).

2.3.2 Poruchy pozornosti a pohybový neklid

Porucha pozornosti ADD (zkratka anglického "Attention Deficit Disorder" je označení pro poruchu pozornosti bez hyperaktivity) a porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivními projevy - ADHD (zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“) jsou častými příčinami školní neúspěšnosti. Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN 10 – řadí poruchu pozornosti mezi Hyperkinetické poruchy (F-90), a to konkrétně do kategorie F-90.0 Porucha aktivity a pozornosti. Poruchy pozornosti mohou mít různé příčiny např. vzniknout jako důsledek poškození centrální nervové soustavy nebo mohou být jedním z příznaků jiné psychické poruchy. Žáci s poruchou ADD bývají zasnění, nereagují na podněty, obtížně se soustředí a naopak žáci trpící ADHD bývají nesoustředěné, nápadně neklidné, trpí výkyvy v emocích i v chování. Poruchy pozornosti bývají spojeny s problémy kognitivního charakteru, s neschopností regulovat příjem podnětů a koordinovat jejich zpracování. Pro žáky s touto poruchou to představuje významnou zátěž, která pak snižuje jejich sebevědomí a motivaci ve vyučovacím procesu a podstatně ovlivňuje jejich školní úspěšnost (Vágnerová, 2005).

2.3.3 Percepčně motorické poruchy, smyslové vady, vady řeči a specifické poruchy učení

Percepčně motorickými nedostatky rozumíme nedostatky v rozvoji percepčních funkcí (především v oblasti zrakového a sluchového vnímání) a v oblasti motorických funkcí se to týká hrubé a jemné motoriky a motorické koordinace. Narušená souhra těchto funkcí se promítá do grafických projevů žáka např. zrcadlové psaní čísel a písmen (Kohoutek, 1996).

Do smyslových vad, které narušují žákovu úspěšnost, patří různé vady zraku a sluchu (Kohoutek, 1996). Mezi vady řeči, které mohou do určité míry ovlivnit školní neúspěšnost, náleží např. dyslalie, dysartrie, palatolalie, koktavost, breptavost, mutismus, afázie (www.sancedetem.cz/).

Příčinou školní neúspěšnosti mohou být také specifické poruchy učení (SPU), které se odrážejí ve slabších výkonech žáka ve výuce, přitom intelektové schopnosti jsou dostačující. Specifická vývojová porucha učení bývá definována jako snížená schopnost porozumět řeči ve formě psané či mluvené. Porucha se projevuje problémy s osvojováním při čtení, psaní, počítání a myšlení. Mezi SPU patří:

- dyslexie (porucha čtení)
 - dysortografie (porucha pravopisu)
 - dysgrafie (porucha grafického projevu)
 - dyskalkulie (porucha matematických schopností)
 - dyspraxie (porucha schopnosti osvojovat si a plánovitě vykonávat volní pohyby)
- (Jucovičová, 2014).

2.3.4 Následky různých chorob

Do této skupiny patří široké spektrum neurotropních virů (např. klíšťová encefalitida, záněty příušních žláz atd.), které mají často neurologické následky, a také různé nemoci např. epilepsie a postinfekční stavy např. po žloutence (Kohoutek, 1996).

Epilepsie je jedno z nejčastějších neurologických onemocnění, nejčastější výskyt se objevuje v raném dětství a adolescenci. Epileptické záchvaty představují u dětí významný problém. Omezení spojená s epilepsií jsou u každého dítěte specifická.

Důsledky onemocnění se mohou odrazit ve školním výkonu např. porucha pozornosti, problémy s pamětí, poruchy chování. K zamezení školního neúspěchu u žáků s epilepsií je potřeba uzpůsobit správně individuální vzdělávací plán, aby toleroval tempo žáka (Kršek a kol., 2012).

2.3.5 Pubertální povahové změny

Typické pro dospívajícího žáka je zvýšená citová labilita, větší impulzivita a obtíže v sebeovládání. Emocionální výkyvy mohou být spojeny s kolísáním aktivity žáka. V důsledku toho dochází ke kolísání výkonu a zhoršení prospěchu žáka. S emoční nevyrovnaností souvisí i snížené sebevědomí. Dospívající snadno vyvozují zkratkovité radikální závěry, což vede ke ztrátě motivace a k výrazné školní neúspěšnosti (Vágnerová, 2005).

2.3.6 Absence ve škole

Dlouhodobá absence ve škole velmi prohlubuje didaktický deficit žáka. Nejčastějším důvodem absence je zhoršení zdravotního stavu, pobyt v nemocnici, chronické zdravotní problémy dítěte. Z těchto důvodů bývá žák pod větším tlakem kvůli dohánění zameškaného učiva. Má k učení omezenější dobu, ve škole se nemusí cítit dobře, může být úzkostné, nejisté a z tohoto důvodu pak může špatně pracovat ve vyučování a dochází ke zhoršení školní neúspěšnosti (Vágnerová, 1995).

2.3.7 Neuspokojení základních psychických potřeb

V důsledku neuspokojení základních psychických potřeb dítěte může nejčastěji docházet k citové deprivaci či subdeprivaci. Subdeprivace je častější formou a je těžko rozpoznatelná, tudíž se takovému dítěti nedostane pomoci. Mohou to být děti z částečně dysfunkční rodiny, kdy materiálně jsou velmi dobře zabezpečeny, ale citové stránce strádají, a to z nedostatku lásky, bezpečí, nezájmu rodičů. Citově deprivovaní žáci mívají horší školní prospěch, tudíž jsou řazeni mezi neúspěšné. Rozumové schopnosti těchto žáků nejsou sice postiženy, a proto učitelé neví z jakého důvodu tito žáci

ve školním prostředí selhávají. Citová deprivace ovlivňuje i emoční prožívání a postoj k okolnímu světu. Žáci citově deprivovaní se chovají ke spolužákům a ostatním dospělým egocentricky, bývají lhostejní, povrchní, nedůvěřiví, někdy až hostilní či agresivní (Vágnerová, 2005).

2.4 Příčiny intrapsychické

Intrapsychické příčiny můžeme rozdělit dle Kohoutka (1996) na:

- postoj žáka k učení
- školní motivace žáka
- vztah žáka k učiteli
- hypobulie (porucha schopnosti jednat cílevědomě a uvědoměle, nedostatek pevné vůle)
- intelektuální pasivita
- disharmonický rozvoj a poruchy sebecitu (pocity méněcennosti a snížené sebevědomí).

2.4.1 Postoj žáka k učení

Záporný postoj žáka ke škole resp. k učení nejčastěji vznikne z důvodu, že se žák snažil, chtěl se učit, ale z různých příčin se mu nedaří, zažívá samé neúspěchy a pocity nedocenění. V důsledku toho klesá jeho motivace a sebevědomí. Do budoucna neočekává již lepší výsledky. Takový žák potom zaujímá ke škole postoj odmítavý, lhostejný, můžeme u něho pozorovat nechuť a odpor ke škole. V takových případech je potřeba žáka znovu motivovat, za každý sebemenší pokus o úspěch je potřeba pochválit, snažit se, aby dítě prožilo aspoň malý úspěch a na tomto úspěchu postavit nový vztah k učení (Vágnerová, 2005).

2.4.2 Školní motivace žáka

Motivace žáka patří k jedné z nejdůležitějších podmínek vedoucích ke snížení školního neúspěchu. Žák, který není dostatečně motivován, nemůže dosahovat

potřebného výkonu ve škole. Motivace vede žáka k překonávání překážek. Navozovat motivaci žáka můžeme různým způsobem, mohou ji ovlivňovat podněty vnější - rodina, učitelé, vrstevnická skupina, ale také podněty vnitřní – osobní motivy tzn. žák chce uspokojit svou zvědavost a zájem (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) rozlišuje potřeby, které jsou zdrojem motivace ve školní práci na:

- **potřeba úspěchu** - pro žáka je důležitá z hlediska sociálního, jde o jakousi sociální prestiž a je jedno v jaké oblasti je získána; zaručuje určité postavení ve třídě; je významná jen subjektivně,
- **potřeba výkonu** - žáka uspokojí dosažení určitého výkonu a to z důvodu, aby si potvrdil osobní kvality; s přibývajícím věkem vzrůstá význam, u dospívajících žáků posiluje tato potřeba sebevědomí,
- **potřeba nových podnětů** - zvědavost u žáků podněcuje potřebu něco nového umět, ale uplatňuje se jen výběrově, protože každého žáka nezajímají všechny předměty ve škole.

Důležitou roli hraje ve školní motivaci také **rodina**. Žák pocházející ze sociálně chudšího nepodnětného prostředí, je vystaven riziku, že nebude dostatečně motivován ke školní práci, tudíž hrozí, že bude ve škole patřit k neúspěšným. Žák nebude ve škole dobře pracovat, pokud mu chybí ocenění od osoby pro něho důležité. Jestliže se žák ztotožní s rolí neúspěšného žáka, může to souviset s tím, z jakého rodinného prostředí pochází či ke které sociální skupině patří (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) rozděluje motivaci ještě na **pozitivní a negativní**. Do pozitivní motivace náleží snaha získat dobré známky, pochvalu, ocenění, patřit mezi úspěšné. Negativní motivace je zaměřena na potřebu, aby žák neselhal, a pak se následně nestal terčem kritiky a vyloučení z vrstevnické skupiny. Neúspěch žáka působí na jeho motivaci záporně, objevuje se potřeba vyhnout se neúspěchu, dochází k výraznému poklesu pozitivní motivace. V tomto okamžiku je důležité, jak k tomuto neúspěchu zaujmají postoj rodiče žáka a také jak dokáže přistupovat k problému samotný žák.

2.4.3 Vztah žáka k učiteli

Vztah žáka k učiteli je ovlivňován mnoha faktory. Počáteční vztah žáka k učiteli bývá nejčastěji kladný, nekritický. Následně s přibývajícím věkem žáka a na základě interakcí žák-učitel dochází k vyrovnání poměru kladných a záporných vztahů. Vztah se nadále diferencuje, stává se racionálnější, žák zaujímá postoj k učiteli podle toho, jaké má učitel kladné vlastnosti, pro které si ho žák váží a které mu vyhovují. V dospívajícím věku souvisí kladný vztah k učiteli s kladným vztahem předmětu, který dotyčný učitel vyučuje a který žáka baví. V této době ponejvíce rozhodují individuální zvláštnosti učitelovi osobnosti. Nejvíce záleží na charakteru, temperamentu a pracovních vlastnostech učitele, pro žáky (chlapce) jsou důležité didaktické vlastnosti učitele, zatímco žákyně (dívky) dávají přednost povaze, zevnějšku, porozumění, ochotě pomáhat (Kohoutek, 1996).

Nejdůležitější je však schopnost učitele umět navázat kontakt se žáky, schopnost komunikovat, schopnost rozpoznat individualitu žáka a umět k ní přistupovat, správně vyhodnocovat situace ve třídě a dále s nimi umět pracovat. Učitel by měl být schopen rozpoznat různé reakce žáků na jeho podněty, umět je vyhodnotit a adekvátně reagovat (Kohoutek, 1996).

2.4.4 Hypobulie

Hypobulie u žáků znamená poruchu vůle, jinak řečeno snížení volních vlastností. Takto postižení žáci mají problém se k něčemu přinutit. (Kučerová, 2013) Vyskytuje se především v pubertálním věku u chlapců a projevuje se nepozorností ve škole a zaměřením se na fantazijní snění (Kohoutek, 2009).

2.4.5 Intelektuální pasivita

Intelektuální pasivita je zapříčiněná převážně z důvodu, že žáci nejsou dostatečně motivováni k výkonu a stačí jim jen průměrné výsledky, kterých dosáhnou. Takoví žáci mají nízkou aspirační úroveň, nerozvíjí se u nich dostatečně školní zájem (Kohoutek, 2009).

2.4.6 Disharmonický rozvoj a poruchy sebecitu

V souvislosti s disharmonickým rozvojem osobnosti žáka se hovoří o zvýšeném neuroticismu resp. dětské neuróze (Kohoutek, 2009). Neuróza u dětí patří k obranným reakcím organismu na přílišnou zátěž, často postihují labilnější jedince. Většinou se projeví u dětí, které např. procházejí rozvodem rodičů, děti zanedbávané, přehlížené, ale také ty, na které jsou kladeny nepřiměřené nároky zejména ve škole. Příčin neuróz je velmi mnoho. Neurózy se projevují pestrou škálou symptomů např. nechutenstvím, bolestmi břicha, návaly zlosti, naschvály, pomočováním, poruchami spánku apod. (České noviny, 2009)

Se školním neúspěchem úzce souvisí i pocity méněcennosti a snížené sebedůvědy. Očekávání špatných výsledků ve škole snižuje motivaci a samozřejmě i sebedůvědu žáka. Takový žák se vyhýbá těžším úkolům, situacím, o kterých si myslí, že je nezvládne, podceňuje se (Sedláčková, 2009).

2.5 Další nejčastější činitele ovlivňující školní neúspěšnost žáka

Mezi další nejčastější činitele ovlivňující žákovu úspěšnost či neúspěšnost ve škole patří zejména **rodina, škola a sebedůvěda** žáka (Sedláčková, 2009).

2.5.1 Rodina

Rodina žáka, který má problémy ve škole a řadí se tak mezi neúspěšné, je velmi důležitým činitelem. V rodině se problémy dítěte rozebírají, přehodnocují, vytvářejí se názory na školu, výuku, na učitele a tím významně ovlivňují postoj žáka ke škole a možný vznik či rozvoj problémů žáka. Rodina je také velmi důležitá při dalším řešení již vzniklých školních neúspěchů a při jejich nápravě. Pro dítě je rodina nenahraditelným zdrojem, kde se dítě učí hodnotám a normám. Jsou to rodiče, kteří ponejvíce ovlivňují jaká je přijatelná hodnota školního prospěchu žáka. Problém nastává, když rodiče tolerují horší známky ve škole jen proto, že vzdělání není pro ně tak důležité. Rodina a škola se tak dostávají do vzájemné interakce, protože nároky školy mohou být jiné než jaký postoj zaujímají rodiče ke vzdělání svého dítěte. Problémy mohou nastat z důvodu, že rodiče a učitel mají jiná očekávání, toleranci a odlišnou interpretaci chování (Vágnerová, 2005).

Je důležité, jakým způsobem přijmou rodiče zprávu o problémech svého dítěte ve škole a zda jsou ochotni podniknout kroky k nápravě. Učitel hraje velkou roli ve vztahu rodič-učitel. Mohou nastat různá očekávání ve vztahu rodičů k učiteli. Rodič může učitele postavit do pozice viníka, považovat ho za nespravedlivého, zaujatého vůči žákovi. Je časté, když rodiče chápou problém dítěte jako kritiku celé rodiny a mohou na ni reagovat frustrací. Mohou zaujmout velmi negativní postoj vůči učiteli, stáhnout se do obrany. Obranný postoj je velkou překážkou ve vztahu rodič-učitel. Na vině může být i učitel, který zahltí rodinu problémem jejich dítěte, ale nepodá pozitivní informaci ve smyslu, že chválí např. přípravu do školy, snahu žáka ve vyučování apod. Pro rodiče je dost těžké akceptovat, že jsou v pozici, kdy se na jejich rodinu pohlíží zavrženíhodně (Vágnerová, 2005).

Rodiče mají většinou potřebu chránit dítě v každé situaci, proto mohou pohlížet na problém nekriticky a bagatelizovat jej. Stává se, že rodiče ve své lásce k dítěti nejsou schopni připustit, že jejich dítě může mít nějaký problém ve škole. Občas jsou omezeni tím, že nemají srovnání s jinými dětmi stejného věku nebo nemají potřebné zkušenosti.

Může se stát, že učitel může označit rodinu za problematickou, protože rodiče z různých důvodů nedokážou správně spolupracovat a stojí v opozici. Je potřebné, aby sám učitel nacházel jiné způsoby řešení a nestavěl se do pozice, že nebude tolerovat neochotu a pohodlnost (Vágnerová, 2005).

Jak již bylo výše řečeno, při řešení školního neúspěchu u žáka je nejdůležitější **spolupráce s rodinou**. Pokud spolupráce z jakýchkoliv důvodů nefunguje, hrozí nebezpečí, že učitel zaujme negativní postoj k nespolupracující rodině a stejný postoj zaujme i vůči žáku (Vágnerová, 2005).

2.5.2 Škola

U dítěte s nástupem do školy vzniká nová role, a to role žáka. Dítě se učí ztotožnit s rolí žáka, dostává se vzájemné interakce s druhými, je začleněno do nových sociálních vazeb. Učitel se pro něj stává novou autoritou. Na začátku vstupu do školy se učitel snaží o to, aby si žák utvořil pozitivní vztah ke škole a k učení. Na žáka však ve škole začnou působit nové sociální děje, které z některých žáků vytváří dominantní jedince ve třídě anebo naopak žáky opomíjené až odmítané. Toto postavení má na žáka velký vliv v oblasti sebevědomí a ovlivňuje také jeho úspěšnost ve škole. Škola, třída

a spolužáci pak ovlivní u žáka jeho postoj ke škole, buď chodí rád do školy anebo se školy bojí a dělá vše pro to, aby se jí vyhnul (Lašek, 2001).

V interakci mezi učitelem a žákem dochází k edukaci žáka. Učitel, který je po nástupu do školy pro žáky nejdůležitější autoritou, by měl umět vytvořit optimální sociální klima třídy. Sociální klima třídy totiž bezesporu souvisí se školním úspěchem či neúspěchem žáků. Podle autora Laška (2001) je možné si pod pojmem klima třídy představit dlouhodobější vztah žáků a učitelů ve třídě založený na sociálním a emocionálním naladění. Klima třídy se dá chápat jako vztah ve skupině, který je skupinou vytvářen a zároveň na ni působí, z čehož vyplývá, že klima je sociálně psychologickým skupinovým jevem.

Vykopalová (1992, str. 5) definuje klima třídy: „*Soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.*“

Celý výchovně vzdělávací proces je postaven na vztahu učitele a žáka, nakolik tento vztah bude kvalitní a zároveň jaká bude jeho kvantita. Postoj žáka k učení bezesporu ponejvíce ovlivní a zformuje jeho vztah k učitelu. Kladný vztah k učitelu staví žáka do pozice pozitivního vztahu k učení a naopak záporný vztah k učitelu vede k negativnímu postoji žáka k učení a ke škole (Kohoutek, 1996).

Vzájemné interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje mnoho faktorů. Učitel jev pozici, že může jako první zpozorovat problémy u žáků, a tím tak s pomocí odborníků eliminovat problémové chování u žáků a zamezit rozvoji neúspěchu ve škole. Je potřeba zvolit správný individuální přístup, správný typ stimulace, motivace žáka a to na základě uvědomění si o jaký typ osobnosti u žáka jde (Kohoutek, 1996).

2.5.3 Sebevědomí žáka

Ruku v ruce s výše uvedenými příčinami, které zapříčiňují školní neúspěšnost, jde také oblast sebevědomí jedince, žáka. Pojem sebevědomí je spjat s pojmem sebepojetí, což je vlastně mínění jedince o sobě samém. Sebepečení se utváří ve vztahu k okolnímu světu, je světem ovlivňováno, také je před ním chráněno. Utváří se ve vztazích s druhými lidmi kolem nás. Sebevědomí je vlastně důvěra v sebe sama, uvědomění si vlastní hodnot a je provázeno doufáním v úspěšnou budoucnost (Sedláčková, 2009).

Se slabým sebevědomím se není možné narodit, vzniká během života z důvodu frustrace. Hodně pak záleží na intenzitě zklamání. Pocity méněcennosti jsou spojeny s frustrací z dětství. Mnoho lidí se nese frustrace z dětství, trpí pak nejčastěji agresivitou vůči sobě nebo i vůči druhým lidem. Nejčastější příčinou frustrace u dětí a následně slabého sebevědomí je výchova v rodině. Výchova hraje obrovskou roli v získání zdravého sebevědomí. Ve většině případů, ale převládá ve výchově autoritářský styl. Důsledkem tohoto výchovného stylu je poníženost nebo přehnaná ctižádostivost (Lauster, 1993).

Sebevědomí dítěte je tvořeno 3 hledisky: tělesná stránka, smyslové představy a osobní vzpomínky. Pokud je v dětství vytvořeno zdravé sebevědomí u dítěte, je to základ pro jeho další správný psychický vývoj. Formování sebevědomí je dlouhý a náročný proces, který u každého jedince probíhá různě, ale u všech od velmi raného věku (Sedláčková, 2009).

V období mladšího školního věku jde dítěti především o výkon. Je pro něj nejdůležitější obdiv, přijetí a ohodnocení od svých nejbližších a také vrstevníků. Kladný prožitek posiluje sebedůvěru dítěte. Pokud je dítě – žák ve škole úspěšné, daří se mu, zvyšuje se u něho zdravé sebevědomí, věří si, že je schopno zvládnout nároky na něj kladené. Žák, kterému se ve škole nedaří, neustále zažívá pocity neúspěchu, u takového žáka dochází k pocitům méněcennosti a ztrátě sebevědomí. Velký význam v posilování sebevědomí má pro žáka vrstevnická skupina v rámci třídy. Pro dítě – žáka v mladším školním věku je v tomto období nejvýznamnější jaká je jeho pozice ve třídě a oblíbenost u spolužáků, čímž si utvrzuje důležitost vlastní osoby, nabírá pocit sebejistoty a sebedůvěry (Sedláčková, 2009).

Podle Sedláčkové (2009) na sebevědomí žáka působí **vnitřní a vnější** vlivy. Mezi vnitřní proměnné patří psychické a fyzické dispozice.

Psychické dispozice

- **inteligence** - pod tímto pojmem lze nalézt inteligenci, která se nedá změřit různými testy inteligence, jedná se o zvědavost a otevřenost k novým podnětům, snaha se učit novým věcem, umět je zpracovávat a využívat. Patří mezi aktivní složky inteligence, jinými slovy motivace poznávat.
- **svědomitost** – tato vlastnost je u jedince popisována přívlastky jako spolehlivost, pečlivost, pilnost, disciplinovanost atd. Takový jedinec nemá to „svědomí“, aby něco schválně pokazil, zameškal, neudělal, je na něj

spolehnutí, navozuje u druhých určitý pocit jistoty, která patří mezi základní psychické potřeby.

- **extraverze** – vlastnost, která směřuje z jedince ven do společnosti, patří zde jedinci, kteří jsou společenší, jsou humorní, dovedou se mezi lidmi prosadit, nestydí se a jsou oblíbení.
- **citová stabilita** – je vlastnost jedince, který je odolný vůči nepříjemným tlakům okolí, převládá u něj optimistický pohled na život, na svět a budoucnost, je to člověk mírné a vyvážené povahy, nepodléhá obavám a strachům, zatrpklosti.
- **přívětivost** – jinými slovy jedinec přátelský, nesobecký, milující lidi, vstřícný, tito lidé jsou oblíbení ve společnosti, vyhledávaní pomocníci a přátelé.

Všechny tyto uvedené vlastnosti mají vliv na kladné přijetí dítěte sociálním okolím. S nástupem do školy vzrůstá riziko pro žáky se slabším já. Potíže nastávají u žáků s pomalejším tempem, se špatným vyjadřováním, žáci s kulturní deprivací a s opožděným vývojem (Sedláčková, 2009).

Autor Lauster (1993, str. 23) říká, že: „*Sebejistota nemá také nic společného s inteligencí.*“ Jedinci, kteří jsou méně inteligentní jsou nejistí při řešení různých problémů či úkolů, a nedostatkem odvahy u nich dochází ke strachu z dalšího selhání. A pokud takový žák není ve škole dostatečně motivován a podněcován, oslabuje se jeho sebevědomí. U jedinců s vyšším inteligenčním kvociem ovšem také nemusí platit pravidlo vyššího sebevědomí, protože se mohou dostat do situací, kdy všechno kolem nich chtějí rozumově uchopit, čímž se ochuzují o spontánní prožitek, a dochází tak u nich pocitům nejistoty.

Fyzické dispozice

Mnoho žáků trpí ve škole pocitům méněcennosti a to z důvodu jejich fyzické dispozice. V každé době se společnost řídí určitými normami. Do těchto norem patří i vnější vzhled člověka. Dnešní doba zdůrazňuje nejčastěji prostřednictvím internetu a televize tělesnou zdatnost a krásu. Pokud se nějaké dítě vychyluje z různých důvodů od tohoto ideálu, je vystaveno různým negativním pocitům odlišnosti (Sedláčková, 2009).

Dobson (1994) uvádí, že ve výzkumu Ellen Berscheidové a Elsin Walserové z roku 1972 byly zjištěny tyto poznatky:

- vzhled je důležitý při hodnocení žáka
- podle fotografie neatraktivní vzhled určoval to, že žák byl zařazen mezi problémové děti
- přestupek se u žáka hezkého vzhledem spíše toleroval než u žáka méně atraktivního
- už v raném předškolním věku se odlišnosti ve vzhledu podílejí na oblíbenosti mezi vrstevníky.

Aby se předešlo tomu, že dítě kvůli svému vzhledu bude odstrčeno na okraj vrstevnické skupiny, Matějček (1986, str. 277) radí toto:

- „počítat s reálnými možnostmi dítěte,“
- „dítě nelitovat,“
- „nerozmlouvat mu jeho pocity méněcennosti“
- „využít příkladu někoho, kdo podobné těžkosti překonal“
- „nevhánět je zbytečně do situací, v nichž musí selhat,“
- „nevystavovat je trvale soutěži, v níž musí být vždycky nebo skoro vždycky poslední,“
- „dítě pomalu připravovat a otužovat (ne skleníková příprava),“
- „oceňovat a odměňovat především snahu dítěte (nečekat na vynikající výkon).“

Z mnoha **vnějších vlivů** působících na sebevědomí žáka je nejdůležitější rodina. Vývoj jedince ovlivňuje široké sociokulturní prostředí. Rodina, která patří do užšího mikroklimatu jedince, v dětství nejvíce ovlivňuje dítě. Na sebevědomí dítěte má velký vliv hlavně jaký vztah mají rodiče k dítěti, zda podporují sebevědomí dítěte dostatečným a přiměřeným způsobem. Právě působení rodiny je pokládáno za nejčastější příčinu školní neúspěšnosti a tím pádem ztrátu sebevědomí (Sedláčková, 2009).

Podle Matějčka (2004) ke zdravému sebevědomí jsou potřebné dvě skutečnosti, a to **potřeba životní jistoty** a **potřeba pozitivní identity**. Toto může dítěti dát jen rodina.

Rodiče mohou svému dítěti pomoci formovat jeho identitu díky přiměřeným požadavkům na dítě, výběrem správných aktivit a samozřejmě pozitivním hodnocením a podporou. Problém nastává, když rodiče mají vysoké nároky na dítě a také pokud

nejsou stále spokojeni s výkonem svého dítěte. Pak nastává situace, kdy dítě ztrácí sebevědomí a trpí pocity méněcennosti a také neúspěšnosti (Sedláčková, 2009).

Melgosa a Posse (2003) uvádějí, že k pozitivnímu utváření sebevědomí dítěte je potřeba:

- záporně nesrovnávat své dítě se sourozenci, jeho vrstevníky a příbuznými
- nevyzdvihovat tělesné nedostatky, vzhled aj. svého dítěte a nedělat si z toho legraci
- vyvarovat se obviňování dítěte, když něco zapomene udělat
- neplést si pomalost dítěte s neschopností
- netrestat dítě za to, že se bojí školy nebo učitele
- snažit se najít příčiny v problémech s řečí, čtením či psaním (může jít o specifické poruchy učení)
- dostatečně dávat najevo dítěti svou náklonnost a lásku
- snažit, aby dítě mělo možnost stýkat se se svými vrstevníky
- nepoužívat u dítěte „nálepkování“ (např. „jsi nemehlo“)
- zbytečně dítě nestrašit
- obdarovávat své dítě příjemnými zážitky

Velmi důležité je také **nehodnotit výkon** svého dítěte, ale jak říká Berne, Savary (1998) říkat svým dětem co vidíme a jak to na nás působí a tím jim dát možnost, aby ony samy řekly, jak to vidí a co cítí. Tímto vlastně vyvíjet u dítěte smysl pro rovnoprávnost.

2.6 Řešení školní neúspěšnosti v prostředí školy

Při řešení školní neúspěšnosti žáků na základní škole uvádí Nelešovská a Spáčilová (1999), že je nejdůležitější diagnostikovat obtíže a poruchy, které zapříčiňují neúspěch žáka, vymezit příčiny neúspěchu a stanovit vhodná opatření. Předpokládá se, že v první řadě pedagog rozpozná určité poruchy a na základě toho doporučí rodičům žáka vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. U závažnějších výukových problémů je pak na zvážení přeradit žáka do speciální třídy nebo základní školy speciální.

Příčiny školní neúspěšnosti jsou, jak již bylo zmíněno, různorodého charakteru. Proto při řešení školní neúspěšnosti je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy.

Konkrétně učitelé mohou působit na rodinu preventivně, pomáhat a radit rodičům, jak předcházet problémům žáka ve škole (Nelešovská, Spáčilová, 1999).

Při uspořádání vyučovacího procesu u žáků ohrožených školním neúspěchem je potřeba dodržovat určitá pravidla a to, nejdříve zjistit příčiny školního neúspěchu, zajistit individuální přístup pedagoga k žákovi; motivovat neúspěšné žáky, začínat s menšími nároky, aby žák zažil pocit úspěchu, a pak postupně navyšovat; velmi vhodné je též časté povzbuzování a pochvala za sebemenší úspěch. Velkým přínosem je též rozdělení složitějšího učiva na menší části, aby došlo k lepšímu osvojení učiva; rozdělení času na kratší úseky, aby nedocházelo k přetěžování žáka; důraz je též kladen na správné splnění úkolu a ne jak rychle je proveden úkol; velmi důležitý je také jaký vztah má učitel a žák (Nelešovská, Spáčilová, 1999).

Pro snížení školní neúspěšnosti je také důležitá duševní hygiena, která napomáhá k tomu, aby se předcházelo k frustraci a neurotizaci žáků. Pro duševní zdraví je kladným faktorem osobnost učitele. Je to právě učitel, který je schopen vytvořit příznivé klima třídy (Míček, 1984).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola blíže popisuje typ výzkumu, charakterizuje výzkumný vzorek, zabývá se měřicími procedurami, sběrem a typy dat a metodami analýzy dat apod. V rámci této bakalářské práce bylo provedeno výzkumné šetření, které má především kvalitativní formou pomoci nastínit současný stav aspektů možných příčin školní neúspěšnosti žáků 1. stupně základní školy.

Jelikož je zájem práce soustředěn zejména na získání detailní a komplexní informace o zkoumané problematice, jsou výzkumné metody a také následně zpracovávaná data zejména kvalitativního charakteru.

3.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření, které směřuje k získání kvalitativních dat, se při definování cílů využívá nejčastěji pojmů jako prozkoumat, zhodnotit, popsat, porozumět, poskytnout, vysvětlit, odkrýt apod. (Švaříček, Šed'ová, 2007). Pro výzkumné šetření byly stanoveny následující cíle:

- Popsat a zmapovat jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni vybrané základní školy.
- Porovnat, jak vnímají školní neúspěšnost učitelé a jak ji vnímají žáci.
- Porozumět, do jaké míry školní neúspěšnost souvisí se sebevědomím žáků.

Význam je možno spatřovat hned v několika rovinách. První z nich je poskytnutí uceleného přehledu základních aspektů problematiky z pohledu učitelů z praxe i žáků. Jedná se tedy o pohled obou stran účastníků edukačního procesu. Další význam můžeme vidět v samotné metodologii výzkumného šetření, která nese kvalitativní nádech. Snaží se tedy zachytit všechny podstatné složky zamýšleného, realizovaného i skrytého obsahu edukačního procesu. Na problematiku je nahlíženo ze dvou stran edukačního procesu, žák a pedagog.

S výše uvedenými cíli šetření poté korespondují také základní výzkumné otázky, na něž by měla po dokončení a zpracování dat odpovídat kapitola věnující se výsledkům výzkumného šetření.

Při volbě výzkumných otázek by mělo být dbáno na jejich správné znění. Kromě korespondence s cíli výzkumu poté musí harmonizovat s vybranými metodami sběru dat i jejich zpracování a konceptuálními východisky. Právě pomocí těchto aspektů lze nalézt korespondující odpovědi (Švaříček, Šedová, 2007).

Výzkumné otázky pro empirickou část bakalářské práce jsou následující:

VO1: Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti u žáků na 1. stupni ZŠ?

VO2: Jak vnímají školní neúspěšnost žáků učitelé?

VO3: Jak vnímají školní neúspěšnost samotní žáci?

VO4: Nakolik ovlivňuje školní neúspěšnost sebevědomí žáků?

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Empirická část bakalářské práce byla realizována prostřednictvím rozhovorů se 4 pedagogy a dotazníků se 41 žáky 1. stupně konkrétní základní školy. V rámci dotazníků se jednalo o žáky, kteří navštěvují 2. – 5. ročník základní školy. Žáci prvního ročníku dotazováni nebyli z důvodu, že doposud neumí plně číst, mají problém s porozuměním textu atd.

Pro účely výzkumu byla zvolena jedna nejmenovaná vesnická základní škola v okrese Zlín. Škola je určena pro 1. stupeň ZŠ. Dále je dělena na 2 budovy, detašovaná pracoviště. Budovy sídlí v sousedících obcích a žáci různě dojíždějí z jedné obce do druhé.

Tato škola byla zvolena z důvodu individuálního přístupu ke každému žákovi. Při poměrně nízkém počtu žáků ve třídách je zde možnost věnovat se každému žákovi a jeho případným školním problémům velmi individuálně. Tím se naskytuje možnost, co nejvíce eliminovat školní neúspěšnost u žáků. Na této škole jsem dříve prakticovala svou praxi. V současné době zde pracuji na pozici asistenta pedagoga. I tato skutečnost byla při výběru výzkumného vzorku rozhodující.

Rozhovory s pedagogy probíhaly vždy jednotlivě ve sborovně základní školy. Rozhovory byly anonymní. Všichni pedagogové souhlasili s rozhovory.

Z důvodu zachování anonymity bylo každému z pedagogů přiděleno fiktivní výzkumné označení a na začátku rozhovoru zjištěna doba pedagogické praxe jednotlivých respondentů rozhovoru z výzkumného šetření.

Výzkumné označení a doba praxe:

Pedagog A – praxe 15 let.

Pedagog B – praxe 7 let.

Pedagog C – praxe 10 let.

Pedagog D – praxe 9 let.

Dotazovaní pedagogové byli před uskutečněním rozhovoru ujištěni o zachování anonymity a s důvody pro rozhovor byli také patřičně obeznámeni. Všichni dotazovaní dali najevo souhlas s tím, že jimi poskytnuté informace mohou být užity za účelem zpracování nasbíraných dat a výsledků výzkumného šetření této bakalářské práce.

3.3 Techniky sběru dat

V uvedeném výzkumu bylo užito rozhovorů a dotazníků. Jedná se tedy o kombinovanou profilaci výzkumného šetření. V rámci tohoto šetření jsou ale stěžejní data kvalitativního charakteru. Kvalitativně orientované rozhovory jsou tak v závěru komparovány s kvantitativně zaměřenými dotazníky z důvodu ještě přesnějšího objasnění zkoumané problematiky.

Jednalo se o rozhovory individuální, které byly polostrukturované. Každý respondent se tedy mohl dané problematice uchopit dle vlastního uvážení. Otázky jsou k nahlédnutí v přílohách této bakalářské práce. Bylo užito určité schéma závazných otázek. Rozhovory byly realizovány především dle předem připravené struktury, která se ale mohla v rámci momentálních potřeb měnit. Díky polostandardizovanému profilu rozhovoru je možno reagovat například na méně očekávanou odpověď směřující od respondenta nebo se podle nutnosti může měnit pořadí otázek nebo lze novou podotázku postupně přidat.

Metoda rozhovoru je neoddělitelnou součástí pedagogické komunikace. Jedná se o rozhovor a diskusi. Základem této metody je komunikace v podobě problémového

dotazování, které se realizuje v otázkách a následných odpovědích. Stavebním prvkem všech rozhovorů je vždy otázka a odpověď jako reakce (Švaříček, Šedová, 2007).

Všechna nasbíraná data byla automaticky zaznamenávána na diktafon druhu Philips DVT1000/00. Pro snazší orientaci v rozhovorech a jejich následné kódování byly poté všechny rozhovory přepsány. Za účelem přesného přepisu byl využit program Listen N Write.

Otázky, které jsou pro rozhovory zvoleny, si žádají od respondentů vyjádření vlastního názoru, pocitu, vnímání určité situace nebo popis vlastní pedagogické zkušenosti. Všichni dotazovaní do svých odpovědí vnášejí subjektivní názory, postoje a zkušenosti. V rámci přepisů rozhovorů byly také pomocí značený zapisovány různé prostoje v projevu, citoslovce zamyšlení, smích a další projevy

Jak bylo zmíněno výše, otázky jsou rozděleny do dílčích kategorií, které jsou dále doplňovány podotázkami, dle konkrétního rozhovoru. Přesné znění otázek je doloženo v příloze č. 1 této bakalářské práce.

Pro doplnění výzkumného šetření a k odpovědím výzkumných otázek byl použit dotazník, který byl předložen 41 žákům 2. – 5. třídy základní školy. Dotazník se skládá ze 25 otázek, na které bylo možné odpovědět *ano* nebo *ne*. Dotazníky byly žákům rozdány k vyplnění po souhlasu rodičů a ředitele školy. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 41 žáků, jen 1 žák 2. třídy dotazník nevyplňoval, a to z důvodu nesouhlasu rodičů. Vyplňování dotazníků se uskutečnilo v každé třídě zvlášť, a to v hodinách po domluvě s třídními učiteli. Žáci byli na začátku obeznámeni s dotazníkem a ujištěni o anonymitě odpovědí. Pro vyplnění byl žákům dán dostatečný časový prostor a pokud někdo z žáků nepochopil otázku, mohl se zeptat dotazovatele, který byl po celou dobu přítomen. Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 2.

Sběr dat byl realizován v období od listopadu 2018 do února 2019.

3.4 Zpracování dat

Získaná data byla dále analyzována pomocí otevřeného kódování. V přepsaných rozhovorech byla vyhledávána témata na různých úrovních abstrakce a s různým vztahem k cíli výzkumu. Kódy jsou v některých případech přiřazovány pouze slovům. V jiných případech jsou jim přiřazovány věty a někdy také celé odstavce.

Výsledkem je seznam témat, která lze dále třídit, srovnávat, různě kategorizovat a hledat mezi nimi vztahy. U každého rozhovoru se tak utvoří hlavní a opakující se kategorie. Následně je nahlíženo na hlavní a opakující se kategorie ve všech rozhovorech a postupným nalezením stejných kategorií ve všech rozhovorech jsou vytvořeny nejzákladnější ohniskové skupiny, mezi nimiž jsou dále hledány vazby. Takto protříděná data jsou poté komparována s kvantitativně laděnými výsledky dotazníků pro žáky. Tento poslední krok dává vzniku výsledkům výzkumného šetření.

Dle Hendla (2005) použití obou metod má několik předností. Obě metody se mohou vzájemně doplňovat. Vzniklá směs nasbíraných dat a výsledků využívá síly a vzájemného podmiňování a doplňování jednotlivých přístupů.

3.5 Interpretace a prezentace výsledků výzkumného šetření

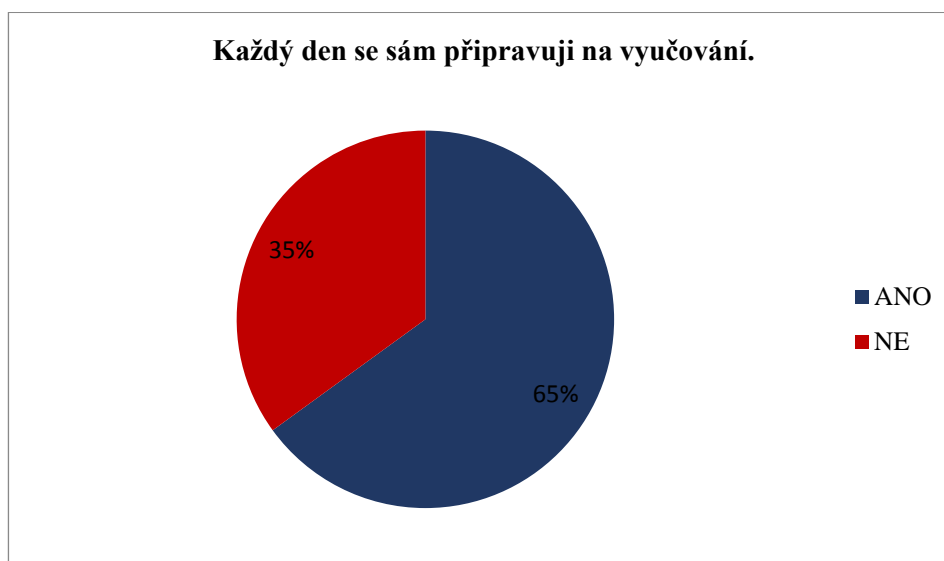
V rámci samotného výzkumného šetření nejprve proběhlo vyhodnocení dotazníků pro žáky. Důvodem bylo jednodušší vyhotovení dílčích výsledků a jejich zpracování.

3.5.1 Dotazník pro žáky

Většina žáků ve svých dotaznicích hovoří o tom, že do školy chodí rádi, líbí se jim ve školním prostředí. Zároveň však upozorňují na fakt, že někdy by raději zůstali doma, mají ze školy z různých důvodů strach. Přibližně polovina žáků však ale neuvádí žádné větší potíže v rámci školní docházky a školní úspěšnosti.

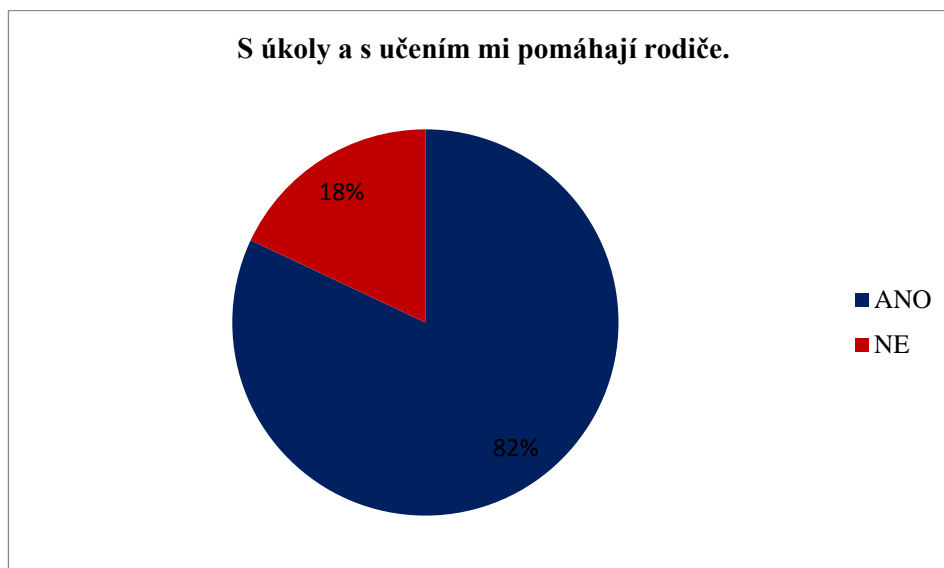
Zajímavým faktem bylo, že již děti na prvním stupni základní školy jsou vedeny ke každodenní samostatné přípravě vyučování, jak uvádí následující graf.

Graf 1. Každý den se sám připravuji na vyučování.



Příprava, jako taková, je pro děti velmi důležitá. Naučit se tzv. „učit se“ již v útlém věku, jim může velmi pomoci při dalším studiu. Samostatná příprava je velmi pravidelná. Respondenti však ještě častěji provádějí přípravu s dohledem a pomocí rodičů.

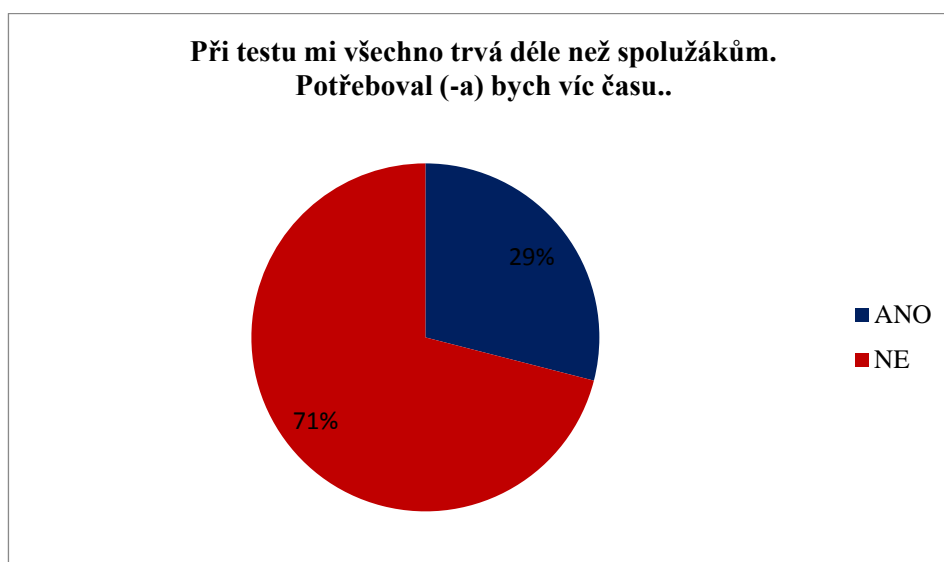
Graf 2. S úkoly a s učením mi pomáhají rodiče.



Zde se pro rodiče, z mého pohledu, objevuje velký prostor pro rozvoj komunikace s dítětem.

Školní úspěšnost/neúspěšnost byla mezi respondenty rozvrstvena rovnoměrně. Uvědomují si chybování, které je u některých častější, u jiných méně častější. Necelá polovina respondentů poté spatřuje svůj neúspěch v pomalém tempu v některých předmětech. Toto jim neumožňuje opakované dlouhodobé úspěchy. Zde je nutné vést děti k prožívání a uvědomění si dílčích úspěchů. Čtvrtina dotazovaných potom své pomalé tempo poznává zejména v rámci písemného ověřování znalostí a dovedností. Děti uvádí, že by potřebovaly na vyplnění testu více času, poté by chybovost nebyla tak vysoká.

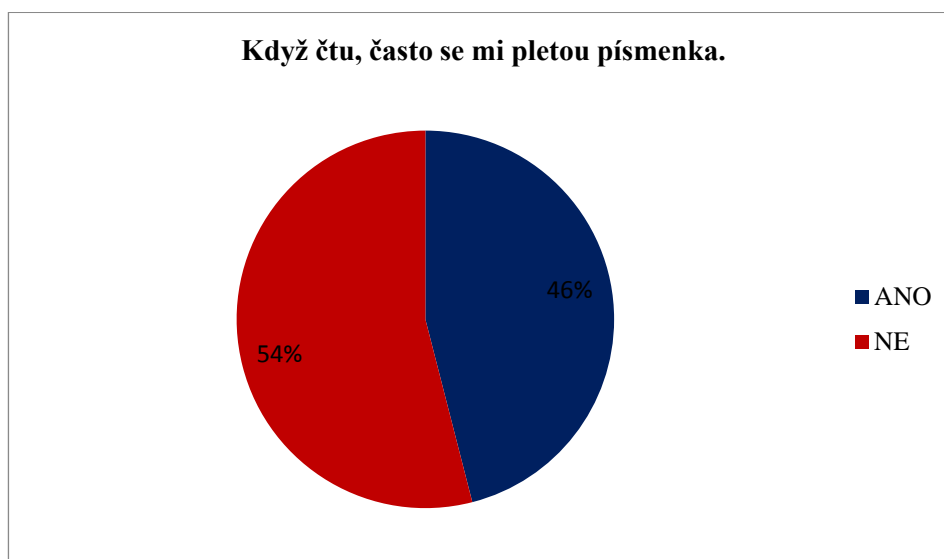
Graf 3. Při testu mi všechno trvá déle než spolužákům.



Pomalé tempo v rámci testů i celkového plnění úkolů spatřuje 7 z dotazovaných jedinců v pomalé četbě. Popřípadě je možné, že pomalé tempo četby úzce souvisí s porozuměním a kritickým vyhodnocením daného testu, otázky apod.

Zajímavým zjištěním bylo vyjádření souhlasu téměř poloviny respondentů s tvrzením: „Když čtu, často se mi pletou písmenka.“

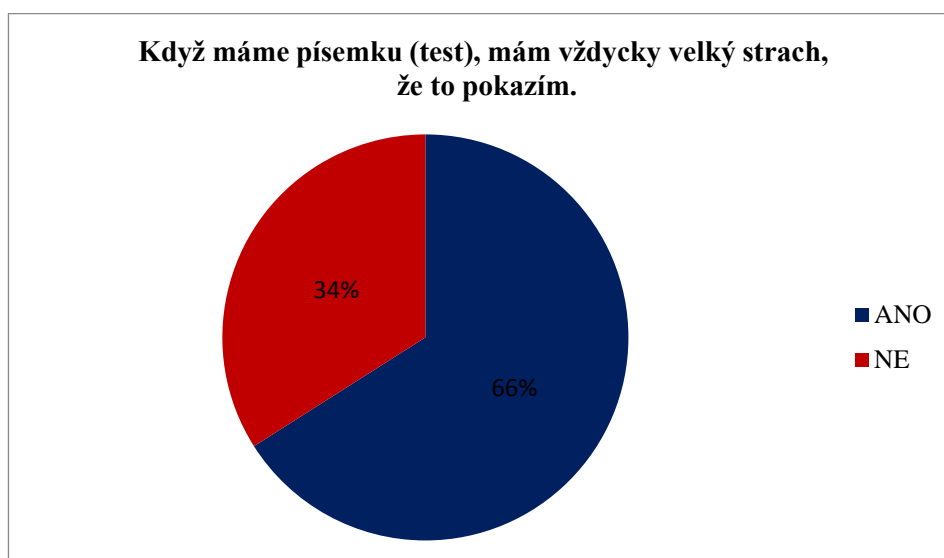
Graf 4. Když čtu, často se mi pletou písmenka.



Je velmi důležité, aby děti jednotlivé předměty bavily. Popřípadě, aby si našly alespoň nějakou část, odvětví apod. v rámci daného předmětu, které je činí radostnými, které je baví, na něž se těší.

Většina dětí v rámci výzkumného dotazníkového šetření uvedla, že v případě, že očekávají písemnou práci nebo test, zažívají pocity strachu. Tento pramení většinou z jakési bázně, které se opírá o možnost chyby, možnost omylu. Děti se tedy bojí, že daný test pokazí. Zde mohl hrát roli také faktor, že děti zarazilo slovíčko vždy. Některé tento pocit totiž zažívají jen v případech, kdy nejsou naučeny, kdy je učivo nezaujalo nebo z jiných individuálních důvodů.

Graf 5. Když máme písemku (test), mám vždycky velký strach, že to pokazím.



Děti se mezi sebou ve škole neustále porovnávají a sledují také hodnocení a výkony ostatních. Je na místě, aby učitel přistupoval k dítěti tak, aby mu umožnil vyniknout v jeho silných stránkách. Každé dítě má právo na úspěch. Zároveň by mělo však dítěti pomáhat přirozené a reálné sebehodnocení, uvědomění si sebe samého a svých výkonů. Je tedy poměrně zřejmé a přirozené, že tvrzení: Většina spolužáků se učí lépe než já, se setkala se souhlasem i nesouhlasem přibližně hodnotou 50%.

Dalším momentem, kdy děti ve škole prožívají malou formu strachu je moment, kdy se vrátí do školy po delší nemoci, absenci. Některé děti mají strach, že budou v rámci učiva a jeho pochopení pozadu, nebudou jej mít dostatečně osvojeno a dostanou na základě toho také špatnou známku. Zde je velmi důležitá komunikační situace mezi učitelem a žáky. Žák by se neměl bát přijít zeptat na problematiku, které nerozumí apod.

Velmi pozitivním závěrem v dotazníku bylo vyjádření souhlasu s tvrzením: Mám spolužáka (spolužačku), který mi vždy ochotně pomůže, když něčemu nerozumím. Odpověď ano využilo celkem 33 dětí ze 41. Tento fakt svědčí o dobrém klimatu třídy a celkové pružné situaci v kolektivu.

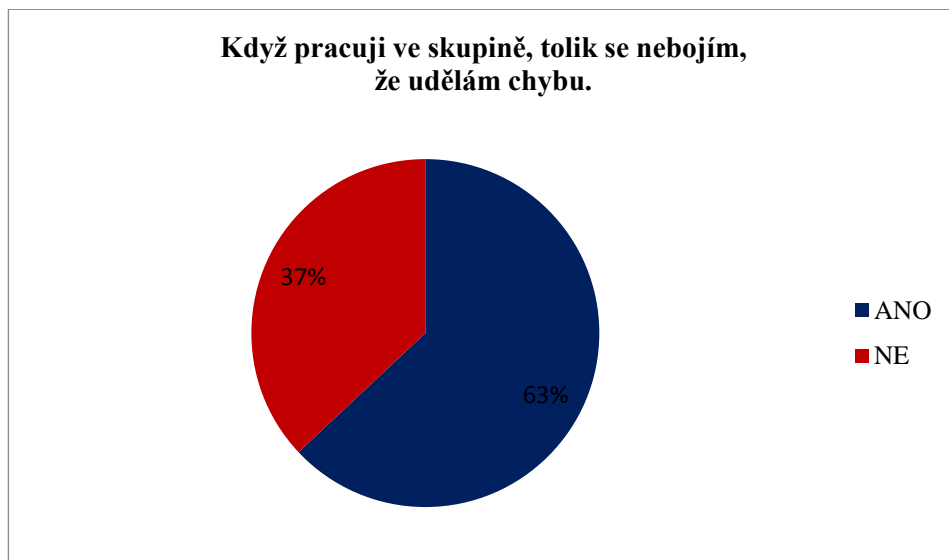
Graf 6. Mám spolužáka, který mi vždy ochotně pomůže, když něčemu nerozumím.



Onen důležitý aspekt, že děti patří do nějaké skupiny, může mít efekt pozitivní, který je popsán výše. Negativním efektem může být poté situace, kdy jedinec sice pracuje s kolektivem rád, může se na jednotlivé členy spolehnout. V rámci vlastní osobnosti se ale musí často vyrovnávat se situací, kdy udělá chybu.

Pro některé děti je však práce ve skupině velmi důležitá. Prvním důvodem je možnost další socializace s vrstevníky. Druhý je, jak dokládá Graf 7, také větší pocit jistoty.

Graf 7. Když pracuji ve skupině, tolik se nebojím, že udělám chybu.



Reakce spolužáků jsou pro děti velmi důležité. V rámci procesu socializace se učí postupně vrstvat do kolektivu dětí, vrstevníků. Právě v takové heterogenní skupině se může stát, že se někdy spolužáci smějí jedinci, který něco nezvládne, kterému se něco nepodaří.

Graf 8. Když se mi něco nepodaří, spolužáci se mi někdy smějí.

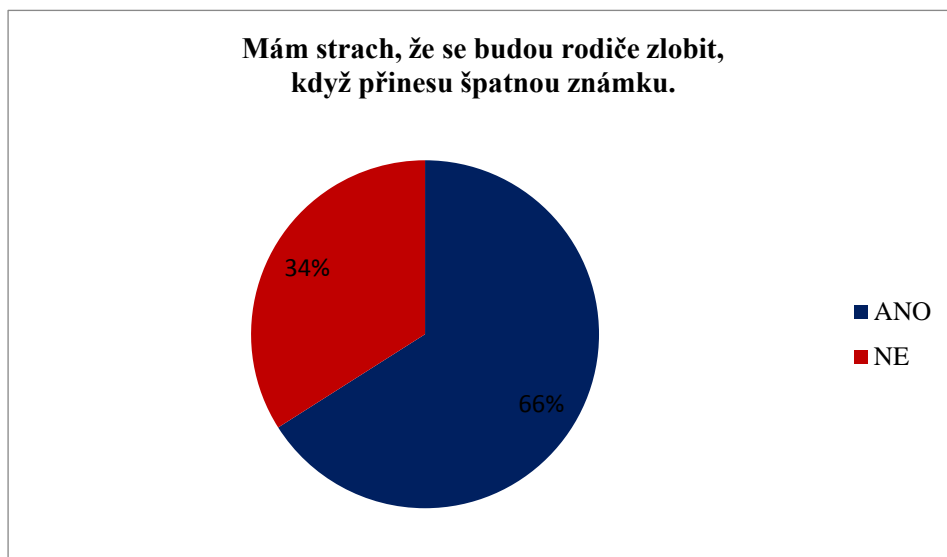


Většina dětí dále uvádí, že pokud dostanou ve škole špatnou známku, jsou z toho smutní. Samotný smutek z pochybení není na škodu, pokud není však dlouhodobého rázu. Mnohem podstatnější je pro děti reakce rodičů. Ze strany rodičů dle mnoha současných výzkumů vyplývá, že často své děti přeceňují, nedokáží přijmout, že i jejich děti mají chyby, slabiny apod. Tato situace však u dítěte může vyvolat taktéž zkreslené sebehodnocení anebo také strach z reakce rodičů na horší známku, než obvykle. Zde výše uvedené dokládají následující grafy.

Graf 9. Když dostanu ve škole špatnou známku, jsem z toho hodně smutný.



Graf 10. Mám strach, že se budou rodiče zlobit, když přinesu špatnou známku.

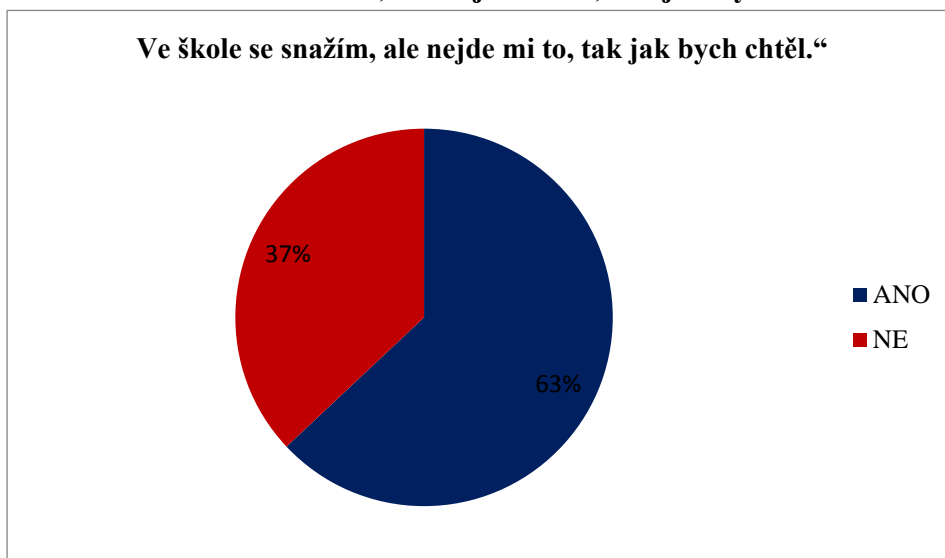


Graf 11. Za špatnou známku dostanu doma trest.



„Ve škole se snažím, ale nejde mi to, tak jak bych chtěl.“ S tímto tvrzení souhlasilo 26 respondentů, 15 jich vyjádřilo nesouhlas. Ona snaha dítěte je velmi důležitá. Vynaložené úsilí se v mnoha případech vyplatí.

Graf 12. Ve škole se snažím, ale nejde mi to, tak jak bych chtěl.



Jednotlivé závěry těchto dat budou následně komparovány s názory pedagogů, které jsou tvořeny z kvalitativních dat. Při vyplňování dotazníků si nešlo povšimnout,

že některé děti mají problém s porozuměním vět v zadání, které mají v sobě zápor. Dalším úskalím bylo někdy možná nadbytečné užití slova “ vždy. “

3.5.2 Rozhovory s pedagogy

V rámci zpracování dat kvalitativního rázu byl tento postup mnohem více časově náročný. V průběhu přepisu rozhovorů bylo užito aplikace, která napomohla rychlejšímu přepisu.

Na základě zkoumání vznikly čtyři základní kategorie, které byly pedagogy popisovány. Tyto kategorie byly stanoveny na základě techniky otevřeného kódování s ohledem na získané poznatky v teoretické části této práce. V rámci jednotlivých kódů byly hledány dílčí vztahy mezi jednotlivými složkami výpovědí respondentů- pedagogů.

První kategorii tvoří příčiny neúspěchu. Do druhé spadají jednotlivé projevy a reakce neúspěšných žáků. Na tuto kategorii navazuje problematika sebehodnocení neúspěšných žáků. Poslední kategorie je poté zaměřena na možná řešení školní neúspěšnosti.

Příčiny školního neúspěchu

První kategorii tvoří příčiny neúspěchu. Pedagogové zde shodně hodnotili, že mezi základní příčiny školního neúspěchu patří poruchy učení, poruchy chování a zároveň však také nevyhovující situace v rodině, nepodnětné prostředí či dílčí individuální problémy daného jedince. Jednotlivé výpovědi tak korespondují s teoretickými poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části této práce.

Hlavním znakem pro rozpoznání neúspěšného žáka bývají zejména známky, klasifikace. Pedagogové, kteří byli respondenty dotazníku však shodně tvrdí, že se jedná obecně o žáka, který ve školním prostředí opakovaně zažívá neúspěch. Neúspěch jedince nemusí pramenit pouze z výkonů v rámci různého testování, ověřování osvojeného učiva apod. Další, velmi podstatnou oblastí, která má také výrazný vliv na školní klima, je školní kolektiv a celkové budování mezilidských vztahů s vrstevníky. Tuto část vyzdvihují zejména dva z dotazovaných pedagogů, kteří jsou přímými kolegy.

Pedagogové se shodují, že je nutné po příčinách neúspěchu pátrat a následně být schopni pružné reakce na vzniklý problém. Jelikož respondenti upozorňují na faktor

dlouhodobého školního neúspěchu, tedy jeho závažnější prohloubení, které se pojí s dobou jeho trvání, je nutné příčiny odhalit co nejrychleji. Jednotlivé oblasti na sebe velice úzce navazují. Každý jedinec se však projevuje individuálně.

Mezi nejčastější příčiny řadí respondenti rozhovorů nedostatečné mentální schopnosti žáka, specifické poruchy učení nebo chování, smyslové poruchy a zdravotní problémy delšího charakteru. Všichni se shodují na přibývajícím množství žáků s nedostatečnou či nedbalou přípravou na výuku. Zde bych ráda vyzdvihla zajímavý fakt, kdy ve srovnání s výpovědí dotazovaných žáků pedagogové uvádí nárůst tohoto jevu.

Velmi podstatnou složku školního neúspěchu spatřují respondenti v oblasti rodinného zázemí. Mezi nejčastější negativní jevy, které mají dopad na školní neúspěšnost dítěte, patří zejména mnohem častější rozvody v rodině, neshody ve výchově rodině, kdy dítě vidí zřejmou nejednotnost, nedostatečnou komunikaci s dítětem nebo nedostatečný zájem o dítě a jeho problémy celkově. Kromě problémů s učením, které byly blíže popsány v teoretické části práce, jsou velmi časté také problémy v rodině, jak dokresluje výpověď jednoho z respondentů: „ ... *ale také žáci, jejichž příprava na školu je nedostatečná a nedbalá z důvodu dysfunkční či nepodnětné rodiny... To je můj pohled.*“

Jeden z pedagogů poté uvádí, že hlavní příčinou školního neúspěchu je kombinace více uvedených příčin. Jedna část má původ u dítěte samotného, jeho mentálních dispozic, osobnostních rysů apod. a druhá, které systematicky navazuje na uvedenou, má základ v rodině a souvisí s celkovým prostředím, které dítě formuje a ovlivňuje.

Pedagogové dále popisovali dílčí případy, které by mohli být zpracovány formou případových studií jednotlivců, kteří mají typické příčiny školního neúspěchu, ale také příčiny typické méně. Zejména se jedná o vleklé zdravotní obtíže, které poté vyvolávají pro dítě nekomfortní stav. Druhým fenoménem jsou pak velmi špatné životní podmínky a rodinné zázemí dítěte, které je pro dítě nepodnětné. Zde je možné uvést opět výpověď jednoho z dotazovaných pedagogů: „*Žákyně, která pochází z nepodnětného rodinného prostředí je pomalá, nechápe výklad, často se plete, má chudou slovní zásobu, je neobratná v navazování a udržování vztahů ve třídě, často vyvolává konflikty se spolužáky, je hádavá, jednou byla doslova agresivní vůči spolužákům.*“

Je tedy zřejmé, že výpovědi respondentů rozhovorů se shodují s teoretickými poznatky, které jsou uvedeny v této práci. Kohoutek (1996) třídí relativní školní neúspěšnost nejčastěji podle příčin, a to na sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické. Všechny tyto složky si pedagogové, kteří byli podrobeni rozhovoru, uvědomují. Jejich míra je vždy individuálně rozložena v jednotlivých třídních kolektivech.

Projevy a reakce neúspěšných žáků

Projevy a reakce neúspěšných žáků jsou do značné míry individuální. Mezi nejčastější znaky, které byly pedagogy charakterizovány, patří slabá paměť, kolísavé sebevědomí, neschopnost logické úvahy, chvilkové nepozornosti, pasivita, popřípadě přemíra aktivity v jedné části, která je nahrazena absencí aktivity v části jiné. Každé dítě má však projevy i následné reakce na neúspěch značně individuální. Dva pedagogové upozorňují také na to, že velkou roli zde hraje třídní kolektiv, který může přímou úměrou ovlivnit jednotlivé projevy a reakce žáků neúspěšných v rámci jejich síly a intenzity. Na podotázku, která byla zaměřena na nejčastější projevy žáků, odpověděl jeden z pedagogů následovně: „*No... To se úplně jasně nedá říct. Je to ročník od ročníku. Hodně to závisí také na práci učitele s konkrétními žáky, ale i třeba ... s prací se školním kolektivem a tak.*“ Dále dodává: „*Zde je důležitý systém, hranice ... pevné a motivace, vytvoření třeba dobrých a pestrých podmínek ... Je to ale vždy individuální. Každé dítě je jiné. Nelze určit nějaký must.*“¹

Velmi často se také jednotlivé problémy promítají do celkové změny chování daného jedince.

Reakce žáků souvisí s původem problémů jejich neúspěšnosti a také s osobnostními a morálními předpoklady jedince. Některé děti jsou tak ve své reakci na školní neúspěch vznětlivé, projevují se nekázní, vyrušováním, záměrnou nepozorností apod. Jiné děti naopak jsou naopak pasivní, plačtivé. Zde je upozorňováno na problém přiměřeného sebehodnocení žáka, který vnímá jak své silné stránky, tak také stránky slabé. Někteří jedinci mají tendenci uzavírání se do sebe. Všichni dotazovaní pedagogové shodně přisuzují velkou míru možné pomoci a nápravy komunikace. Jedná se jak o komunikaci ve škole, tak také v rodině, doma. Jeden z pedagogů uvádí,

¹ Značení ... - znamená v rozhovorech delší přemýšlení respondenta.

že ideálním případem je, když jsou komunikační situace, její prostředky, ale také cíle a metody doma a ve škole v souladu.

Sebehodnocení neúspěšných žáků

V předchozích částech bylo již několikrát zmíněno sebehodnocení žáků. Dotazovaní jedinci se shodují, že je důležité, aby si dítě uvědomovalo své úspěchy, ale i neúspěchy. Zejména pokud jsou neúspěchy opakované, je třeba hledat jejich příčiny. Důležité je uvědomění si svých aktuálních limitů a pracovat na jejich nápravě.

Všichni dotazovaní opět uvádí, že velkou roli zde hraje rodina a motivace ze strany rodiny. Sebehodnocení žákům ale pomohou vytvořit kromě pedagogů také spolužáci, kteří vytvářejí vlastně nepřetržitý tok zpětnovazebních komunikačních situací, které děti v tomto věku výrazně vnímají. Jeden z dotazovaných vyzdvihuje právě tento motivační prvek od třídního kolektivu. Tento fenomén poté dokládají také výpovědi dotazovaných žáků, kteří shodně uvádí, že ve většině případů se mohou opřít o kamaráda ze třídy při pomoci v oblasti pochopení, procvičení a upevnění látky. Já sama mohu říci, že jsem nejednou byla o přestávce svědkem hloučku dětí, které na sebe vzájemně chrlí "brainstormingovou" metodou veškeré možné užitečné informace. Skupinku dětí, které si vytváří různé pomůcky pro zapamatování učiva apod.

Velmi podstatné je tedy sebeuvědomění. Pedagog B poté uvádí, že ideální je stav: „... aby se dítě dobře vyznalo ve svých pocitech. S pomocí učitele mohou přijít na to, kde je zakopaný pes. S tímto problémem se poté začne pracovat a je vyřešeno, nebo alespoň zaděláno na možnost vyřešení.“

Některé děti však mají také velmi nízké sebevědomí. Pedagogové v rozhovorech však uvedli, že se na něm dá pracovat. Zajímavým shodujícím prvkem bylo, že se učitelé s nízkým sebevědomím často potýkají u žáků, kteří nejeví žádné výraznější známky školní neúspěšnosti. Jeden z dotazovaných pedagogů na otázku, zda má ve třídě dítě, které se výrazně podceňuje uvedl: „*Ano, je to holka, která je paradoxně nejlepší žačkou ve třídě.*“

Vliv na sebevědomí dětí mají jak povahové rysy, tak také opět určitá nejistota z rodiny. Ve většině případů souvisí nízké sebevědomí se strachem. Již v dotaznících bylo o různých častých pocitech strachu hovořeno. Pedagogové se nejčastěji setkávají se strachem z možnosti dalšího neúspěchu, nedosažení standardu apod., jak dokresluje

výpověď: „*Ano, jednu žačku mám, která se velmi podceňuje, nevěří si, nekomunikuje, má problém se přihlásit, bojí se, že její odpověď nebude ... správná.*“

Samozřejmostí je, že děti promítají svůj neúspěch a hledají jeho původ. Řada dětí je již na prvním stupni základní školy schopna práce s vlastní chybou apod. Některé děti promítají původ neúspěchu do jiných oblastí. Někdy je toto promítání však milného charakteru. Respondenti uvádějí, že někdy vidí žáci příčinu také v učiteli, přiřazují své chyby jiným osobám, rodičům, spolužákům aj. Jeden z dotazovaných respondentů rozhovorů uvádí: „*Většina žáků, kteří jsou v naší třídě neúspěšní, jsou si vědomi svých problémů, ve většině případů byli vyšetřeni v PPP a příčinu neúspěšnosti vidí v tom, že mají jistou „diagnózu“ (podezření, s kterým jsme tam děti poslali, se nám vždy potvrdilo) – dyslexie, ADHD, epilepsie, porucha sluchového vnímání. ... Ze zkušenosti však mohu říct, že také záleží na rodině, jak realisticky, reálně své dítě vnímá – z neúspěchu mohou obviňovat i učitele, který se žákovi podle jejich názoru špatně věnuje (je to především u přehnaně ambiciózních rodičů, kteří si nechtějí přiznat limity svého dítěte).*“ Pedagogové se však shodují, že většina dětí má sebevědomí realistické. Vnímá své silné i slabé stránky a snaží se pracovat na rozvoji obou těchto stránek.

Ona školní neúspěšnost bývá poté žáky často kompenzována. Přírozenou reakcí je vyhledávání situací, kde žák zažívá úspěchy. Zde jsou důležitými benefity různé kroužky, sportovní kluby, základní umělecké školy, ale i například školní družina a výběrný kolektiv žáků.

Tyto prvky jsou tedy velkým signálem pro neustálou práci na motivaci žáků.

Řešení školní neúspěšnosti

Již několikrát bylo uvedeno, že je zřejmé, před fází řešení školní neúspěšnosti, věnovat podstatný čas a úsilí právě primární prevenci vzniků neúspěšnosti samotné. Jeden z dotazovaných uvádí, že prevence: „*souvisí nejčastěji právě s budováním a harmonizací kolektivu. Všichni jsou jeden tým, každý z nich je však pro ten tým důležitý. Společně dosáhnou nejlepších výsledků. Jedná se o skupinu, kde se nemusí bát dítě ukázat, že někdy může i chybovat. Jsme lidé... Když se v mé třídě vyskytne žák, u kterého vidím nějaký problém, snažíme se to hned řešit. ...*“ Velmi důležitá je zde motivace.

Prevence souvisí nejčastěji dle pedagogů, kteří byli podrobena rozhovorům, s budováním a utvářením pozitivního školního klimatu a třídního kolektivu. Velmi kladným jevem je hodnocena také ona lidskost učitele. Je důležité dětem ukazovat a neustále je upozorňovat na to, že je běžnou situací, že lidé dělají chyby. Záleží na jejich charakteru a příčinách. Následně poté záleží na práci s chybou a vynaložení dostatečných sil na možnou nápravu. Je třeba je řešit komplexně.

Učitelé v současné době pracují v případě žáků, jejichž neúspěšnost souvisí s prospěchem, zvládnutím učiva s PPP, SPC a podobnými institucemi a snaží se společnými silami vytvořit individuální strukturu pomocných opatření, které mají za cíl pomoci žákovi. Někdy je však spolupráce s těmito centry dle některých pedagogů málo efektivní.

Důležité je nahlížet na problematiku z mnoha úhlů pohledů. Jeden z dotazovaných uvádí: „*Je třeba pohled řešit jako celek.*“

Velice důležitou složkou je spolupráce a komunikace mezi rodiči a pedagogy.

Respondentům dotazníků se také hojně osvědčily různé formy doučování. Učitelé také uvádějí, že se jim velmi dobře osvědčuje užívání různých přehledů učiva, pomůcek pro lepší pochopení učiva, specifických a názorných pomůcek ve výuce.

Jedná se tedy o velký proces, který vyžaduje nejen ze strany pedagoga neustálou kontrolu a spoluutváření.

DISKUSE

Je zřejmé, že problematika, kterou se tato práce zabývá je velmi důležitá. Za pozitivní fenomén považuji řadu teoretických i empirických prací, které se tímto zabývají. Tyto poté napomáhají zlepšení možného řešení problémových situacích ve školních zařízeních, ale také napomáhají dílčímu pochopení problematiky jednotlivými pedagogy, kteří mohou teoretické i empirické poznatky efektivně využít ve své práci.

Samostatné vypracování práce mne obohatilo po stránce mnoha zajímavých poznatků, které jsem si se zaujetím zapisovala i do mých poznámkových deníků k praktickým poznatkům ze školního prostředí.

V rámci empirické části jsem při dotazování narazila na několik problematik, které jsou uvedeny v závěru kapitoly. V rámci rozhovorů s pedagogy mně pomohli výpovědi respondentů lépe pochopit problematiku v praxi. Komparace výsledků jednotlivých šetření mi pomohla hlubšímu pochopení jevů, které tak byly nahlíženy ze dvou pólů, které jsou v rámci edukačního procesu velmi důležité. Samotná příprava výzkumných šetření byla poměrně zdlouhavá, ale díky vyzkoušení kódování, práce s nasbíranými daty a podobně v praxi, jsem si vyzkoušela pro mne nové metody. Při zpracování dat a výsledků mi velice pomohly cenné rady jednoho kolegy, který byl zároveň jedním z respondentů rozhovorů.

Doufám, že se práce opravdu může setkat s ohlasy od kolegů z praxe, kterým pomůže lépe na danou problematiku příčin školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni základní školy nahlédnout.

ZÁVĚR

V rámci bakalářské práce, která je zaměřena na školní neúspěšnost žáků na 1. stupni základní školy je v teoretické části popisováno období mladšího školního věku, zejména se vztahem ke školní docházce a plnění školních povinností. Podrobně se zabývá školní neúspěšností, především z hlediska možných příčin, které se na školní neúspěšnosti podílejí. V závěru se poté věnuje řešení školní neúspěšnosti. Na teoretickou část navazuje volně část empirická. V kvalitativně zaměřeném šetření je věnována pozornost tomu, jak pedagogové vnímají školní neúspěšnost a její příčiny v komparaci s názory jejich žáků.

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat a popsat jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni vybrané základní školy. Dílčím cílem bylo popsat vnímání školní neúspěšnosti žáků 1. stupně vybrané základní školy v komparaci s jejich učiteli a poukázat na faktory související s touto neúspěšností a jejími příčinami.

Jednotlivé cíle byly splněny a bylo také potvrzeno, a to v rámci obou výzkumných šetření, že ruku v ruce se školní úspěšností – neúspěšností jde sebevědomí a sebeuvědomění žáků.

Dílčí odpovědi na stanovené výzkumné otázky jsou k nalezení v kapitole, které je nazvaná Interpretace a prezentace výsledků výzkumného šetření. Zde jsou popsány konkrétní závěry v oblasti nejčastějších příčin školní neúspěšnosti u žáků na 1. stupni základní školy, vnímání školní neúspěšnosti učiteli i žáky samotnými.

Z výsledků výzkumného šetření budu čerpat nejenom já, ale i řada mých současných kolegů a kolegyně, kteří se v průběhu výzkumu o výsledky zajímali. Jako pedagogové školy, na níž šetření probíhalo, máme velkou výhodu v tom, že se nás výsledky konkrétně týkají a máme tak jedinečnou možnost jednotlivé a dílčí výsledky uplatnit v praxi. Tato práce poskytuje však také různé závěry pro nezainteresované pedagogy, kteří pracují s dětmi mladšího školního věku a zajímají se o problematiku školní neúspěšnosti a zejména její řešení v praxi.

Pedagogové a rodiče by měli vidět ve svých žácích a dětech výjimečné osobnosti, které i když budou zažívat neúspěch ve školním prostředí, mohou obstát ve společnosti a v jimi zvolených oborech se mohou stát budoucími „mistry“ svého řemesla.

Seznam použité literatury

- BERNE, Patricia H. a SAVARY, M. Louis. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Přeložil Zdeňka DOSTÁLOVÁ. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-192-4.
- DOBSON, James C. *Být sám sebou*. Praha: Návrat domů, 1994. ISBN 80-85495-32-5.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GROLL CH., SEHRBROCK, D. *Jak vyzrát na školu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 102 s. ISBN 80-7178-613-6.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, str. 39-41
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. ISBN 978-80-86307-96-1. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:53fe5990-a75b-11e7ae0a-005056827e52>
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KRŠEK, Pavel. BRABCOVÁ, Dana. VALOUCHOVÁ, Lucie. LIŠKA, Antonín. KOHOUT, Jiří. *Epilepsie a škola souhrnný průvodce tematikou pro učitele*. Praha: Občanské sdružení EpiStop, 2012. 1. vydání. ISBN: 978-80-903979-5-8

- KŘENKOVÁ, Jitka. Specifické vývojové poruchy učení. In: *Dyslexie a její reedukace*. 2010 [online].[cit. 2014-09-10]. Dostupné na [www: http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm](http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm)
- KUČEROVÁ, Helena. *Psychiatrické minimum*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4733-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LAUSTER, Peter. *Sebevědomí: Jak získat sebejistotu a neztratit cit*. Praha: Knižní klub, 1993. ISBN.80-85634-22-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.
- MELGOSA, Julián, POSSE, Raul. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, c2003. Harmonický život. ISBN 80-7172-613-3. 57
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN neuvedeno. Učebnice pro vysoké školy.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-244-0037-5.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-146-0.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: MPSV, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0
- ŘÍČAN, Pavel. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1049-8. Učebnice.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc, 1992. Zdroj: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odbor-na-knihovna/vyvojova-psychologie-pro-socialni-praci-34280.html>

Internetové zdroje

- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/.
- *Vady řeči a prevence jejich vzniku*. [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-poruchami-rci/vady-rci-a-prevence-jejich-vzniku.shtml>.
- *Školní neúspěšnost a její příčiny*. [online]. Praha, 2009 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>.
- *Pozor na neurózy*. [online]. Praha, 2009. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/pozor-na-neurozy-trpi-jimi-polovin-skolaku/361650>, Vydáno: 27.02.2009, 01:00.

Seznam grafů

- Graf 1. Každý den se sám připravuji na vyučování.
- Graf 2. S úkoly a s učením mi pomáhají rodiče.
- Graf 3. Při testu mi všechno trvá déle než spolužákům.
- Graf 4. Když čtu, často se mi pletou písmenka.
- Graf 5. Když máme písemku (test), mám vždy velký strach, že to pokazím.
- Graf 6. Mám spolužáka, který mi vždy ochotně pomůže, když něčemu nerozumím.
- Graf 7. Když pracuji ve skupině, tolik se nebojím, že udělám chybu.
- Graf 8. Když se mi něco nepodaří, spolužáci se mi někdy smějí.
- Graf 9. Když dostanu ve škole špatnou známku, jsem z toho hodně smutný.
- Graf 10. Mám strach, že se budou rodiče zlobit, když přinesu špatnou známku.
- Graf 11. Za špatnou známku dostanu doma trest.
- Graf 12. Ve škole se snažím, ale nejde mi to, tak jak bych chtěl.

Seznam zkratek

ADHD	zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – porucha pozornosti s hyperaktivitou
ADD	zkratka anglického "Attention Deficit Disorder" - porucha pozornosti bez hyperaktivity
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MKN – 10	Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů
MŠMT	Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
Str.	strana
Tzn.	to znamená

Seznam příloh

- Příloha č. 1. Otázky pro rozhovory s pedagogy.
- Příloha č. 2. Dotazník pro žáky.
- Příloha č. 3. Přepis rozhovorů

Příloha č. 1

Otázky pro pedagogy:

1. Kdo je podle Vás neúspěšný žák?
2. Co je podle Vás nejčastější příčinou neúspěchu žáků ve škole?
3. Máte takové žáky ve třídě?
4. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti u žáků ve Vaší třídě?
5. Jak se tyto žáci projevují ve třídě?
6. Jak nejčastěji reagují žáci na svůj neúspěch ve vyučování?
7. Komu žák nejčastěji připisuje vinu za svůj neúspěch?
8. Kompenzuje některý z žáků svůj školní neúspěch v jiných oblastech? Víte v jakých?
9. Máte ve třídě žáky, kteří se velmi podceňují a nevěří si?
10. Víte, z jakého důvodu se někteří žáci podceňují?
11. Pozorujete u žáků nízké sebevědomí, je to v souvislosti se školním neúspěchem?
12. Jaká řešení školní neúspěšnosti praktikujete u žáků ve své třídě?

Příloha č. 2

Dotazník pro žáky na 1. stupni základní školy

Téma: Školní neúspěšnost u žáků na 1. stupni základní školy

Tímto dotazníkem chceme zjistit, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení. Každou otázku si dobře přečti a rozmysli. Musíš se vždy rozhodnout pro jednu odpověď, která je pro tebe nejvíce pravdivá. Zakroužkuj odpověď upřímně podle pravdy, nevymýšlej si!

1. Chodím rád (-a) do školy.
 - a) Ano
 - b) Ne

2. Ve škole se mi líbí.
 - a) Ano
 - b) Ne

3. Školy se někdy bojím, raději bych zůstal doma.
 - a) Ano
 - b) Ne

4. Ve škole mi jde všechno snadno, nemám žádné větší potíže.
 - a) Ano
 - b) Ne

5. Každý den se sám připravuji na vyučování.
 - a) Ano
 - b) Ne

6. S úkoly a s učením mi doma pomáhají rodiče.
 - a) Ano
 - b) Ne

7. Ve škole mi to moc nejde, dělám často chyby.
a) Ano
b) Ne
8. V některých předmětech jsem dost pomalý (-á).
a) Ano
b) Ne
9. Při testu mi všechno trvá déle než spolužákům. Potřeboval (-a) bych víc času.
a) Ano
b) Ne
10. Čtení mi moc nejde, slabikuji a jsem dost nejistý (-á).
a) Ano
b) Ne
11. Když čtu, často se mi pletou písmenka.
a) Ano
b) Ne
12. Diktáty mi moc nejdou, dělám v nich často chyby.
a) Ano
b) Ne
13. Matematika mi moc nejde, nebaví mě.
a) Ano
b) Ne
14. Psaní mě nebaví, musím se dost namáhat, aby písmo bylo hezké.
a) Ano
b) Ne
15. Když máme písemku (test), mám vždycky velký strach, že to pokazím.
a) Ano
b) Ne

16. Většina spolužáků se učí lépe než já.
a) Ano
b) Ne
17. Když jsem nemocný, mám strach, že ve škole budu pozadu a dostanu špatnou známku.
a) Ano
b) Ne
18. Když ve škole něčemu nerozumím, tak se bojím zeptat.
a) Ano
b) Ne
19. Mám spolužáka (spolužačku), který mi vždy ochotně pomůže, když něčemu nerozumím.
a) Ano
b) Ne
20. Když pracuji ve skupině, tolik se nebojím, že udělám chybu.
a) Ano
b) Ne
21. Když se mi něco nepodaří, spolužáci se mi někdy smějí.
a) Ano
b) Ne
22. Když dostanu ve škole špatnou známku, jsem z toho hodně smutný.
a) Ano
b) Ne
23. Mám strach, že se budou rodiče zlobit, když přinesu špatnou známku.
a) Ano
b) Ne
24. Za špatnou známku dostanu doma trest.
a) Ano
b) Ne

25. Ve škole se snažím, ale nejde mi to, tak jak bych chtěl.

- a) Ano
- b) Ne

Příloha č. 3

Přepis rozhovorů

Pedagog A:

1. Kdo je podle Vás neúspěšný žák?

Neúspěšný žák je podle mého názoru ten... žák, který nepodává ve škole výkon jako většina jeho vrstevníků, ale má problémy ve více předmětech. Často je dostává... špatné známky... a ve škole se mu z různých důvodů nedaří.

2. Co je podle Vás nejčastější příčinou neúspěchu žáků ve škole?

Příčinou neúspěchu ve škole mohou být nedostatečné mentální schopnosti žáka, specifické poruchy učení nebo chování, ADHD, smyslové poruchy, zdravotní problémy (vleklé a časté nemoci, chronické nemoci), ale také nedostatečná nebo nedbalá příprava na školu, problémy v rodině... (rozvody rodičů, neshody rodičů ve výchově) nebo dysfunkční rodina (rodiče se nestarají, domácí násilí, alkoholismus rodičů...) apod.

Která z uvedených příčin převládá?

Dost... problémy s rodinou, ale také časté nemoci. Je to různé.

3. Máte takové žáky ve třídě?

Ano, bohužel máme a je jich čím dál více.

4. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti u žáků ve Vaší třídě?

Ve třídě se nám objevují žáci zdravotně znevýhodnění (epilepsie, Perthesova choroba), žáci s poruchami učení (dyslexie, dyskalkulie), žáci s ADHD,... žáci s poruchou sluchového vnímání, ale také žáci, jejichž příprava na školu je nedostatečná a nedbalá z důvodu dysfunkční či nepodnětné rodiny... To je můj pohled.

Epilepsie?

Ano, i takové nemoci ovlivňují žáky. Není to pro ně lehké. Snažím se pomáhat. Rodiče spolupracují.

5. Jak se tito žáci projevují ve třídě?

U zdravotně znevýhodněných žáků je to především vlivem epilepsie velmi oslabená paměť, pomalé tempo, problémy s pochopením učiva.... Někdy... teď to špatně řeknu... výuku naruší zdravotní stav a musíme se začte věnovat místo výuky. Jsem ráda za paní asistentku. (delší přemýšlení) Žáci se specifickými poruchami učení samozřejmě špatně zvládají učivo podle své dys-poruchy, u žáků s ADHD převažuje porucha pozornosti nad hyperaktivitou a poslední skupinou žáků jsou žáci, jejichž příprava do školy je velmi nedostačující a nedbalá ... a to z různých důvodů dysfunkční rodiny.

6. Jak nejčastěji reagují žáci na svůj neúspěch ve vyučování?

Je to dáno povahou žáka. Některé žáky neúspěchy velmi trápí, především citlivé jedince nebo ty, kteří doma procvičují, snaží se..., a přesto jim to nejde a také ty žáky, jejichž rodiče na ně kladou přehnané nároky, i když u těchto žáků jsou zjevné jisté limity a nedostatky. Pak taky ... tady máme jedince, kteří si z neúspěchu nic nedělají, je jim to jedno – ono jim to tak stačí a ani rodiče s nimi doma nemají zájem více pracovat, pomáhat jim a motivovat je.

7. Komu žák nejčastěji připisuje vinu za svůj neúspěch?

Většina žáků, kteří jsou v naší třídě neúspěšní, jsou si vědomi svých problémů, ve většině případů byli vyšetřeni v PPP a příčinu neúspěšnosti vidí v tom, že mají jistou „diagnózu“ (podezření, s kterým jsme tam děti poslali, se nám vždy potvrdilo) – dyslexie, ADHD, epilepsie, porucha sluchového vnímání. ... Ze zkušenosti však mohu říct, že také záleží na rodině, jak realisticky, reálně své dítě vnímá – z neúspěchu mohou obviňovat i učitele, který se žákovi podle jejich názoru špatně věnuje (je to především u přehnaně ambiciózních rodičů, kteří si nechtějí přiznat limity svého dítěte).

8. Kompenzuje některý z žáků svůj školní neúspěch v jiných oblastech? Víte v jakých?

Ano, všimla jsem si, že někteří žáci se snaží vyniknout například v oblasti sportu, navštěvují různé kroužky, které jim dávají pocit, že jsou v něčem dobří (např. balet, zpěv, výtvarné kroužky, hraní na hudební nástroje). Je to moc dobře.

9. Máte ve třídě žáky, kteří se velmi podceňují a nevěří si?

Ano, mám asi 2-3 žáky, u kterých pozoruji, že si nevěří a podceňují se. Paradoxně jsou to žáci, kteří nemají žádný problém ve škole, patří mezi nejlepší žáky. U nich je to dáno povahou, jsou hodně přecitlivělí a každý malý neúspěch velmi prožívají.

10. Víte, z jakého důvodu se někteří žáci podceňují?

Často se žáci podceňují ze strachu z neúspěchu, bojí se, že to nezvládnou, i když jsou připraveni. Myslím, že strach a nervozita jsou na prvním místě. Občas jsou na ně kladeny vysoké nároky pramenící z rodiny a oni nechtějí zklamat své rodiče.

11. Pozorujete u žáků nízké sebevědomí, je to v souvislosti se školním neúspěchem?

Určitě to se školním neúspěchem souvisí, žáci se mezi sebou neustále porovnávají, ale také závisí na povaze žáka, na kamarádech žáka ve třídě (kamarádi), na přístupu rodiny k jeho neúspěchům (trestání za neúspěch nebo je to rodičům naopak jedno). Nízké sebevědomí často pramení z neustálých neúspěchů – především... když se jedná o více předmětů. Někdy jsem svědkem i toho, že dítě jakoukoliv snahu vzdává. Toto je pro učitele vždy výzva, aby dokázal žáka znovu motivovat, často chválit i za malé úspěchy, motivovat různě, střídat různé formy – např. skupinové práce, kdy i tento žák může zažít úspěch.

12. Jaká řešení školní neúspěšnosti praktikujete u žáků ve své třídě?

Když se v mé třídě vyskytne žák, u kterého vidím nějaký problém, který mu brání být ve škole úspěšným, snažíme se to okamžitě řešit. ... Pro potvrzení naší domněnky tyto žáky posíláme na vyšetření do PPP nebo do SPC, kde nám zatím vždy tato naše podezření potvrdili a navrhnou řešení, jak tomuto konkrétnímu žákovi pomoci. Navíc se snažíme žáky neustále podporovat, chválit i za drobné úspěchy, individuálně s nimi pracovat, podle potřeby se jim také věnujeme v rámci pedagogické intervence nebo doučování, ... moc dobře se nám osvědčilo. Pracujeme podle individuálního plánu a snažíme se ho plnit. PPP však většinou pošlou v doporučení jen přepsané naše hodnocení.

Jak se staví rodiče k této pomoci?

...Bohužel se mi stalo, že u některých žáků a ani rodičů však o tuto pomoc nemají zájem a raději si volí jiné metody – často je pak žákům učivo vysvětlováno jiným způsobem než ve škole, chodí na různá jiná doučování mimo školu a stává se, že jim to pak více uškodí než pomůže.... Máme ale i žačku, kterou doučování velmi baví a maminka si to také chválí.

Moc děkuji za Váš rozhovor a čas, který jste si na něj vymezil/a. Přeji Vám mnoho radosti z Vašeho povolání a Vašich žáků.

Pedagog B:

1. Kdo je podle Vás neúspěšný žák?

Neúspěšným žákem chápu takového, který ve škole opakovaně zažívá neúspěch. Tento neúspěch může být v oblasti klasifikace..., výkonů v určité oblasti, ale také mezilidských vztahů, které se ke škole pojí. Důležité je, že se ty dílčí neúspěchy opakují. Z pohledu učitele se tedy jedná o velký problém, na nějž by měl učitel pružně reagovat. Tato situace potom vyžaduje, aby se s daným žákem začalo pracovat, hledat příčiny a podobně.

2. Co je podle Vás nejčastější příčinou neúspěchu žáků ve škole?

Myslím, že se vždy jedná o jakousi kombinaci, soubor těch příčin. Mohou pocházet buď od dítěte samotného a souviset s jeho osobností... Mohou také ale mít svůj základ v jiných životních podmínkách, které děti mají. V současné době s neprospěchem souvisí často omílané speciální vzdělávací potřeby, kterých postupně přibývá. Kromě různých dys... se jedná často o poruchy chování a zdravotní problémy. Častý původ spatřuji bohužel ve výchově v rodině. Abychom mohli s neúspěchem, neprospěchem a tak pracovat, musíme je třeba... dobře najít původce, příčinu problému. Je to nelehký úkol... Velká výzva pro učitele. Vycházím ale z toho, že většina dětí chodí do školy ráda. Postupně si na 1. stupni budují základy onoho učení se a soustavné přípravy.

Která z uvedených příčin převládá?

V dnešní době právě speciální vzdělávací potřeby a problémy s učením, které však podle mne nejsou v ČR dobře podchyceny... díky nejednotnosti

názorů. Mám například kamarádku, která se věnovala studiu a byla úplně do studia zapálena a čekal jsem, že z ní bude super učitelka. Dostala se k alternativním metodám. Pracuje s dětmi se znevýhodněním jen přes úspěch. Zde vidím velkou chybu pro budoucnost toho dítěte, kterou si ona teď třeba neuvědomuje. ... Pro mne je ale nejhorší, když vidím, že je příčina neúspěchu, nekázně apod. svým původem zakotvena v rodině.

3. Máte takové žáky ve třídě?

Ano, v dnešní době se téměř v každé třídě někdo takový najde.

4. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti u žáků ve Vaší třídě?

Pracuji na více pracovištích. Na menší škole jsou to zdravotní znevýhodnění, poruchy učení, ADHD apod. Velmi tady záleží na tom, jak to vezme rodina a jak se na problému pracuje. Dále pracuji na velké škole, kde se problémy opakují. Né sice v mé třídě, ale u dětí se setkávám zejména s poruchami chování, které jsou přehlížené rodinou, nebo jsou konkrétně stylem výchovy zapříčiněné.

Které příčiny jsou nejvíce časté?

No... To se úplně jasně nedá říct. Je to ročník od ročníku. Hodně to závisí také na práci učitele s konkrétními žáky, ale i třeba ... s prací se školním kolektivem a tak.

5. Jak se tito žáci projevují ve třídě?

Ti, kteří mají nějaký zdravotní problém, jsou omezeni značně i ve svém výkonu. Stačí například již delší absence kvůli těžší zlomenině a je zaděláno na práci, nelehké... pro učitele. I sebelepší žák po návratu potřebuje podat takovou berličku. Je třeba reagovat včas. Problémy se promítají do celkového chování, kdy se většinou děti projevují jako více citlivé, někdy vznětlivé, uzavírající se vůči ostatním apod. U žáků s poruchou chování převládá vyrušování, hledání možností nekázně apod. Zde je důležitý systém, hranice ... pevné a motivace, vytvoření třeba dobrých a pestrých podmínek ... Je to ale vždy individuální. Každé dítě je jiné. Nelze určit nějaký must.

6. Jak nejčastěji reagují žáci na svůj neúspěch ve vyučování?

To souvisí s předchozí otázkou. Je to velmi individuální.

Které reakce ale vidíte nejčastěji?

Přecitlivělost, uzavření se, smutek apod. Je dobré proto děti na úspěch i neúspěch připravit, aby když k němu přijde... nebyly vystaveny velké stresové situaci. Ideální situací je, když vidím, že je žák smutný z toho, že i přesto, že dává pozor ve výuce a doma se poctivě připraví, nepodá super výkon. Zde se dá dítě dobře pomoci. Horší je to v případech, kdy děti nemají reálné sebehodnocení, nebo nejsou na situaci dostatečně morálně připraveni apod. Důležitý je nejen učitel, ale i rodina.

7. Komu žák nejčastěji připisuje vinu za svůj neúspěch?

Zde je nejhorší v současné době problém, kdy řada dětí je vyšetřena různými poradenskými zařízeními a následně se ohání tzv. papírem ... zejména rodiče dětí. Tam je pak práce velmi těžká a dítě má mylné představy a chybu tak připisuje všem lidem, situacím, věcem kolem sebe. U sebe ji nikdy nehledá. Ideální je tedy aby se dítě dobře vyznalo ve svých pocitech. S pomocí učitele mohou přijít na to, kde je zakopaný pes. S tímto problémem se poté začne pracovat a je vyřešeno, nebo alespoň zaděláno na možnost vyřešení.

Připisují děti někdy i vinu za neúspěch sobě samým?

Ano, samozřejmě. Důležité je jim vysvětlit, pokud ta chyba pochází od nich, že každý z nás se může mýlit... že ale s tou chybou můžeme pracovat a odstranit ji. Společnými silami se to zvládne. Někdy ale děti připisují chybu sami sobě, ale ve skutečnosti je ta chyba například původem od rodičů ... nesprávná výchova, absence výchovy, špatné domácí prostředí. Stalo se mi už i například, že neúspěch byl jakýmsi voláním o pomoc. Kdy doma u dítěte byla velmi nevhodná domácí situace... rodinná.

8. Kompenzuje některý z žáků svůj školní neúspěch v jiných oblastech? Víte v jakých?

Pokud je neúspěch v jednom, dvou předmětech, lze jej vyvážit v jiných. Důležité je uvědomění si svých aktuálních limitů a pracovat na jejich ... i třeba... jakože ... mírném posouvání. Velice zde záleží na motivaci ze strany učitele. Tento jev například krásně vidím v rámci výchov ve škole. Nejčastěji si žáci však hledají něco, kde úspěch zažijí. Výborné je zde, když je kolektiv dostatečně

semknutý a vzájemně si pomáhá. Například se mi stalo, že žáci pomáhají v přípravě na zkoušení, test z prvouky těm, kterým to jde méně. Společně si látku vysvětlují a podobně.

9. Máte ve třídě žáky, kteří se velmi podceňují a nevěří si?

Ano, vždy se někdo najde. Nikdy jsem se ale zatím nesetkal s nějakým abnormálním případem.

Jak se projevují?

Nejčastěji nejistotou, menší mírou komunikace, opatrností v tom nějak odpovědět... Vím to, nejsem si ale 100% jistý, jistá... tak radši budu mlčet, aby to náhodou nebylo špatně. Často je to paradoxně u žáků, kteří třeba nemají nějaké velké problémy ve výuce a mají dobré výsledky. U některých žáků dochází také k tomu, že se musí například neustále ujišťovat, zda pracují správně apod. Opět ... práce pro učitele zde je jasná.

10. Víte, z jakého důvodu se někteří žáci podceňují?

Často to souvisí s povahovými rysy některých dětí. A často také pochází tato nejistota z rodiny. ... Někdy strach, že to neudělám na jedničku a tak... Zde je velmi důležitá komunikace, ať už od učitele, tak od rodičů.... Výborná možnost pro práci s kolektivem.

11. Pozorujete u žáků nízké sebevědomí, je to v souvislosti se školním neúspěchem?

Ano. Určitě. Vždy je to signál pro učitele k neustálé motivaci, střídání forem práce, upoutání žáka. Tady vidím velkou úlohu zejména v oblasti klimatu třídy a práce s ním. Ať je původ tohoto problému jakýkoliv, super nálada ve třídě, přátelská atmosféra a budování zázemí v té třídě, jako skupině, ... může pomoci.

12. Jaká řešení školní neúspěšnosti praktikujete u žáků ve své třídě?

Primárně prevencí. To je základ – prevence. Ta souvisí nejčastěji právě s budováním a harmonizací kolektivu. Všichni jsou jeden tým, každý z nich je však pro ten tým důležitý. Společně dosáhnou nejlepších výsledků. Jedná se o

skupinu, kde se nemusí bát dítě ukázat, že někdy může i chybovat. Jsme lidé... Když se v mé třídě vyskytne žák, u kterého vidím nějaký problém, snažíme se to hned řešit. ... Je zde také cesta různých poraden, která může napomoci v oblasti rozpoznání konkrétní příčiny. Nechci jí ubírat na významu, ale často se nejedná o kvalitní vyšetření, bez nějakého dlouhodobějšího výhledu. Často je to jen na bázi papírování. K dětem se snažím přistupovat individuálně. Nahlížím na problematiku z mnoha pohledů. Je třeba pohled řešit jako celek. Co vše na dítě působí a tak... Důležitá je také spolupráce s rodiči. Já mám zatím velmi dobré zkušenosti. Mám třídu, kde jsou i výborní rodiče. Vidím kolem ale řadu příkladů, kdy jsou rodiče jedním ze základních spouštěčů této problematiky. Pokud jsou postupy co nejvíce jednotné a díváme se na dítě společně, bez zkreslování reality, je velká šance pomoci dítěti rychle... a účinně. V rámci problémů ve výkonech v některých předmětech se mi velice dobře osvojila hodina intervence, doučování. Krásně zde jde vidět, že když dítě chce, zažije zde úspěch a podobně. Je to pro něj velice motivující. Když dře, maká a snaží se a chce... tak po chvíli se to promítne i do výsledků ve výuce. Když pak takové dítě dokáže sobě, mně i třeba kolektivu, že se práce vyplatí, je to zejména pro něj samotného výborná satisfakce. Je to pro něj strašně důležité posílení vztahu ke škole, vzdělávání apod. (úsměv). Když se chce, tak to jde.

Moc děkuji za Váš rozhovor a čas, který jste si na něj vymezil/a. Přeji Vám mnoho radosti z Vašeho povolání a Vašich žáků.

Pedagog C:

1. Kdo je podle Vás neúspěšný žák?

Podle mého názoru pod pojmem neúspěšný žák si lze představit žáka, který (delší přemýšlení) dlouhodobě selhává ve vzdělávání. Často zažívá neúspěch, bývá hodnocený špatnými známkami, a také může být nepřijímán kolektivem třídy.

Které z Vámi uvedených faktorů se vám zdají nejvíce problematické?

Pro mne jako učitelku by se mělo jednat asi zejména o ty známky. S tímto problémem se ale dá pracovat. Pracovat se dá se všemi, ale asi nejhorší je... pocitově ..., když je žák vyloučen jakoby kolektivem.

2. Co je podle Vás nejčastější příčinou neúspěchu žáků ve škole?

Z praxe se setkávám nejčastěji se specifickými poruchami učení, velmi slabou motivací ke vzdělávání, školní nezralostí, nedostatečnou přípravou na vyučování, sociálně nepodnětným rodinným prostředím, a také špatným výchovným stylem v rodině, postojem rodiny ke vzdělávání žáka.

Která z uvedených příčin převládá?

Je těžké něco vyzdvihnout. Ale mohu říci, že v poslední době převládají pro mne zejména ty příčiny, které se pojí k postoji rodiny.

3. Máte takové žáky ve třídě?

Ano, mám.

Měla jste takové žáky dříve?

Ano, někdy se ve třídě sejde takových žáků mnoho, někdy pár. Výjimkou jsou poté třídy, kde takoví jedinci absentují.

4. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti u žáků ve Vaší třídě?

Mám ve třídě žáka s poruchou pozornosti bez hyperaktivity, dále žáka s dyslexií a k tomu přidruženou hyperaktivitou a žačku, která pochází ze slabších sociálních podmínek.

5. Jak se žáci ohrožení školním neúspěchem projevují ve třídě?

Žák, který má poruchu pozornosti, samozřejmě nedává pozor, není schopný samostatné práce, selhává i při skupinové práci, ale i přesto je v kolektivu oblíbený, je kamarádský. Naopak žák s hyperaktivitou neustále vyrušuje při vyučování, je zbrklý, až divoký, vykřikuje, aniž by se přihlásil, špatně vyslovuje, nemá rád český jazyk, ale má rád matematiku. Žákyně, která pochází z nepodnětného rodinného prostředí je pomalá, nechápe výklad, často se plete, má chudou slovní zásobu, je neobratná v navazování a udržování vztahů ve třídě, často vyvolává konflikty se spolužáky, je hádavá, jednou byla doslova agresivní vůči spolužákům.

6. Jak nejčastěji reagují žáci na svůj neúspěch ve vyučování?

Většina žáků je z neúspěchu smutná, mrzí je to, někteří dokonce pláčou nad horší známkou, žák s ADD je někdy doslova apatický, naopak žák s hyperaktivitou je flegmatický, je mu to jedno. Žákyně ze sociálně nepodnětného prostředí je zlostná, někdy se naopak uzavře do sebe a nekomunikuje s okolím.

Které z těchto reakcí považujete za nejvíce problematické?

Nejhorší pro učitel je podle mne ... takový ten fenomén dnešní doby, a sice nekomunikace, neschopnost jakékoliv reakce apod.

7. Komu žák nejčastěji připisuje vinu za svůj neúspěch?

Ve většině případů připisuje neúspěch žák sám sobě, buď se snaží zlepšit, nebo se ještě více uzavírá. Žák s hyperaktivitou to neřeší, nezaobírá s tím. A třetí skupinou jsou žáci, kteří dávají vinu za svůj neúspěch všem ostatním, jenom ne sobě, tam spadá i ta žákyně z nepodnětného rodinného prostředí.

8. Kompenzuje některý z žáků svůj školní neúspěch v jiných oblastech? Víte v jakých?

Ano, slabší žáci, řeším teď prospěch, často dosahují pěkných výsledků ve sportu. ...Mám žaka, který chodí do skautského oddílu, kde patří mezi úspěšné a oblíbené, a je vyhledávaným pomocníkem. (úsměv)

9. Máte ve třídě žáky, kteří se velmi podceňují a nevěří si?

Ano, je to holka, která je paradoxně nejlepší žačkou ve třídě.

10. Víte, z jakého důvodu se někteří žáci podceňují?

Ve většině případů se žáci podceňují z důvodu strachu z dalšího neúspěchu, raději se nehlásí, když si nejsou jistí, aby neudělali další chybu. Žákyně, která je nejlepší žačkou ve třídě, se podceňuje, protože se bojí selhání. Tato žákyně vnímá i dvojku jako svůj neúspěch. Vychází to u ní z rodiny, protože rodiče jsou příliš nároční ke vzdělání a přejí si, aby jejich dítě bylo nejlepší, protože prý podle jejich soudu „na to má“.

Je pro ni tedy velmi důležité, aby se naučila s chybou pracovat?

Ano. Nikdo není neomylný. Do budoucna se jí to bude hodit.

11. Pozorujete u žáků nízké sebevědomí, je to v souvislosti se školním neúspěchem?

Ze své praxe můžu říct, že školní neúspěch souvisí s nízkým sebevědomím. Často se i my pedagogové dopouštíme chyby, když slabšímu žákovi, který opět neuspěl, řekneme: „Zase čtyřka, Pepíku, jako obvykle, to jsi celý ty.“ (delší zamyšlení)

Tím přispíváme k přijetí jeho pozice neúspěšného žáka. U takových žáků se může vytvářet syndrom naučené bezmocnosti. Jeho sebevědomí klesá, žák se stává apatickým, pasivním anebo naopak velmi problémovým žákem a tak.

12. Jaká řešení školní neúspěšnosti praktikujete u žáků ve své třídě?

Mám možnost pracovat ve třídě, kde je malý počet žáků, proto se snažím ke každému žákovi přistupovat individuálně. Také emočně se snažím pochopit žáka a pomoci mu, aby se jeho školní neúspěch neopakoval anebo opakoval velmi málo. Praktikuji také to, že..., aby každý žák někdy zažil pocit úspěchu ve třídě – např. zařadím soutěž, ve které i slabší žáci mohou uspět. Velice důležitá je také pochvala, chválit i za sebemenší snahu ve vyučování, za každý pokus o zlepšení, povzbuzovat a motivovat k práci. V tělesné výchově nechávám slabší žáky např. předvádět apod. Také zkracuji diktáty nebo dozkouším ústně, když vidím, že se mu nepovedl test.

Samozřejmě je důležitý IVP žáka, podle kterého se upravují výstupy vzdělávání, intervence, doučování slabších žáků. Osvědčilo se i používání speciálních didaktických pomůcek při výuce - např. bzučák, karty s přehledem učiva...

A v neposlední řadě práce s celou třídou na sociálních vztazích – různé hry pro posílení sociálních vazeb, zařazování práce ve skupinách kluci, holky dohromady, kamarádi, méně atd.

Moc děkuji za Váš rozhovor a čas, který jste si na něj vymezil/a. Přeji Vám mnoho radosti z Vašeho povolání a Vašich žáků.

Pedagog D:

1. Kdo je podle Vás neúspěšný žák?

Myslím si, že je to žák, který z různých důvodů selhává ve vzdělávacím procesu, nedaří se mu.... Často se setkávám s tím, že školní neúspěch žáků je nejčastěji spojován se špatnými známkami, což je spojeno s vytvářením negativních postojů ke škole, k učení, k učiteli, ke vzdělání vůbec, což je potom spojeno i s celkovou náladou toho kluka nebo holky.

2. Co je podle Vás nejčastější příčinou neúspěchu žáků ve škole?

Já osobně se setkávám s tím, že nejčastější příčinou je nedostatečná domácí příprava na vyučování, různé poruchy učení a ADHD, ale i strach ze školy, že se děti bojí těch neúspěchů. Jde o to, že to potom může vést i k ohrožení psychického zdraví dítěte.

3. Máte takové žáky ve třídě?

Ano mám. Je jich celkem 6.

4. Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti u žáků ve Vaší třídě?

Mám jednoho žáka s ADHD, který má asistentku. Dalších 5 žáků má diagnostikovanou specifickou poruchu učení a to konkrétně dyslexii.

5. Jak se žáci ohrožení školním neúspěchem projevují ve třídě?

Žák s ADHD je velmi rušivý element ve třídě, velmi ztěžuje práci ve třídě. Tento žák je nesoustředěný, neposedí, neustále vstává ze židle, chodí po třídě ... a není schopen ... dokončit žádné úkoly... po chvíli ho práce nebaví, nebo dělá jiné cvičení a pod. Žáci s dyslexií potřebují často individuální přístup a tím vlastně zpomalují tempo ve třídě.

6. Jak nejčastěji reagují žáci na svůj neúspěch ve vyučování?

To je různé, ... ve většině případů žáci reagují chvilkovou pasivitou.

Měla jste někdy nějaké extrémní případy projevu neúspěchu?

... Vzpomínám... (přemýšlení) Jednou jsem měla žáka, který ... který ... dokonce až rezignoval. ... Nepřipravoval se na vyučování, neplnil domácí úkoly a nechtěl chodit do školy.

Byl to případ, kdy se jednalo o neúspěch opakovaný?

Ano. Pokud je u žáka neúspěch častější, tak si žák přestává věřit, že by mohl dosáhnout lepších výsledků. Snaha o úspěch ve škole upadá. Naopak jsou žáci, kteří... které špatná známka ve škole vybičuje k lepšímu výkonu, začnou se více snažit a připravovat do vyučování, aby se jejich neúspěch neopakoval. Umí si uvědomit chybu.

7. Komu žák nejčastěji připisuje vinu za svůj neúspěch?

Ze své zkušenosti můžu říct, že nejčastěji učiteli, že to špatně řekl, ... že to špatně vysvětlil, ... že tomu žák nerozuměl a tak. Často má žák takový postoj z rodiny, protože rodiče připisují vinu za neúspěch také učiteli, dítě to také slyší a zaujímá stejný postoj jako rodiče. Málokdy se stane, že si vinu bere na sebe. Občas svaluje svůj neúspěch na rodiče (zejména na matku) a říká, že mamka mě nezkontrolovala, ... nebo třeba nepomohla s úkoly, neměla čas se s ním učit apod. Ne vždy uzná sám, že by pro to měl sám víc udělat. Takovému dítěti chybí motivace.

8. Kompenzuje některý z žáků svůj školní neúspěch v jiných oblastech? Víte v jakých?

Ano kompenzuje, všimla jsem si, že u kluků je to hlavně ve sportu – nejčastěji ve fotbale, hokeji. U holek převládá hudba a třeba takový balet.

9. Máte ve třídě žáky, kteří se velmi podceňují a nevěří si?

Ano, jednu žačku mám, která se velmi podceňuje, nevěří si, nekomunikuje, má problém se přihlásit, bojí se, že její odpověď nebude ... správná.

10. Víte, z jakého důvodu se někteří žáci podceňují?

Důvody jsou různé. Když tak přemýšlím, tak asi většinou ze strachu, že to neumí. Bojí se, že to tak nedokáže jak ostatní žáci, bojí se špatného ohodnocení, špatné známky.

Strach ze špatné známky... Jak postupujete, když tento strach nastane?

Vždy už na začátku dětem říkám, že se každému může stát, že něco poplete. Důležité je nesekat se. Naopak... začít makat. (úsměv)

Zvládají to žáci?

Ano, většinou si s tím podobně poradí. Většinou...

11. Pozorujete u žáků nízké sebevědomí, je to v souvislosti se školním neúspěchem?

Určitě je nízké sebevědomí spojeno i se školním neúspěchem. Některým žákům jde hůř učení, jsou pomalejší než ostatní spolužáci. To se potom... z tohoto důvodu se snižuje jejich sebevědomí, ale neplatí to u všech. Nízké sebevědomí si dítě může přinést do školy už z rodiny, kdy rodiče zaujali takový náročný styl řekněme... vůči dítěti... . Kladou na něj příliš velké požadavky týkající se vzdělání a pokud dítě neplní tyto požadavky, protože mu to jeho inteligence nedovoluje, dochází u žáka k narušení sebevědomí a potom dochází k různým projevům... nepozornost, plachost, agrese, častější zbrklá úvaha apod.

12. Jaká řešení školní neúspěšnosti praktikujete u žáků ve své třídě?

Jako velkou pomoc považuji asistentku pedagoga, která je přiřazena k žákovi s ADHD. Tady je ale hodně důležité, aby si učitelka a asistentka sedli lidsky, aby měly stejné názory na vzdělání a tak.... U ostatních žáků je potřebný individuální přístup, větší dohled nad plněním úkolů, zvolit pomalejší tempo. Po vyučování forma doučování žáků ohrožených školním neúspěchem, také forma intervence u žáků s IVP.

Moc děkuji za Váš rozhovor a čas, který jste si na něj vymezil/a. Přeji Vám mnoho radosti z Vašeho povolání a Vašich žáků.