

JIHOČESKÁ UNIVERZITA ČESKÉ BUDĚJOVICE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

**Determinanty neúspěšnosti žáků ve
vyučovacím procesu**

**The Factors Determining Unsuccessfulness of
Pupils in a Tuitionary Process**

Diplomová práce

Vypracovala: Petra Štolbová, Čj - Aj

Vedoucí práce: PhDr. Petr Havelka, PhD., PaedDr. Radmila Somrová, CSc.

České Budějovice 2007

Poděkování

Děkuji vedoucím diplomové práce PhDr. Petru Havelkovi, PhD.
a PaedDr. Radmile Somrové, CSc. za zájem, odborné rady a čas, který věnovali mé diplomové práci. Také děkuji vedení a pedagogům základních škol za vstřícnost a ochotu a mým blízkým za duševní oporu.

Anotace

Práce se zaměřuje na postižení základních faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost žáků. V teoretické části jsou obsaženy teorie známých autorů zabývajících se touto problematikou a v praktické části je uveden vlastní výzkum některých faktorů a závěry z tohoto výzkumu plynoucí.

Annotation

This dissertation is concentrated on the basic factors that determine unsuccessfulness of pupils. In a theoretical part of this dissertation there are presented theories of well-known authors, who are interested in this topic. In a practical part, there is presented my research of some of those factors and its results.

„ Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.“

„Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.“

Petra Štolbová

V Dunovicích, dne : 28.6.2007

3.1 Účel výzkumu, výzkumné otázky	57
3.2 Metodologie výzkumu	57
3.2.1 Zkoumané vzorky	57
3.2.2 Nástroje výzkumu	58
3.2.3 Analýza výzkumných šetření	62
3.2.3.1 Dotazník pro učitele	62
3.2.3.2 Dotazník CES	64
3.2.3.3 Klasická sociometrická metoda	72
3.2.3.4 Dotazník MCI	78
4. Závěr	84
5. Seznam použité literatury	85
6. Přílohy	87

1. ÚVOD

V diplomové práci se zabývám determinanty ovlivňujícími neúspěšnost žáků ve vyučovacím procesu. Toto téma jsem si zvolila proto, že se domnívám, že vzhledem k volbě mého povolání, je toto téma pro mne více než přínosné. Také mám za sebou dva roky pedagogické praxe, kde se neustále setkávám s neúspěšnými studenty a doufám, že díky této práci budu lépe schopna vést je k pozitivnějším výsledkům.

V práci jsem se snažila postihnout, dle mého názoru, nejdůležitější faktory ovlivňující školní neprospěch.

V teoretické části uvádím teorie autorů zabývajících se touto problematikou a porovnávám rozdílná pojetí jednotlivých autorů. V první řadě jsem se snažila postihnout vliv vnitřních (endogenních) a vnějších (exogenních) faktorů, přičemž některými z nich jsem se zabývala podrobněji.

Praktická část je zaměřena na zkoumání faktorů, jejichž diagnostika je dle mého názoru pro učitele obtížnější a závisí zde na citlivém a vnímavém přístupu učitele k žákovi i jeho rodičům. Týká se to především sociálních vztahů odehrávajících se ve školní třídě, mezi školou a rodiči a v neposlední řadě v rodinném prostředí. Z dvouleté pedagogické praxe jsem nabyla dojmu, že tyto faktory jsou na pozadí školního prospěchu žáků nejpálčivější, nejhůře postihnutelné a také velmi často přehlížené. Závěry jsou založeny na výsledcích výzkumného šetření získaných v různých školách a zaměřených především na klima třídy a vztahu učitel – žák. Výsledky jsou sumarizovány, i když musím říci, že stanovení obecných závěrů je v tomto případě nejednoznačné, neboť práce se žáky je ve všech ohledech velmi specifická.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Školní úspěšnost

Školní prospěch či neprospěch je termín, který není snadné definovat. Stejná známka může být chápána u různých žáků jinak. Zatímco pro jednoho je známka „chvalitebně“ ohromným úspěchem, pro druhého je tatáž známka symbolem selhání.

Psychologický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.225) definuje pojem školní úspěšnost tak, že jde o: „Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.“ A také ji definuje jako: „Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů.“

Tradiční pedagogika a laická veřejnost chápe pojem školní neúspěšnost v rovině klasifikace čili jako podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení. Z psychologického hlediska je tento pojem chápán širěji, tj. jako selhávání dítěte v podmínkách školního, edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělávání vůbec, k učitelům aj.(Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.223).

Školní úspěšnost (neúspěšnost) je ovlivňována i psychickými faktory (vnitřní podmínky) a sociálními faktory (vnější podmínky).

Školní úspěšnost je jinými slovy to, že na určité úrovni zvládneme požadavky, které na nás klade škola i učitelé, přičemž standardní úroveň zvládání učebních cílů je u každého jiná.

V práci vycházíme z názoru, že školní úspěšnost lze vyjádřit známkou.

2.2 Vnější a vnitřní podmínky učení žáků

Existuje celá řada podmínek učení, které se navzájem prolínají a ovlivňují, přesto je ale lze rozdělit na vnější a vnitřní. V rámci těchto dvou skupin pak specifikujeme další, konkrétnější podmínky.

2.2.1 Mezi *vnější podmínky* ovlivňující žákovo učení patří skutečnosti, jejichž existence je nezávislá na žákovi, ale přitom tyto skutečnosti ovlivňují zda a jak učení proběhne a k jakým výsledkům bude vést.

Z.Helus (1989, s.17) řadí do vnějších faktorů tyto skutečnosti:

- a) co se žák učí (práce učitele se vzdělávacími obsahy, učivo)
- b) proč se žák učí (vytyčování vzdělávacích cílů)
- c) způsob učení žáka (metody vyučování učitele)
- d) s jakým výsledkem se učí (vliv hodnocení druhé osoby ve vztahu k žákovi)
- e) sociální vztahy (rodiče, učitelé, spolužáci)

2.2.1.1 Vzdělávací obsahy, učivo

Obsahy vzdělávání žáků čili učivo jsou jednou z nejpodstatnějších podmínek učení ve škole. Někteří učitelé se mylně domnívají, že vzdělávací obsahy je záležitost pevně daná, ale každý učitel by měl do vzdělávacích obsahů promítnout svou vlastní iniciativu a práci s nimi si důkladně promyslet. Učivo existuje v několika stavech čili v několika fázích, které jdou po sobě a plynule na sebe navazují.

J.Průcha (1983, str.229-237) rozlišuje **5 stavů učiva**: projektový stav učiva, prezenční stav učiva, komunikační stav, interiorizační stav a aplikační stav učiva.

Projektový stav učiva

Jde o učivo v poměrně závazné formě dokumentů, kterými je potřeba se řídit. S takovýmto učivem se setkáváme hlavně v osnovách a učebnicích.

Prezentační stav učiva

V tomto případě pracuje učitel se vzdělávacími obsahy takovým způsobem, aby vyvolal žákův zájem a učivo se stalo učební činností žáka, přičemž pracuje se strategiemi vyučování, které učivo činí adresným, aktuálním. Proces aktualizace závisí na mnoha okolnostech a ne vždy se zdaří.

Komunikační stav

Nastává díky zdařilé aktualizaci, kdy žákům učivo není jen prezentováno učitelem, ale žáci o něm sami diskutují, odpovídají na otázky, zhotovují různé závěry. Dochází k aktivní interakci a komunikaci mezi žáky samými a mezi žáky a učitelem.

Interiorizační (zvnitřněný) stav učiva

Dochází ke transformaci učiva ve vnitřní psychické obsahy, v poznatky, názory, vědomosti, dovednosti, atd.

Aplikační stav

Tento stav je vyústěním předcházejících fází, kdy po interiorizaci učiva u žáka dochází k takovému vnitřnímu zpracování, že žák je nucen tyto poznatky dále zpracovávat, aplikovat je v praxi.

Každý učitel by měl při promýšlení vzdělávacích obsahů dospět až k aplikačnímu stavu učiva. Kromě toho by ale učitel měl uplatňovat základní prvky komplexní kvality učiva ve vyučování.

I.J.Lerner (1986) vyčlenil 4 prvky učiva, které by se ve výuce měly uplatňovat: poznatky (dovednosti), reproduktivní dovednosti a návyky, zkušenosti a způsobilosti k objevování nového, k tvůrčí inovaci dané skutečnosti a konečně emocionálně postojové, motivační a hodnotově orientující zkušenosti.

1) **Poznatky, vědomosti** o přírodě, člověku, společnosti, technice, atd. Jde především o termíny, pojmy, fakta, teorie, zákony. V podstatě jde o společensko historické vědomosti.

2) **Reproduktivní dovednosti a návyky.**

Mluvíme o schopnosti aplikace již získaných vědomostí, o zkušenosti, které žák získal prováděním již známých , osvojených a zvládnutých způsobů činnosti. Jde o prakticko realizační zdatnost, žákovu kompetenci.

- 3) **Zkušenosti a způsobilosti** k objevování nového, k tvůrčímu přetváření dané skutečnosti, k inovaci.

Podstatou je vedení žáka k samostatné tvořivé produktivnosti v myšlení i jednání. I.J.Lerner (1986) zde v této souvislosti definuje další požadavky na práci s učivem tak, aby žák samostatně aplikoval získané vědomosti a dovednosti na nové situace, aby viděl nový problém ve standardní situaci, aby byl schopen vidět strukturu objektu a jeho novou funkci v porovnání s funkcí tradiční, zvažoval alternativy řešení problému, kombinoval a přetvářel zaběhnuté postupy při řešení nového problému a aby se zbavoval rutinních postupů a ve vhodných situacích vytvářel postupy nové.

- 4) **Emocionálně postojové, motivační a hodnotově orientující zkušenosti.**

Učivo má být zdrojem motivační a emocionálně postojové aktivizace žáků, bez emocionálních a motivačních prožitků si žák učivo osvojuje obtížněji.

Další stránkou, na kterou by měl učitel při promýšlení učiva brát zřetel, jsou parametry efektivní osvojitelnosti učiva žáky. Vzdělávací obsahy jsou žákům předkládány v konkrétní podobě, která je více či méně vhodná.

Parametry efektivní osvojitelnosti učiva se rozumí *rozsáhlost učiva, srozumitelnost, zajímavost, výstavba učiva a náročnost.*

1) **Rozsáhlost učiva**

Je to množství látky k naučení. Příliš velké množství negativně působí na vztahy žáků k učení, na učební činnost a výsledky. Do jisté míry se toto dá korigovat vhodným členěním, strukturací. Učivo, které je rozděleno do relativně samostatných, přehledně uspořádaných částí, se žákům jeví jako zvládnutelné.

2) **Srozumitelnost**

Mluvíme o přístupnosti učiva chápavosti, o jeho logické uspořádanosti. Toho můžeme docílit používáním příkladů, konkretizací a aktualizací. Učí-li se žáci učivo, které je pro ně nesrozumitelné, znamená to pro ně zvýšenou zátěž, uchylují se k memorování učiva, čímž narůstá rozsáhlost a nedochází k osvojení učiva.

3) Zajímavost učiva

Jde o návaznost učiva na zájmy a potřeby učících se žáků. Nezajímavost učiva vede k tomu, že se žák hůře soustředí. Musí vynaložit více úsilí, a tím dochází ke zvýšené únavě žáka. Žák se ve škole začíná nudit a vytváří si k ní negativní vztah.

4) Výstavba učiva

Výstavbou učiva se rozumí především jeho vnitřní uspořádanost. Učivo je vystavěno na pojmovém základě, který tvoří klíčová slova, termíny. Důležité jsou také základní logické, příčinné a funkční vazby, logická členěnost na témata a podtémata. Dojem nepřehlednosti a chaosu navozují u žáků pocity, že se to nedá naučit.

Tento aspekt platí i pro učitele u opravování písemných prací. Stává se mi, že opravuji-li práci, která je nepřehledná, je v ní hodně škrtáno a spousta odkazů, odpovědi jsou rozkouskované do více částí, mám tendenci ji klasifikovat hůře, i když ve výsledné fázi jsou v ní obsaženy všechny požadované části. Oprava takové práce mne stojí více úsilí i času.

5) Náročnost učiva

Myslí se tím míra způsobilosti učiva plně zaměstnat učícího se. Málo náročné učivo způsobuje u žáka lenost, protože žák začne mít pocit, že je podceněn a že se nemusí příliš snažit, aby uspokojil požadavky na něj kladené. Naopak příliš náročné učivo vede k přetížení, vyvolává pocity hrozících neúspěchů, nejistoty. Optimální je nalezení ideálního středu v míře náročnosti učiva.

Pokud učitelé ignorují tyto parametry a nesnaží se hledat optimální způsoby předkládání učiva, vede to u žáků k přetížení, ztrátě zájmu o výuku, oslabení spolupráce žák – učitel, žáci začnou používat méně kvalitní formy učení a nezanedbatelným faktem je také zhoršení kázně ve třídě, což jde ruku v ruce s kvalitou výuky jako takové.

2.2.1.2 Vytyčování vzdělávacích cílů

I v tomto případě jsou cíle definovány v osnovách, ale učitel opět ovlivňuje efektivitu učení tím, jak je konkretizuje a aktualizuje vzhledem k potřebám dané

školní třídy. Důležité je umožnit žákům spolupodílet se na vytyčování a upravování vzdělávacích cílů, podle J.Mareše (1979, s.209 – 210) to přináší do vyučovacího procesu nový motivační a regulační prvek, který spoluovlivňuje vnitřní, psychologické podmínky žákova výkonu. Žák, který má možnost ovlivnit vzdělávací cíle se aktivněji připravuje na práci, hovoříme o tzv.vnitřní přípravě neboli autoprogramování. Jde o to, jak člověk řídí svou činnost (regulace), je součástí sebeřízení (autoregulace).Ve standardních situacích jsou cíle žákům předkládány v takové podobě, aby z nich mohli vyvodit další cíle, požadavky na činnosti, které se od nich očekávají, atd.

Podle J.K.Babanského (1978) mají žáci bez těchto dovedností nízkou úroveň učebních návyků, což je podle něj nejčastější příčina školního neúspěchu u krátkodobě prospívajících žáků a druhá nejfrekventovanější příčina u žáků, kteří opakují ročník. Mezi návyky učebních činností řadí Babanskij např. tempo základních učebních operací (čtení, psaní,..), plánovací činnosti, organizovanost práce, systematickosti apod.

V žakovské práci s učebním cílem jsou velké rezervy, nicméně mnohem důležitější je, aby s učebním cílem uměl správně pracovat především sám učitel, protože on a jeho práce je hlavním vodítkem pro žáky.

Schopnost pracovat s cíli a správně je definovat, orientace v požadavcích a schopnost autoprogramování jsou pro žáky důležité především v situaci zvýšených nároků, při náročných situacích jako je přechod na jinou školu, především na školu vyššího stupně, kde rozsáhlost i náročnost učiva narůstá. Pokud se tyto negativní aspekty příliš nahromadí hovoříme o tzv.*motivačním vakuu*, což je v podstatě ztráta zájmu o nezáživné, příliš komplikované či nepřehledné učivo.

Tomuto lze zabránit zvýrazněním vstupní fáze při probírání určitého učiva, přičemž tuto fázi označujeme jako motivačně orientační a zahrnujeme do ní probuzení zájmu žáků o probíranou látku, co nejlepší přiblížení cílů, o které v souvislosti s ní půjde, a také co nejjasnější plán postupu čili to, jak rychle, kdy a v jakých celcích se učivo bude probírat.

Motivačně orientační fáze by měla být krátká, ale přitom dostatečně zajímavá tak, aby u žáků vyvolala stav autonaprogramovanosti na učební cíl.

Hodnocení jako cíl výuky – naučit žáky hodnotit

Hodnocení slouží jako diagnostický prostředek, učitel rozpoznává žákovy úspěchy či nesnáze, upozorňuje ho na kvalitu výkonu, motivuje, posiluje správné projevy žáka a potlačuje ty špatné.

2.2.1.3 Metody vyučování

I.J.Lerner (1986, s.86) stanovil *pět typů vyučovacích metod*: metody informačně receptivní, reproduktivní, metody problémového výkladu, metody samostatného řešení problému a metody tvořivé, heuristické a metody výzkumné.

Metody informačně receptivní

Žákovi je předávána látka v „hotové“ podobě. Patří sem především učitelův výklad, ale také organizovaná četba z učebnic, poslouchání nahrávek, demonstrace různých pomůcek či postupů. Má zde své místo i promýšlení logických souvislostí.

Metody reproduktivní

Patří sem různá cvičení na opakování činností, s kterými jsou žáci již seznámeni prostřednictvím informačně receptivní metody.

Metoda informačně receptivní a metoda reproduktivní jsou společně tzv. metody přímé prezentace vzdělávacích obsahů. Princip spočívá jednak v předávání učiva v ucelené, přehledné a logické formě, aby je žák co nejsnáze pochopil, ale také, aby si je integroval do svých vědomostí a byl schopen je aplikovat.

Metody problémového výkladu

Tato metoda se vyznačuje poměrně značným zapojením žáků do řešení problému. Učitel je zde sice stále vůdčím aktérem, nicméně žákům dává prostor pro jejich vlastní postupy řešení.

Metody samostatného řešení problému a metody tvořivé, heuristické

Tato metoda je obdobou problémového výkladu, nicméně veškerá aktivita spočívá téměř výhradně na žácích. Pomoc učitele je zcela minimální. Cílem této

metody je, aby žáci vyřešili konkrétní zadání, ale zároveň také, aby získávali zkušenosti z nových postupů.

Metody výzkumné

Žáci získávají zkušenosti s tvůrčí činností na problémech, které jsou upravenými variantami vědecké práce. Patří sem činnosti jako např.: pozorování a ovlivňování průběhu různých jevů, formulování problému, stanovení hypotéz, sestavení projektu a plánu výzkumu, realizace vlastního výzkumu, zpracování výsledků, formulace závěrů aj.

Tyto metody lze dále dělit na *metody přímé prezentace vzdělávacích obsahů* (a, b) a *metody nepřímé prezentace obsahů* (c,d,e).

Helus (1989) dělí metody z hlediska sociální orientovanosti čili *metody orientované na jedince, individuum* a *metody orientované na skupiny*, popř.celou školní třídu.

Individuálně orientované metody by měly při učení aktivizovat činnost jedince, přičemž se myslí jedinec i v rámci frontálního vyučování, jedinec, který není nutně o samotě. Jako negativum těchto metod, přestože mají nepopíratelně ve výuce své místo, je fakt, že mohou omezovat učební možnosti žáka, a dokonce mohou blokovat sociální rozvoj jedince.

Skupinově orientované metody naopak aktivizují učení jako činnost společnou, která je charakteristická určitými znaky: bezprostředním kontaktem žáků, jedním společným cílem, vytvořením určitých orgánů řízení jednotlivých postupů, rozdělení rolí, vznik skupinové morálky aj.

Skupinové učební činnosti mají ve výuce nenahraditelnou pozici, je při nich podporován především sociální rozvoj žáka, kam patří vědomí náležitosti ke kolektivu, uvědomění si zodpovědnosti, schopnost spolupracovat s ostatními apod.

2.2.1.4 Hodnocení učebních činností a výkonů žáků

V problematice hodnocení se budeme zabývat: funkcí hodnocení, čím je hodnocení ovlivňováno, hodnocením a hodnotami, vztahovými normami a porovnáním slovního hodnocení a klasifikace, zásadami efektivního hodnocení (O.Chlup, 1962).

Hodnocení považují učitelé za jednu z pěti nejobtížnějších složek pedagogické činnosti, spolu s prací s problematickými žáky, udržením kázně, individuálním přístupem a udržením žákovy pozornosti. Školní hodnocení má vliv na pocit pohody žáka a na motivaci k učení, je nejsilnějším komunikačním prostředkem mezi školou a rodinou, jde o zpětnou vazbu o úspěšnosti průběhu výuky a jejími výsledky.

Každý učitel by měl umět hodnotit, rozumět svému hodnocení a umět je vysvětlit, čímž učí hodnotit žáky. Kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.

Chceme-li definovat pojem hodnocení, jde o porovnávání a rozlišování něčeho, vybírání, hledání cesty k nápravě, ke zlepšení. Základem je porovnání výkonu žáka (výsledků činnosti, způsobu) s představou hodnotitele, tzv.vztahovými normami, o kterých pojednáme později.

Porovnáváme buď objekt s jiným objektem, nebo objekt se vzorem, normou.

Dále se budeme zabývat funkcemi hodnocení.

2.2.1.4.1 Funkce hodnocení

Už v klasifikačním řádu jsou definovány některé funkce hodnocení, např. výchovná, společenská a informativní funkce. Dále má hodnocení tyto funkce:

- a) motivační – souvisí s citovou stránkou
- b) poznávací – souvisí s rozumovou stránkou, jde o proniknutí k významu, smyslu.
- c) konativní – souvisí s lidskou vůlí

Každé hodnocení má všechny tyto funkce.

ad a) Souvislost školního hodnocení s psychikou žáka

- vlivy:
 - a) pozitivní – motivují, působí na aktivní přístup rodičů i žáků ke škole
 - b) negativní – znepokojení, strach, úzkost – snížení pohody.

Psychická odolnost

Psychická odolnost je východiskem pro realistický vztah člověka ke světu, závisí na pocitu vlastní hodnoty, který je důsledkem vnějšího sociálního hodnocení. Časté negativní hodnocení může u žáka tuto psychickou odolnost narušit, žák si přestává věřit a vytváří si negativní vztah k hodnocení, učiteli i výuce samé.

Naučená bezmocnost

Jde o opakovaně prožívaný pocit neúspěchu, sklon vnímat neúspěch jako nezávislý na své osobě, nezávislý na snaze, ale je otázkou náhody. Naučená bezmocnost snižuje důvěru v dosažení cílů a utlumuje aktivitu, dostavuje se rezignace.

Sebeúcta

O její míře rozhoduje to, jak se člověk sám hodnotí, jak je se sebou spokojen v oblastech, které pokládá za důležité. Selhávání je provázeno poklesem sebeúcty a pesimistickým pohledem na svět, podkopává to žákovu motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky, je nutná podpora pozitivního sebehodnocení.

Odcizení hodnocení

Hodnocení se žákovi odcizí, protože se stává izolovanou záležitostí učitele, skrývá před žákem svůj pravý smysl, sloužit jako zpětná vazba.

Pro překonání mají žáci školnímu hodnocení rozumět, umět o něm rozmlouvat i uvažovat, sami hodnocení ovládat, čímž se hodnocení stává pro žáka autonomním.

Můžeme říci, že klasifikace má normativní a sociální charakter. Názory na vztah mezi školou a společností se různí:

Funkcionalisté razí teorii, že stát chce, aby se na určitá pracovní místa dostali ti nejlepší kandidáti, které má škola připravit. Hodnocení je tedy přípravou na to, aby škola určila na co se kdo hodí.

Rádikálové naproti tomu tvrdí, že škola chce uchovat současnou podobu společnosti, i když je špatná, žene se jen za úspěchem. Podle nich škola vybírá nekonfliktní žáky, čili žáky průměrné.

Hodnocení je průvodcem činnosti, je součástí zpětné vazby – vede ke korekci chyb. Kvalitní hodnocení je důležité pro dobré výsledky činnosti, žáci by se tedy měli naučit hodnotit vlastní práci.

Školní hodnocení zahrnuje všechny hodnotící procesy, které ovlivňují školní výuku nebo se jí týkají.

Pedagogické hodnocení představuje systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole.

Hodnocení provádějí jak učitelé (vnitřní posuzovatelé), tak i profesionálové, inspektoři a laikové, rodiče (vnější posuzovatelé).

Hodnocení může být do jisté míry zkreslené, je zprostředkované, chybí odstup, mluvíme o tzv. atribučních chybách učitelů.

Atribuční chyby učitelů

Štech (1980, s.469) ve své teorii vysvětluje atribuci jako situaci, v níž si subjekt vysvětluje chování druhých lidí, kdy jejich chování připisuje určité příčiny. Někdy se také používá pojem „naivní explanace“, přičemž jde většinou o intuitivní, nedokonalé usuzování příčin, motivů chování druhého člověka.

Mezi základní atribuční chyby patří:

- 1) *Tendence k přeceňování* (nadhodnocování) vlivu vnitřních osobnostních vlastností jako je např. úroveň schopnosti či míry úsilí.
- 2) *Podceňování* vlivu situačních faktorů, jako jsou vnější podmínky či obtížnost úkolu, při atribucích pozorovatele.

Další atribuční chybou je tzv. *efekt falešného konsenzu*, což je sklon vnímat a hodnotit vlastní chování jako přiměřené daným okolnostem, jako „obecně platné“, tzn. že jedinec podléhá pocitu, že chování (např. postup řešení), které zvolil, odpovídá tomu, co by „udělal každý v jeho situaci“. V tomto případě pak považuje jedinec alternativní varianty za nevhodné, ojedinělé.

Egocentrický sklon můžeme vysvětlit jako připisování si zásadního podílu za výsledek činností či aktivit prováděných společně s dalšími jedinci, přičemž takto subjektivně viděný podíl na skupinovém výkonu bývá často nadhodnocen.

V podtextu všech atribučních chyb a neadekvátních tendencí je zřejmě potřeba bránit a zvyšovat si sebehodnocení (Šikl, Kouřilová, 1996, str.316). Mluvíme o tzv. *obraně ega* či *egocentrické percepci*. Tato obrana může být buď pasivní, nebo aktivní. Podle toho pak mluvíme o sebeochraňujícím a sebeprosazujícím sklonu.

Sebeochraňující sklon (self-protecting bias) je charakteristický popíráním odpovědnosti za neúspěch.

Sebeprosazující sklon (self-enhancing bias) je naopak typický připisováním si zásadního podílu na úspěchu.

Kauzální atribuce učitelů, schematické typizování žáků

M.Langová a J.Kvapil došli při svém výzkumu k závěru, že zkoumaný vzorek učitelů projevoval „značnou konzistentnost, stereotypnost a zaujatost v pohledu na žáky projevující se v posuzování příčin výsledků jejich práce.“

Titíž autoři citují závěry zahraničních výzkumů. Jeden ze závěrů říká: „Vysvětlují-li učitelé neúspěch žáka nedostatkem schopností, očekávají také v budoucnu spíše neúspěch, než v případě, když ho vysvětlují nedostatkem úsilí. V případě nedostatku úsilí mají učitelé tendenci žáky také více trestat, než v případě nedostatku schopností.“

Vztah očekávání a interpretace příčinných souvislostí může být ale také opačný a učitel pak mívá tendenci přisuzovat vnitřním, osobnostním faktorům výsledky, které očekává, a vnějším okolnostem výsledky, které neočekává.

Učitelé mívají často tendenci přisuzovat u dobře prospívajících žáků jejich školní úspěch vnitřním (stabilním) příčinám, jako jsou schopnosti, dovednosti, dobré znalosti, připravenost, protože u nich tyto pozitivní výsledky očekávají. Pokud se dostaví neúspěch, který u dobře prospívajících žáků neočekávají, připisují ho spíše vnějším okolnostem nezdaru, jako je např. obtížnost zadaného úkolu, momentální „smůla“, atd.

Naopak u neprospívajících žáků úspěch připisují vnějším faktorům (momentální „štěstí“) a neúspěch vnitřním faktorům (Langová, M., Kvapil, J., 1984, str. 444).

2.2.1.4.2 Čím je hodnocení ovlivňováno

Tři koncepce ovlivňující způsoby školního hodnocení :

Transmisivní – důraz je kladen na předávání poznatků, které jsou předpokladem plně rozvinuté bytosti.

V této souvislosti mluvíme o pojmu enkulturace, což je vrůstání žáka do určitého typu kultury. Učitel má plnou zodpovědnost za výklad učiva a korekci. Žákovým úkolem je osvojování učiva. Hodnocení je objektivní, nejpřesnější pozorování kvality výkonů vzhledem k normám, standardům.

Interpretativní – důraz na vyzdvihování poznatků z osobní zkušenosti žáka a jejich následné vykládání. Nezanedbatelnou úlohu hraje individuální nebo skupinová výrazová tvorba žáků. Učitel zastává roli podněcovatele dialogu, žák odhaluje rozpory a podobnosti mezi rozdílnými zkušenostmi, objevuje nové poznatky. Hodnocení je motivující, vede žáka k poznání.

Autonomní – důraz na sebereflexi, sebevzdělávání, žákovu vlastní cestu k poznání. Rozvíjí myšlení vyšší úrovně. Učitel je organizátorem žákovy vlastní zkušenosti s učením, má dovést žáky k samostatnému posuzování a rozhodování. Hodnocení má od učitele postupně přecházet na stranu žáka, má žákovi poskytovat zpětnou vazbu a poznatky o procesu jeho učení.

Rysy jednotlivých koncepcí se prolínají.

Při známkování záleží na třech pedagogických podmínkách:

- a) na sociálním klimatu ve škole i v rodině žáka
- b) na kvalitě hodnotící informace, která se ke známce váže (míra porozumění)
- c) na reflektivitě žáka i učitele (schopnost střízlivého posouzení svých možností, učitelově respektování žákova prožívání hodnocení)

Faktory ovlivňující účinky školního hodnocení

- a) dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické
- b) způsob hodnocení – typ, styl, forma
- c) kontext hodnocení – sociální podmínky

Čím zápornější jsou všechny tyto faktory, tím nižší je žákova pohoda ve výuce a naopak.

2.2.1.4.3 Hodnocení ve škole a hodnoty

Hodnocení se váže k hodnotám, ty souvisejí s lidskými potřebami a emocemi.

Ambivalentní hodnota je rozporná hodnota, přitahuje a láká zároveň. Hodnoty jsou do jisté míry hlavní náplní školní činnosti, žáci se učí je rozpoznávat, tvořit a ochraňovat kladné hodnoty a vyhýbat se hodnotám záporným.

Objektivní měření hodnot je problém, protože vztahy k nim jsou u různých lidí různé, je zde vliv mnoha faktorů.

Kladná hodnota je obecně ta, která je téměř úplně a trvale přijatelná za různých podmínek.

Vztah učitele k hodnotám

Učitel by se měl nad hodnotami zamyslet, uspořádat je do hodnotové soustavy a určit mezi nimi důležité vztahy, zvážit možnosti jejich interpretace žákům.

Nejefektivnější je, když hodnoty samy vyplynou z práce, rozhovoru, atd. Je důležité, aby na škole probíhala transmise čili předávání hodnot, které minulé generace považovaly za kladné, to dává možnost porovnání lepšího a horšího a je zde pak snaha o zlepšení.

Evaluace

Jde o zhodnocení práce školy, přičemž se hodnotí nejméně čtyři okruhy školní činnosti (Sanders):

- 1) organizace a struktura (např. aprobovanost učitelů)
- 2) práce s kurikulem (obsahy a cíle učiva)
- 3) psychosociální klima školy (motivace, kázeň)
- 4) výuka (průběh, kvalita hospitací,..)

2.2.1.4.4 Vztahové normy

Norma je vymezené a stanovené měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, normální. Norma v rámci určitého kritéria vymezuje pásmo, do kterého by měly spadat zjištěné konkrétní hodnoty. Tomu, co tam nespadá, je ve škole věnována zvláštní pozornost, je zde snaha o návrat k normalitě. Vztahové normy odráží představu hodnotitele.

Typy norem

Individuální norma při hodnocení

Jde o srovnání „sebe se sebou samým“. Učitel sleduje jediného žáka a porovnává jeho výkony v různých časových etapách. Při stanovení individuální normy, musí brát učitel v úvahu úroveň dosavadních výkonů žáka a tempo s jakým je schopen svůj výkon zlepšovat. Do této skupiny spadají individuální vzdělávací programy pro postižené, způsob hodnocení je dán a jde nejčastěji o hodnocení slovní.

Sociální norma při hodnocení

Jde o porovnání výkonů více žáků v jediném okamžiku. Tato norma je pro žáky psychicky náročnější než individuální norma. Učitel by měl navodit atmosféru spolupráce.

V praxi by se měly obě normy doplňovat. U dysfunkcí by měla být upřednostňována norma individuální.

Kriteriální norma při hodnocení

Měřítkem je splnění úkolu bez ohledu na to, zda byl splněn hůře, či lépe. Jde o metodu absolutního výkonu. Znamky se vztahují ke kritériím, ne porovnání.

Ze vztahových norem vycházejí tyto typy hodnocení:

A) Hodnocení z hlediska obsahu činnosti (hodnocení prospěchu a chování).

Hodnocení prospěchu zahrnuje hodnocení činnosti (kvalitu průběhu učení) a hodnocení učebních výkonů (počet chyb, úloh, rozsah práce).

Hodnocení chování se zaměřuje na zapojení žáka do učebních činností, ochotu spolupracovat apod.

B) Hodnocení z hlediska rozsahu činnosti

Dílčí hodnocení (formativní) – hodnocení žáka v jednotlivých vyučovacích hodinách (výsledky zkoušení). Ilustruje vyrovnanost přípravy. Je třeba zvážit důležitost dílčího hodnocení pro hodnocení celkové. Poskytuje hodnocení v momentě, kdy se dá výkon ještě zlepšit. Cílem je umožnění nalezení lepší cesty k cíli. Znamka zde funguje jako informační a komunikační nástroj.

Celkové (sumativní hodnocení) – souhrnné posouzení stavu (výkonu, činnosti, chování) na konci sledovaného období. Podstatou je rozhodnutí ano – ne, prospěl - neprospěl. Toto hodnocení je často prováděno vnějšími hodnotiteli (např.přijímací zkoušky na vysoké školy).

Sumativní hodnocení vlastně nutí žáka ke skrývání nedostatků a ukazování předností, zatímco formativní hodnocení vybízí ke zveřejnění nedostatků, kdy cílem je pomoc při jejich odstranění.

C) Hodnocení z hlediska kvality

Pozitivní hodnocení je spojováno se všeobecně pozitivními účinky (kromě nekriticky tolerantního hodnocení).

Negativní hodnocení, které je trvale záporné nevede ke zlepšení. K tomu vede pouze ojedinělé záporné hodnocení.

D) Hodnocení podle formy: známka (klasifikace), bod na škále (grafu), procenta, slovní hodnocení.

Zatímco formativní a kriteriální hodnocení jsou vyjádřena známkou, individuální hodnocení je vyjádřeno slovy.

2.2.1.4.5 Slovní hodnocení a klasifikace

Klasifikace (číselné hodnocení) – známka, bodování, procenta.

V poslední době se začaly objevovat tendence, které volají po zrušení klasifikace, protože klasifikace vyvolává strach, vyučování je pak méně účinné. O tomto názoru se vedou četné polemiky.

Zámka vyznačuje vzdálenost výkonu žáka od přijatelné meze, přináší přehlednou informaci o tom, jak na tom žák je (pro rodiče), dovolu je pohodlně srovnávat díky své číselné podobě. Pro učitele je pomůckou paměti.

Slovní hodnocení

Jde o posouzení žákova chování nebo výkonu, které je vyjádřeno slovní zprávou. Tento způsob hodnocení se doporučuje u žáků s dysfunkcemi, kde si rodiče o tento typ hodnocení mohou zažádat, a také je charakteristické pro některé typy alternativních škol.

K *pozitivům* slovního hodnocení patří především fakt, že je méně stresující pro žáky, především pro ty neúspěšné. Učitel totiž u tohoto hodnocení uvádí nejen rezervy a nedostatky žáka, ale popisuje i jeho kvality. Slovní hodnocení nepostihuje

tedy pouze výsledky žáka, ale to, jakým způsobem k těmto výsledkům dospěl (míru jeho úsilí). Naproti tomu číselné hodnocení může působit ryze negativně.

Naopak mezi *negativa* slovního hodnocení lze uvést nižší míru srovnatelnosti a malou přehlednost.

Při své pedagogické praxi jsem se setkala se žáky trpící různou dysfunkcí, kteří odmítali slovní hodnocení, protože pro ně bylo symbolem jisté výsadnosti, což by jim zhoršovalo pozici mezi ostatními. Žáci základních škol mají v určitém věku potřebu nelišit se od ostatních. Také při rozhovoru s mnoha rodiči zazněl názor, že k žákům se specifickými poruchami učení by se nemělo přistupovat jiným způsobem. K mému velkému překvapení převažoval názor, že tyto dysfunkce nemají téměř žádný vliv na jejich školní úspěšnost a učitel by k nim neměl přihlížet. Tento fakt je jistě dán i tím, že při rozhovorech s rodiči jsem nenarazila na protekcionistický typ, který by na tuto problematiku měl zcela jistě názor jiný.

Co se týče škol alternativních, měla jsem možnost diskutovat s jejich současnými žáky i s absolventy těchto škol. Názory na slovní hodnocení i celkový způsob zprostředkování výuky se u těchto dvou skupin tázaných výrazně liší.

Zatímco žáci, kteří v době rozhovoru na škole studovali, posuzovali slovní hodnocení i způsob výuky pozitivně, což je dle mého názoru dáno nižšími požadavky, které tyto typy škol na své žáky kladou, absolventi těchto škol na ně pohlíželi zpětně spíše negativně. Hlavním faktorem je zde fakt, že u alternativních škol je zajištěna malá návaznost co se týče pokračování studia na vyšším typu škol. Absolvent alternativní školy, který chce pokračovat v dalším studiu, nemá totiž možnost (nebo jen malou) pokračovat v něm na další alternativní škole. Nastupuje tedy na školu tradičního typu, kde se musí vyrovnat se zcela jinými přístupy výuky, hodnocení a vším, co s výukou souvisí. Takový žák je tedy vystaven mnohem větší zátěži při přestupu na jinou školu, než žák, který alternativní školu nenavštěvoval. Jedna z dotázaných to vyjádřila takto: „ Když mě přijali na střední školu, neuměla jsem se učit a připadalo mi, že to nemůžu nikdy zvládnout. Abych se na škole

udržela, musela jsem se přihlásit na doučování a učila jsem se často dlouho do noci, zatímco mí spolužáci se bavili.“

V současné době převládá na českých školách hodnocení číselné a názory na to, které hodnocení je vhodnější jsou nejednotné. Já osobně se domnívám se, že by bylo ideální sloučit při hodnocení oba dva způsoby, tzn.doplnit klasifikaci slovním komentářem.

Hodnocení je velice důležitou částí vyučovacího procesu, ovlivňuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Správné hodnocení je aktivizující, výchovné a osobnostně rozvíjející. Hodnocení je důležité jak pro žáky, tak pro samotné učitele z toho důvodu, že získávají zpětnou vazbu, jednoduše řečeno mají možnost uvědomit si, co dělají dobře, a naopak také, v čem chybují. To, že učitel sděluje žákovi své hodnotící názory na jeho práci dává žákovi možnost naučit se posuzovat sebe sama a své spolužáky dle závazných norem a kritérií. Schopnost sebehodnocení, dnes se začíná používat termín sebeevaluace, dává jedinci předpoklad úspěšného a zodpovědného začlenění se do oblastí pracovních i mimopracovních.

2.2.1.4.6 Zásady efektivního hodnocení

Z.Helus (1990)ve své práci uvádí tři hlavní zásady správného hodnocení: zásadu vnitřního přijetí hodnocení, zásadu přeměny hodnocení v sebehodnocení a zásadu organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení.

a. Zásada vnitřního přijetí hodnocení

Aby bylo hodnocení účinné, je třeba, aby ho žák vnitřně přijal. Pokud dochází ke snížené citlivosti vůči hodnocení a hodnotícím komentářům, žák hodnocení zlehčuje, popř.u něj vyvolává pocity méněcennosti nebo má pocit, že ho hodnocení snižuje v očích svých i svých spolužáků, začne si proti němu vytvářet tzv.obranné postoje.

K vnitřnímu přijetí dochází, pokud žák sám hodnocení vyžaduje. Je pro něho prostředkem uvědomění si vlastních chyb a jejich následného odstranění, které vede ke zkvalitnění žakovy práce. Při hodnocení žáků, a nejen při hodnocení, by mělo platit, že učitel by měl být schopen najít na žákovi pozitiva a ta následně zdůraznit. Proto bychom při hodnocení žakových studijních výsledků neměli srovnávat s těmi lepšími, ale porovnávat např.s méně zdařilé práce.

b. Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení

Schopnost sebehodnocení jde ruku v ruce s vnitřním přijetím hodnocení. Sebehodnocení by ale nemělo být jen prosté přijetí hodnocení někoho jiného, v tomto případě učitele, ale mělo by jít dále ke zpracování tohoto hodnocení, učinění určitých závěrů a vyvození dalších postupů a také stanovení si cílů do budoucna, čili schopnost najít si své perspektivy.

c. Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení.

Tato zásada pojednává o tom, že bychom neměli hodnocení chápat jako finální produkt činnosti žáků, čili neměli bychom brát hodnocení jako dodatečné a samozřejmé vyústění žakovy práce. Touto teorií se zabývala psycholožka A.V.Zacharova (1982), která definovala *tři stádia realizace hodnocení* ve struktuře probíhající činnosti:

1) tzv.prognozující či anticipující hodnocení

V podstatě jde o to, aby si žák ještě předtím, než začne vlastní práci uvědomil co a podle jakých kritérií bude hodnoceno a podle toho si stanovil studijní cíle. Jde tedy o převedení cílů do podoby žakových znalostí, dovedností a postupů.

2) procesuální hodnocení

Podstatou tohoto hodnocení je provádění kontroly v jednotlivých fázích postupu, kterým má žák dojít k požadovanému cíli. Tato opakovaná korekce zabrání zbytečným chybám a následně nutnosti je opravovat, čímž se předejde časovým ztrátám, ale i demotivaci žáka.

3) závěrečné výsledkové hodnocení

Celkové hodnocení, které má prokázat, zda jsou dosažené výsledky žáka na patřičné úrovni, či má-li žák ještě nějaké rezervy.

Pomocí hodnocení lze zvyšovat zainteresovanost žáků.

Objektivita školního hodnocení

Výchovným cílem je vyvarovat se omylů a chyb, které by mohly žákovi uškodit. Objektivitu školního hodnocení ztěžují různé faktory – např. kritéria hodnocení jsou sama o sobě relativní, nesprávné zařazení údajů do hodnotícího žebříčku, atd.

Validita hodnocení

Validita hodnocení je v podstatě správnost, platnost hodnocení, měl by se hodnotit jen jeden aspekt – např. při zpěvu nehodnotíme rukopis poznámek.

S tímto problémem jsem se setkala při opravování maturitních slohových prací z českého jazyka, kdy jsem si znovu potvrdila, jak může být hodnocení neobjektivní. Zatímco já u svých žáků hodnotila především myšlenky jejich prací a na pravopisné chyby brala jen nepatrný zřetel, má kolegyně oznámkovala několik slohových prací kvůli pravopisným chybám známkou „nedostatečně“, přestože obsahově a stylisticky byly na velmi vysoké úrovni. Tito žáci byli značně zatíženi stresem z ústních zkoušek.

- *obsahová validita* – vypovídá o souladu obsahu hodnocení (co jsme hodnotili) a obsahu hodnocené oblasti (co jsme měli hodnotit).
- *konstruktová validita* – nakolik se hodnocení týká toho jevu, o který při hodnocení mělo jít
- *souběžná validita* – porovnávání výsledků jednoho druhu hodnocení s jiným
- *predikční validita* – předpověďní hodnoty hodnocení (podle výsledků přijímací zkoušky předpovědět úspěšnost žáka do budoucna)

Jaké má být pedagogické hodnocení

Pedagogické hodnocení má především splňovat určité podmínky:

- 1) *cílenost* – pedagogické hodnocení zaměřené ke stanoveným cílům výuky. Možnými problémy je malá návaznost a plynulost výuky, žáci neví, co se od nich

očekává a co je smyslem výkladu. Žáci jsou málo úspěšní, protože jsou hodnoceni za činnosti, které se nedrží předem stanovených požadavků a kritérií hodnocení.

2) *systematicnost* – pedagogické hodnocení je rozrůzněné, aby co nejlépe pokrylo rozmanité cíle, je ucelené, jde o vzájemné souvislosti. Možným problémem zde je stereotyp, který je zapříčiněn jedním typem hodnocení, které je zaměřené jen na jednu stránku.

3) *efektivnost* – hodnocení je účelné, ani příliš, ani moc, vyplývá ze společné práce. Mezi možné problémy patří moc zkoušení, přičemž se neprobere pořádně nová látka, žáci si na to ztěžují, učitel je přetížen a výsledky se přesto nelepší.

4) *informativnost* – hodnocení má být obsažné, sděluje vše, co je třeba. Možnými problémy je, že učitel nezná příčinu ani možné řešení žakových potíží, hodnocení má malou validitu, žák ani rodiče neví, k čemu hodnocení pomáhá, žáci se cítí vůči hodnocení bezmocní.

Ne každé hodnocení je efektivní. Nesprávné hodnocení může svými důsledky žáka demotivovat, zbavit odvahy a chuti překonávat překážky, dokonce může vážně narušit vztah k hodnotícímu učiteli i hodnocené činnosti a navodit pocity méněcennosti, zklamání nebo vzdoru.

2.2.1.5 Sociální vztahy a školní úspěšnost

Vzájemné vztahy mezi účastníky výchovy a vzdělávání v podmínkách školy zaujímají přední místo mezi faktory ovlivňujícími školní prospěch žáků. Jedná se především o vztahy mezi učiteli a žáky, které značně ovlivňují účinnost vyučování. Učitel by měl být připravován během svých studií na budoucí povolání vyznat se v sociálních vztazích, umět analyzovat činitele pozitivně i negativně ovlivňující tyto vztahy. Učitel sám svými pocity, přístupy a jednáním se žáky ovlivňuje podobu mezilidských vztahů i celkovou atmosféru školní třídy, což má vliv na učební výsledky žáků.

Žáci sami si poměrně brzy vytvářejí názor na to, jaký by měl učitel být a jak by měly vypadat vztahy mezi ním a třídou. Je prospěšné, když učitel o těchto

názorech ví a je schopen se jim do jisté míry přizpůsobit, pokud to ovšem nemá negativní vliv na průběh vzdělávacího procesu.

Vztah mezi učitelem a žáky prodělává neustálé změny, což závisí na mnoha okolnostech jako je věk, počet společně stráveného času (např. na mimoškolních akcích) atd. Ve vztahu učitel – žák dochází i k občasným krizím, např. začne-li žák spojovat své neúspěchy s učitelovou osobností a není schopen vidět příčiny nezdaru nikde jinde.

Vztah učitel – žák je důležitým faktorem ve vyučování, nicméně neméně důležitou roli zde hrají vztahy mezi žáky navzájem. Někdy může být pro pedagoga obtížné do těchto vztahů proniknout, protože v každé třídě jsou více či méně autonomní. Sociální vztahy ve třídě by měly být zahrnuty do vzdělávacích cílů, protože žák by měl nejenom znát učivo, ale měl by být i schopen žít v pracovním kolektivu, vycházet s lidmi a sdílet s nimi společné hodnoty.

Další významnou složkou ve škole jsou vztahy mezi učiteli, zejména mezi učiteli vyučujícími v téže třídě. Je poměrně běžné, že učitelé si mezi sebou sdělují své názory na konkrétní třídu, vytvářejí si tzv. veřejné mínění, stabilizuje se mezi nimi tvořivý, či naopak stereotypní přístup k žákům dané třídy.

2.2.1.5.1 Interakční rovina sociálních vztahů ve vyučování

Mezilidské vztahy se odehrávají v rovině interakcí, což je reagování lidí na sebe navzájem. Zabýváme-li se otázkou efektivit vyučování, pak vstupují do popředí především interakční sledy, druhy interakcí, vlivy interakcí na osobnost, průběh činností a výsledky.

Sociální interakce se odehrávají v určitých fázích, respektive v interakčních sledech. Jinými slovy jde o příčinnostní vztahy, kdy akce vyvolá reakci, ta odezvu a odezva vyvolává novou reakci. Interakční řetězce mohou končit pozitivně (dohodou, pocitem harmonie), ale i negativně (konfliktem). Z dlouhodobějšího hlediska mají interakční sledy formativní účinek na žáka a ovlivňují jeho činnosti i výkon.

Sociální interakce mají různé druhy v závislosti na kritériích. Nejčastěji se mluví o interakci verbální a neverbální, symetrické a asymetrické, harmonické a

konfliktní, soutěživé a spolupracující a o interakci emocionálně bezprostřední a zprostředkované.

1) *Verbální interakce* (dorozumívání se, sdělování rad) většinou hraje hlavní roli, ale bývá doplněna neverbální interakcí, která má také značnou výpovědní hodnotu (pošklebek). Většina interakcí se odehrává v obou rovinách, přičemž jedna z nich je vždy dominantní a druhá dotváří atmosféru.

2) V *symetrické a asymetrické interakci* jde o vyrovnaný podíl účastníků na interakci. Je poměrně časté, že ve školní třídě se vyskytuje žák, který se do komunikace zapojuje častěji než ostatní, kteří pak komunikují méně v přesvědčení: „ proč se namáhat, řekne to za mě ten druhý.“ V takovémto případě mluvíme o interakci asymetrické, je-li podíl na komunikaci jednotlivých účastníků vyrovnaný, jedná se o interakci symetrickou. Tento druh interakce je značně ovlivňován výchovnými styly a k symetrické interakci dochází spíše v neformálních sociálních skupinách.

3) Při *harmonické interakci* dospívají její účastníci k souladu potřeb, zájmů, názorů, zatímco při *interakci konfliktní* k disharmoniím a rozepřím, což vede často k frustracím, rozpadnutí vztahů apod. Konfliktní vztahy řeší učitelé často stupňováním sankcí (trestů).

4) U *soutěživé interakce* jde o to, ukázat kdo je lepší, přičemž její účastníci se řídí určitými pravidly, což je integruje do jednoho vyrovnaného celku. Pokud někteří účastníci daná pravidla nerespektují a porušují je, stává se interakce konfliktní. Tou se však může interakce stát i pokud nedojde k porušení pravidel, např. pokud někteří jen prohrávají a jiní jen vyhrávají. Příliš častá prohra může vést u žáků k frustracím, ale učitel by měl těmto nežádoucím stavům umět předcházet tím, jak řídí průběh činností.

Existuje i smíšená, kooperativně-kompetitivní forma interakce, kdy žáci jednoho týmu spolupracují, ale zároveň soutěží s týmem dalším.

5) *Interakce emocionálně bezprostřední* funguje na základě vzájemných sympatií či antipatií, zatímco u *interakce zprostředkované cílem či obsahem společné činnosti* hraje hlavní roli to, čím se účastníci společně zabývají. U zprostředkované interakce je důležité, aby účastníci zaujali nadosobní hledisko, aby odsunuli své sympatie či antipatie stranou.

U *sociální interakce*, kde jde o předávání informací hovoříme o sociální komunikaci. Ve školním prostředí pak mluvíme o pedagogické komunikaci, kde se jedná o předávání učiva takovým způsobem, aby si je žák osvojil, pochopil je a uměl s ním dále pracovat. Sociální interakce má vliv na své účastníky, na jejich spokojenost, výkonnost a celou řadu dalších aspektů.

2.2.1.6 Rodinné prostředí žáků

Rodina jako základní životní prostředí dítěte se v žákovi odráží v jeho povaze, vlastnostech a jednání. Dítě zvnitřňuje klima rodinného soužití a tím je buď aktivizováno, nebo utlumováno. Nedostatky v chování dítěte nebo v jeho učebních výkonech může být zapříčiněno nedostatky rodinného prostředí, které se přetvořily v nekvalitní vlastnosti, postoje a životní hodnoty. Jednou z rolí učitelů není jen vzdělávat a vychovávat dítě, ale často i vedení rodičů, aby si více uvědomili svou zodpovědnost za dítě. Není snadné nasměrovat rodiče správnou cestou a je třeba notná dávka taktu, aby tato snaha nevyšla nazmar. Proto se mnozí učitelé raději vyhýbají práci s rodiči a omezují se jen na kontakt na třídních schůzkách.

2.2.1.6.1 Základní psychologické funkce rodiny

Některé psychologické funkce rodiny se váží k určitému věku, jiné jsou trvalejšího rázu. Jestliže rodina plní své psychologické funkce, poskytuje tak dítěti dispozice k úspěšnému fungování ve společnosti. To ale ještě neznamená, že dítě z dobře fungující rodiny je vždy ve škole úspěšné.

Rodina plní, nebo by alespoň měla plnit, základní psychologické funkce. Jinými slovy uspokojuje různé potřeby dítěte, např. primární potřeby, potřebu organické přináležitosti dítěte, poskytuje dítěti základní sociální jistoty, akční prostor, vzory a spoustu dalších.

Pokud rodina plní všechny funkce, které má a které se podílejí na harmonickém rozvoji osobnosti, mluvíme o rodině *psychologicky funkční*. Pokud tomu tak není, mluvíme o rodině *afunkční*. To je situace, kdy dítě v určité oblasti strádá, např. chybí-li mu podněty z citové oblasti (projevy lásky). Existují však i rodiny psychologicky dysfunkční. V této rodině nejsou plněny všechny funkce, ale

kromě toho zde působí další negativní faktor (alkoholismus, násilí jednoho z rodičů). V dysfunkční rodině je dítě traumatizováno, vytváří si negativní vzory, představy o lidech i společnosti. Rozvoj dítěte v takovéto rodině je velmi narušen, a často jediným řešením takové situace je odnětí dítěte a předání do náhradní péče.

2.2.1.6.2 Nejčastější typy psychologicky afunkčních (dysfunkčních) rodin

Dalo by se říci, že s tím jak se mění dnešní společnost a jak se mění její pojetí rodiny, manželství a partnerského soužití, přibývá rodin, které jsou afunkční (dysfunkční). Dříve byl tento faktor co se týče vlivu na školní prospěch dětí značně podceňován či zcela přehlížen. Dnes dochází k posunu k lepšímu, ale přesto je mnoho učitelů, kteří tuto problematiku opomíjejí, což je dáno i tím, že ne vždy se učiteli podaří dozvědět se podrobnější informace o fungování rodiny daného žáka. Přesto by se o to měl každý učitel snažit, protože vliv rodiny na vzdělávací proces je značný.

V následující části je analyzováno devět nejčastějších typů afunkčnosti rodiny:

1) *Nezralá rodina*

Tento termín se týká situací, kdy rodiče jsou příliš mladí na výchovu dítěte. Jde často o mladé lidi, kteří jsou narozením dítěte zaskočení, berou ho jako komplikaci ve svém životě, jinými slovy dítě není chtěné. I když se jejich vztah k dítěti časem zlepší, nezůstává jejich počáteční přístup a nezralost bez vlivu.

Nezralost může mít několik typů: nezralost v oblasti zaměření, životních hodnot a životního způsobu, nezralost v oblasti zkušenostní, nezralost citová.

2) *Přetížená rodina*

Často se jedná o rodinu, která na první pohled plní všechny své funkce a poskytuje dítěti všechny předpoklady správného rozvoje. Přetíženost je do jisté míry relativní pojem, neboť každá rodina se se zvýšenou zátěží vyrovnává jinak. Jsou rodiny, kde je velká zátěž pro rodiče spíše aktivizujícím prvkem, hnacím motorem, ale jsou i rodiny, kde má jeden z rodičů, popř. oba, nízkou frustrační toleranci vůči

zátěži. Takový rodič pak podléhá pocitům, že si neví rady, je bezmocný, zoufalý, neví jak dál a často dochází ke skutečnému zhroucení. Přetíženost vyvolává celá řada faktorů: konflikty, narození dalšího dítěte, zdravotní problémy v rodině, citové strádání či bytové a ekonomické problémy.

Afunkčnost přetížených rodin bývá většinou dočasná, fyzická a úkolem učitele v tomto případě je, aby nepřetěžoval žáka, snažil se, aby se jeho výsledky nezhoršovaly, což může mít zpětně harmonizující vliv na rodinu.

3) *Ambiciózní rodina*

I v tomto případě se jedná o rodiny, které jsou na první pohled zcela funkční. Jde však o rodiny, kde je často materiální, ekonomická stránka přeceňována na úkor stránky citové. Děti z takovýchto rodin obvykle mají, jak se říká „na co si vzpomenou“, ale strádají v rodině citové. Rodiče jim často předhazují, že se pro ně obětují, aby si mohly to všechno dovolit.

S rodiči, kteří mají na špičce svého hodnotového žebříčku úspěšnou kariéru se těžko diskutuje o problémech dítěte a je zde třeba opravdu citlivého přístupu učitele.

4) *Perfekcionistická rodina*

Rodiče vyžadují po svém dítěti nadprůměrné výsledky bez ohledu na jeho předpoklady a zásady harmonického rozvoje. Vyžadují po něm něco, na co nestačí jeho schopnosti, co se míjí s jeho zájmy či co neumožňují vnější okolnosti (nedostatek času). Dítě je vystaveno permanentní zátěži, dostavuje se vyčerpanost, úzkost, zklamání, narůstá disharmonie mezi ním a rodiči, hrozí narušení zdravého vývoje, včetně vážného narušení citového zázemí dítěte.

5) *Autoritářská rodina*

O autoritářské rodině mluvíme v případě, kdy je rodiči potlačována osobní autonomie dítěte, komunikace rodičů s dítětem se omezuje na pouhé příkazy a zákazy a dítěti je zcela odňata možnost rozhodovat se, seberealizovat se. Důsledky takového přístupu rodičů se projevuje různě, veskrze však velmi negativně od apatie, nekontrolovatelných výbuchů dítěte, averze k autoritám až po asociální chování jedince. Autoritářští rodiče vyžadují automatickou a slepou poslušnost, jejich praktiky postrádají výchovnou účelnost, často sahají k trestům, šikaně, hrozbám či

fyzickému trestání. Jedinec, který je vystaven takovému zacházení, pak sám často uplatňuje totéž na jiných.

6) *Protekcionistická (ochranářská) rodina*

Je zde převládající tendence vyhovět dítěti za každou cenu, na úkor schopnosti dítěte uvědomovat si svou zodpovědnost a nést za ni následky.

Sama znám rodinu, kde zastávají takovýto přístup, především matka. Její pětiletý syn, pro kterého by udělala cokoliv, ji tyranizuje na hranicích únosnosti. Tato žena pracuje v obchodě na vesnici a nezřídka se stává, že v noci běží do krámu pro něco, na co právě její syn dostal chuť. Přitom jde o ženu, která, jak se říká, neví kam dřív skočit a kromě tohoto syna vychovává ještě další dva syny, kteří jsou téměř dospělí. Pokud jí někdo naznačí, že by měla změnit přístup, reaguje většinou smíchem a celou věc zlehčuje.

7) *Liberální a improvizující rodina*

Přemíra volnosti, nedostatek pevného řádu a dodržování určitých pravidel vede v takovýchto rodinách k tomu, že dítě se postupně vymyká kontrole. Nadbytečnou volnost využívá nevhodnými způsoby, které vedou k lenosti, asociálnímu chování, egoismu. Často se v takovýchto případech rodiče snaží o nápravu tím, že jeden z rodičů začne např. uplatňovat autoritářskou výchovu, nicméně u tohoto přístupu dlouho nevydrží a sklouzává opět k liberálnímu přístupu výchovy. Důsledkem bývá, že dítě si postupně přestává vážit svých rodičů, dělá si co chce a často své rodiče terorizuje.

8) *Odkládající rodina*

Odkládající rodina je charakteristická tím, že rodiče mají tendence svěřovat své dítě do péče komukoliv, kdo se namane. Dítě neustále mění prostředí a „pečovatele“, čímž se narušuje základní osa citového zrání dítěte. Krom toho, že může dojít ke vzniku tzv. deprivčního syndromu (citové strádání v důsledku nevyhraněnosti klíčových citových vztahů), je ohroženo i vytváření sociálních návyků. Postupně se u dítěte začne vytvářet pocit, že nikam nepatří, že o ně nikdo nestojí.

9) *Disociovaná rodina*

U disociované rodiny platí, že jsou vážně narušeny vnější nebo vnitřní vztahy rodiny, popř. oboje.

a) Mezi narušení vnějších vztahů může patřit její izolovanost, uzavřenost vůči ostatním rodinám i jiným sociálním skupinám. Tato izolovanost je často zapříčiněna zvýšenou citlivostí jejích členů vůči negativním zkušenostem s okolním světem. Další příčinou disociovanosti rodiny může být její konfliktovost, která často přechází v izolovanost, protože rodiče často konflikty řeší tím, respektive neřeší, že se před nimi ukrývají do svého soukromí. Tento proces funguje i opačně, kdy izolovanost vyvolává konfliktovost, protože do takto izolované rodiny se snaží proniknout někdo zvenčí. Existují však i rodiny, které ve svém okolí udržují četné kontakty, nicméně tyto kontakty jsou plné sporů a disharmonie, takže se nemohou podílet na správném rozvoji osobnosti dítěte.

b) Do narušení vnitřních vztahů patří dva základní vlivy: oslabení vzájemných vztahů, které se odehrávají takřka na formální úrovni a vedou k vážnému citovému strádání (deprivacím) a konflikty mezi členy rodiny. Slabší členové rodiny se často hroutí, trpí strachem z rozpadu rodiny, nezdědka dochází i k vzájemnému fyzickému napadání.

Při své dvouleté praxi jsem se sama setkala se studenty, kteří mají nedostatečné rodinné zázemí a velmi podstatně se to odráží na jejich školním prospěchu. Když jsem nastoupila, měla jsem tendenci připisovat jejich neúspěch spíše osobnostním charakteristikám a inteligenčním schopnostem. Během toho, jak jsem je blíže poznávala a také proto, že někteří studenti se snáze svěřují se svými problémy, pokud jim dáte najevo, že vás jejich problémy zajímají, jsem ale poznala, jaká je jejich rodinná situace a musím říci, že některé případy jsou tak extrémní, že se často divím, že vůbec do školy chodí.

Některé případy má učitel možnost ovlivnit či nabídnout žákovi pomocnou ruku, ale nesmíme zapomínat, že existují žáci, kteří by se se svými problémy nesvěřili, ať byste byli sebevstřícnější.

Také mám pocit, že funkčních (dysfunkčních) rodin přibývá a stále častěji se setkávám se situací, kdy si rodiče přehazují dítě jako „horký brambor“, dokonce znám žáka, kterému matka čas od času zamkne a nepustí ho domů.

Domnívám se, že tento negativní jev je důsledkem toho, jak se vyvíjí společnost, i dalších věcí jako je dnešní pojetí rodiny či měnící se role žen ve společnosti.

2.2.1.6.3 Základní charakteristiky rodinného systému, ovlivňující vývoj osobnosti a školní úspěšnost žáka

V této souvislosti se nejčastěji analyzují čtyři charakteristiky rodiny: 1) složení rodiny, 2) vzdělání a zaměstnání rodičů, 3) kulturnost a vybavení rodinného prostředí, 4) režim a výchovný styl uplatňovaný v rodině.

1) Složení rodiny

Jde o členy, kteří rodinu spoluvytvářejí a sociální role, které v ní zastupují. O kompletním zastoupení rolí se mluví je-li v rodině otec, matka a čtyři děti. Výzkumy však upozorňují, že je-li v rodině více jak tři děti, začíná psychický vývoj a školní úspěšnost klesat. Rodiče nemají dostatek příležitostí plně se jim věnovat a větší část jejich péče připadá na starší děti, kde již je vytvořen určitý standardní způsob komunikace. Mladší děti jsou pak přenechávány péči starších sourozenců, což může zpomalovat rozvoj jejich osobnosti.

Chybí-li v rodině jeden z rodičů používáme termín neúplná rodina. Nepřítomnost otce se dá poměrně dobře kompenzovat styky s jinými osobami mužského pohlaví, které suplují roli otce (dědeček, strýc), může však dojít k tzv. překompenzaci, kdy je z obavy dostatečně vynahradit dítěti chybějícího otce nadhodnocován mužský prvek a hrozí jednostrannost, rozmazlení dítěte, což může časem vyústit ve vážnou krizi vztahu k němu i krizi rodinného soužití.

Poměrně vážné narušení vývoje dítěte představuje tzv. funkční (skrytá) neúplnost, kdy rodina pro vnější okolí vystupuje jako úplná a spořádaná, ale ve skutečnosti jeden z rodičů neplní svou roli. To bývá zdrojem napětí v rodinách, které se přenáší na dítě.

Další významnou roli na vývoji dítěte v kontextu rodiny hraje sourozenectví. U dětí bez sourozenců se vyskytuje tzv. příznak jedináčkovství, kdy se dítě cítí být středem pozornosti a není-li tomu tak, trpí. Takové děti se často svému okolí jeví jako přemoudřelé, afektované, čili nechová se adekvátně ke svému věku, což u něho může vyvolat a prohloubit pocity izolace a výlučnosti. Dítě, které bylo dlouho jedináčkem, si často nemůže zvyknout na ztrátu svého výsadního postavení, což někdy vyústí až v trauma. Podobně složitá může být i situace druhoroženců, kteří se narodí v době, kdy jejich starší sourozenec potřebuje zvýšenou péči.

2) *Vzdělání a zaměstnání rodičů*

Výzkumy prokázaly, že vyšší vzdělání rodičů představuje větší možnost působení na dítě, zejména v zájmové sféře a ve sféře formování vnitřních vzdělávacích předpokladů. Tam, kde rodiče mají nižší vzdělání, nebo dokonce nedokončili ani vzdělání základní, může být výrazně snížena kulturní, intelektuální podnětnost. Výzkumy prokázaly, že je zde patrná závislost školního prospěchu dětí především na povolání matky. Děti matky pracující na manuálně podřízené pozici dosahují horších výsledků, než děti matek pracujících v tzv. vybraných povoláních. Tento rozdíl se postupně stírá s rostoucím věkem dítěte.

Negativně ovlivňuje školní prospěch dětí i zaměstnání obou rodičů na směnný provoz, kdy je dítě často samo doma, čímž je narušován jeho pravidelný režim. Mnohdy zde má dítě problémy v návykové a emocionální sféře.

3) *Kulturnost rodinného prostředí*

Kulturností rodinného prostředí se rozumí vstřebávání hodnot z okolního světa, v této souvislosti rozlišujeme tři typy kulturnosti.

A) materiální kulturnost je v podstatě vybavenost rodinného prostředí různým zařízením, jeho uspořádanost, způsob používání či estetické včleňování do domova. Bylo prokázáno, že děti dosahují lepších výsledků, mají-li svůj vlastní pokoj, nebo alespoň pracovní kout.

B) sociální kulturnost zahrnuje zájem jednoho o druhého, respektování se, pomáhání si, spravedlivou dělbu činností, které jsou jednotlivými členy respektovány.

C) duchovní kulturnost zahrnuje sdílené prožívání zážitků z oblastí vyšších morálních hodnot (umění).

4) *Režim a výchovný styl rodiny*

Režimem se rozumí způsob časového i obsahového organizování a řízení života dítěte. Ve školním prostředí je režim víceméně pevně stanovený a v rodinném prostředí je třeba dbát, aby byl režim:

1. *pozitivní* čili, aby dítě aktivizoval a podporoval jeho zájmovou seberealizaci.
2. *harmonicky vyvážený*, aby fyzické i intelektuální činnosti byly v rovnováze, aby povinnosti byly střídány zábavou, činnosti řízené činnostmi spontánními.
3. *adresný*, jinými slovy, aby respektoval věkové a individuální zvláštnosti dítěte, jeho potřeby a zájmy.

Mezi nevhodné vlastnosti režimu patří například přílišná rigidnost či naopak přílišná proměnlivost a volnost režimu, arytmie (nepravidelnost) režimu, nejednotnost rodičů při uplatňování režimu, příliš přísný či naopak příliš benevolentní režim a příliš intelektualizovaný či odintelektualizovaný režim.

Významnou roli zde hraje příprava žáka na vyučování, respektive to, jak je režimově zajištěno samostatné učení doma. Rodiče by měli dohlédnout na to, aby učení mělo pevné místo v každodenním časovém rozvrhu dítěte, měli by zamezit, aby dítě přistupovalo k učení jako ke krátkodobě účelové záležitosti, což znamená, že se dítě učí na poslední chvíli (před písemkou). Takto osvojené znalosti nejsou dostatečně vnitřně zpracovány, v mysli jsou nezakotveny a následně vytěsněny.

2.2.2 **Vnitřní podmínky učení žáků**

Do vnitřních podmínek učení žáků jsou zahrnovány psychické charakteristiky žáka, čili podmínky, které se týkají samotného žáka. Sem patří především schopnosti, motivační sféra osobnosti, emoce spojené s učením a jeho prožíváním, osvojené poznatky a charakteristiky, které se váží k žákovu „já“.

Vnitřní podmínky se navzájem prolínají, ale zároveň se prolínají i s podmínkami vnějšími a vzájemně se ovlivňují. Vnitřní podmínky učení jsou u každého jedince individuálně specifické. Aby bylo učení adresné je třeba brát na tyto podmínky zřetel. Naopak neadresné vyučování, kdy učitel bere školní třídu jako

jednotlivou masu, většinu žáků míjí. Pokud je učitel schopen respektovat vnitřní podmínky učení žáků, může je využít k dalšímu zkvalitnění vyučovacího procesu.

2.2.2.1 Schopnosti

Je to soubor vlastností, kterými je podmínováno zvládnutí výchovně vzdělávacích požadavků. Tyto schopnosti jsou složené čili skládající se z dalších dílčích schopností. Tato složenost umožňuje při těžkostech spojených s učebními činnostmi využít tzv. kompenzační postupy, tzn. že nedostatky v jednom směru jsou vyrovnány schopnostmi ve směru jiném. Řečeno jinými slovy, každý učitel by měl být schopen objevit u žáka něco, co mu jde, v čem je úspěšný. Je důležité dozvědět se více o schopnostech žáků a podle toho vystavět výuku. Učitel, který má nepřiměřené požadavky vzhledem ke svým žákům, se může zasloužit o stagnaci (zastavení), či dokonce regresi (snížení) vývoje schopnostního potenciálu žáků.

Schopnosti se dělí na obecné a speciální. Obecnou schopností je inteligence, kam patří rozumové způsobilosti, paměť, představivost a další. Inteligence je schopnost umožňující nám orientovat se v nových situacích, řešit nové problémy.

Z.Helus (1990, s.41) ve své práci uvádí tyto podtypy inteligence:

- 1) verbální (slovní, řečová) – je to způsobilost orientovat se v nových situacích a schopnost řešit nové problémy na úrovni řeči. Souvisí s porozuměním řeči a schopností srozumitelně se vyjádřit.
- 2) numerická (číselná, početní) – mluvíme o schopnosti zvládnout numerické operace, pochopit číselně logické vztahy.
- 3) představově prostorová – jedná se o orientaci v prostorových souvislostech, členění celků na části, konstruování celků z částí atd.
- 4) sociální – týká se schopnosti orientace v mezilidských vztazích, schopnosti řešit konflikty a předcházet jim, atd.

Někteří žáci jsou typově vyhranění.

Intelligenční schopnosti a jejich testování

V každé třídě jsou žáci s rozdílnou úrovní obecných a specifických intelligenčních schopností. Obecné intelligenční schopnosti jsou tradičně měřeny testem inteligence. Nicméně testování inteligence s sebou nese značná úskalí, vychází z předpokladů, že je člověk změřitelný, což je zavádějící.

Na počátku 20.století začal francouzský psycholog Alfred Binet formulovat určité mentální požadavky, které musel žák splnit, aby byl považován za průměrně inteligentního. V praxi to vypadalo tak, že pro každou věkovou kategorii určil dané úkoly, které by měl žák být schopen zvládnout. Splní-li dítě v daném věku tyto požadavky, dosáhne určitý inteligenční kvocient, jeho mentální věk odpovídá tedy jeho věku chronologickému. Přičemž mentální věk může být také nižší, nebo vyšší než věk chronologický. Testové úkoly jsou jakási měřítko, respektive úkoly, které splnila v průměru cílová skupina. Podle nich se tvoří testové normy. Pokud žák úspěšně splní tyto úkoly, nachází se dle těchto norem v pásmu průměru IQ = 100. Můžeme ale obecně říci, že pokud dané požadavky splní lépe, je inteligentnější než ostatní? Z informací které máme z odborné literatury a různých průzkumů, můžeme říci, že nikoliv. Většina testových úloh totiž vychází ze znalostí, o kterých se předpokládá, že je zprostředkovává škola a je-li tomu opravdu tak, pak je většina testových úloh pro žáky řešitelná. Vzhledem k tomu, že dnešní školství prochází četnými změnami a mění se představy o tom, co se může a má žákům ve školách předávat, mění se také předpoklady a podmínky řešitelnosti těchto úkolů.

Krom těchto negativ spojených s testováním inteligence, je známo, že inteligenční testy se dají do určité míry natrénovat.

R.Sternberg (1985) ve své teorii inteligence uvádí tři její složky:

- 1) *podsystem myšlenkových pochodů*, které probíhají při práci s informacemi – žákovi s těmito schopnostmi nečiní potíže rozbor matematického vzorce či zapamatování faktických informací.
- 2) *podsystem reakcí na nové situace* – žák, který snadno aplikuje známé do nových kontextů, nebo dobře řeší neobvyklé problémy, může psát originální příběhy, zajímavé hry, je kreativní.
- 3) *sociální inteligence* – vyzná se v lidech a je celkově obratný v mezilidském styku.

H.Gardner (1983) je zastáncem teorie o vícesložkové inteligenci, kterou definoval v sedmi okruzích:

- 1) jazyková inteligence
- 2) hudební

- 3) logicko-matematická
- 4) prostorová
- 5) tělesně pohybová
- 6) interpersonální
- 7) intrapersonální (metakognice)

Podle této teorie máme každý jedinečné rozložení silných a slabých stránek, čili můžeme o žácích uvažovat tak, že mají určitý inteligenční profil definovaný výbornými schopnostmi v určitých typech myšlení a relativně nižšími schopnostmi v ostatních oblastech.. Později Gardner hovoří ještě o pravděpodobné existenci osmé inteligence, tzv.spirituální složce inteligence, o čemž ve své práci pojednává R.Fischer (1997).

Školy se tradičně soustřeďují na dva z těchto okruhů: na inteligenci jazykovou a logicko-matematickou.

Ať už vezmeme v úvahu Sternbergovu tříložkovou teorii (1985), Gardnerovu „mnohočetnou“ inteligenci (1985) nebo jiné teorie, je jasné, že žádné číslo nemůže reprezentovat složitost intelektuálních schopností jednotlivce.

Speciální schopnosti se týkají užšího spektra činností (např. schopnosti hudební, sportovní), zde často hovoříme v termínech talentů a nadání.

Úkolem učitele je pomáhat slabším žákům, aby se naučili lépe využívat svých schopností. I u špatně prospívajících žáků je běžné, že jejich intelektové schopnosti jsou na vysoké až nadprůměrné úrovni, přičemž příčinou neúspěchu je právě nedostatečné využití žákova potenciálu.

Nevyužívání schopností může mít celou řadu příčin jako je nízká motivace, malé sebevědomí a další. Při odstranění těchto faktorů (odblokování) dochází velmi často k výraznému zlepšení žákových učebních výsledků.

2.2.2.2 Motivace, potřeby a zájmy

Do motivační sféry osobnosti zahrnujeme celou řadu dalších rysů (zájmy, potřeby, aspirace apod.). Je to vědomé či nevědomé chování zaměřené na dosažení určitého cíle, vyznačující se určitou intenzitou a trváním v čase. Jde o procesy, které determinují zaměření, sílu a trvání chování (Z. Helus, 1990). Např. hlad v nás vyvolá stav potřeby jídla a ten je pohnutkou k naučenému (obživnému) chování, které setrvává do dosažení cílového objektu. Jde o proces usměrňování, udržování a energizace chování, které vychází z biologických zdrojů. S dosažením cílů se pojí stavy uspokojení a naopak nedosažení cílů vyvolává stavy strádání (deprivation), nespokojenost aj.

V psychologii je motivace velmi nejednotný pojem chápáný často jen jako proces zvýšení, nebo poklesu aktivity, napětí, neklid. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot, dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti.

Při studiu motivace jsou důležité tzv. „nevědomé motivy“ neboli vnější incentivy (popudy), což znamená, že i při záměrném jednání si nemusíme uvědomovat jeho skutečné důvody. Incentivní motivace má jistá úskalí, používá-li ji totiž učitel dlouhodobě, žákova učební činnost se stává závislá na vnějších činitelích, které, pokud se stále opakují, přestávají být účinné. Také incentivní motivace, která je založená na trestech či špatných známkách vyvolává u žáka časem negativní vztah k učiteli, učivu a škole jako takové. Dále mluvíme ještě o vnitřní motivech, což jsou především žákovy potřeby, zájmy a hodnotové orientace.

Psychologové pracují s tzv. *indexy motivů*, které obsahují typické motivy, ale jiné motivy mohou být velmi specifické, a tak můžeme stanovit pouze obecný princip motivace a to:

- 1) maximalizace příjemného a minimalizace nepříjemného
- 2) udržování a restaurace psychické rovnováhy

Obecně platí, že v motivaci jde o impulzy k přeměně daného stavu ve stav žádoucí.

Primární potřeby

Jsou to vrozené biologické potřeby, které fungují jako instinkty a vyvíjejí se podmiňováním (sex, obživa, spánek)

Sekundární potřeby (společné všem)

Naučené tendence chování vycházející z primárních motivů (sociální kontakt, výkon, prestiž)

Emocionální potřeby

Sem patří například bezpečí (strach), agrese (hněv),..

1) vnější (extrinzičné) motivy – chování, které je motivováno zvenčí a směřuje tak k cíli, který je teprve prostředkem k dosažení jiného cíle (práce – peníze – dovolená).

2) vnitřní intrinzičné motivy – vychází z organismu, respektive jedince. Chování, které je motivující samo o sobě (hlad, hra). Lidské organismy mají potřeby kompetence a self – determinace.

3) poznávací motivace (kognitivní)

Při poznávací motivaci se stávají nástrojem uspokojení aktualizované potřeby: primární (např. hlad), kdy člověk zaměřuje vnímání, myšlení atd. k dosažení cíle (potrava), sekundární, kdy dochází k zapojení kognitivních procesů k plánování strategií k dosažení cíle.

Toto chování může být zatíženo motivační chybou (čekáme-li na někoho, vidíme ho i v jiném člověku) a je řízeno racionální úvahou, po zvážení alternativ dospíváme k rozhodnutí. Jedinec se zde snaží o interpretaci, pochopení svého chování i chování ostatních, „hledání smyslu“, opírá se o dostupné poznatky, hledá příčiny jevů.

Vyučování, které nevede k aktualizování potřeb vede k nudě, nezájmu a strachu ve vyučování.

4) Autodeterminovaná motivace (self – determinace)

Od pojetí, že motivace chování je determinována změnami chování dochází k posunu k pojetí, že chování je funkcí potřeb, které uspokojuje či může uspokojit.

Potřeby

Potřeby patří, jak jsem již zmínila, do vnitřních motivů. Dělíme je na primární potřeby, biologické a vyšší potřeby, které souvisí se začleňováním do společnosti. Mezi vyšší potřeby řadíme potřeby poznávací, sociální, potřeby aktivity, dosahování výkonů (výkonové potřeby) a potřeby existenciální.

Poznávací potřeby

Je to v podstatě touha získávat nové informace a řešit nové problémy svými vlastními postupy, přičemž uspokojení žákovi nepřináší jen samotné řešení problému, ale často také samotné propracovávání se k řešení. Učitel může v žácích navozovat tzv.perspektivní orientovanost poznávacích potřeb, jinými slovy je učí orientovat se na to,co zajímavého přijde, jak s tím budou moci dále pracovat.

Sociální potřeby

Do sociálních potřeb spadá potřeba obliby, potřeba statusu (zaujímat mezi lidmi pevné postavení), potřeba prestiže (být oceňován), potřeba afiliace (patřit do určité skupiny), potřeba kompetice (možnosti soutěžit s jinými), potřeba dominance (mít převahu), submise (nechat se vést, mít podřízené postavení), potřeba kooperace a potřeba imitace a identifikace (mít vzor, který můžeme obdivovat a ztotožňovat se s ním).

Potřeby aktivity

Může jít o potřebu motorického odreagování po dlouhodobější nečinnosti, nebo potřeby různých činností pracovních, sportovních, herních a jiných.

Výkonové potřeby

Jde o potřebu něco zvládnout, dokončit, provést lépe než předtím, přičemž se tu uspokojují potřeby uznání druhých lidí, ale také spokojenosti sama se sebou. V tomto případě mluvíme o vytyčování aspirací čili vytyčování si cílů.

Existenciální potřeby

Nejde o nic jiného, než o hledání smyslu života. Každý člověk prochází ve svém životě různými fázemi, kdy jak se říká, bilancuje a právě takováto období

s sebou přináší pocit, že musíme najít smysl svého života, jinak máme pocit uvíznutí na mrtvém bodě. Mezi tato období mohou patřit různé věkové mezníky, duševní zátěž (rozvod, úmrtí) či změna zdravotního stavu.

Zájmy

Zájmy jsou dalším významným činitelem, který ovlivňuje zaměřenost osobnosti. Z. Helus (1995, s.48) definuje zájmy takto: „uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na vybranou oblast poznávání a činnorodé seberealizace. Zájmy sjednocují (integrují) řadu oblastí osobnosti a dávají jim aktivní nasměrování.“

Prohlubování zájmových oblastí jedince se významně podílí na utváření vyhraněné osobnosti. Rozvoj jedince, který je bez zájmů, nebo jsou jeho zájmy povrchní, není tak dynamický.

2.2.2.3 Emoce (city) spojené s učením a jeho okolnostmi

Učení je často doprovázeno intenzivními city a reakcemi. Liší se příčinami, kvalitou, důsledky i závažností, která je dobře patrná v době vysvědčení, kdy mnohé děti utíkají z domovů, protože mají strach, že nesplnily očekávání svých rodičů. Kladné či záporné city také ovlivňují další průběh učení, souvisí s tzv. podmiňováním. Výrazně kladné city posilují tendence k učení, ať už jsou způsobeny líbivou grafickou úpravou učebnice nebo příjemným učitelem, a naopak záporné city posilují tendenci učení se vyhnout (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Deprivace

Deprivace mohou být různého druhu, deprivace citová, senzomotorická či činnostní. O deprivacích mluvíme, pokud nedochází k uspokojování určitých potřeb jedince.

Deprivace citová

Jde o takový typ strádání, kdy dítě postrádá především podněty z citové oblasti, např. podněty přijímání a projevoování lásky, něhy, oddanosti, atd.

Deprivace senzomotorická

Je zapříčiněna nedostatkem podnětů, které aktivizují jedince smyslově. Dítě je omezováno prostorově, je v prostředí, které je stereotypní, bez barev, postrádá předměty, s kterými by se dalo manipulovat, atd.

Deprivace činnostní

Jedinec postrádá podněty, které by je motivovaly k činnosti.

V druhém případě pak mluvíme o *deprivaci kulturní, výchovné a vzdělávací*, kdy dětem chybí dostatek příležitostí k vychování a vzdělanosti, které potřebují k úspěšnému začlenění se do společnosti. Tato deprivace může být zapříčiněna např. rasovým útlakem, nedostatky v rodinné výchově, ale i organickými a zdravotními poruchami.

2.2.2.4 Osvojená poznávací výbava

Osvojenou poznávací výbavou rozumíme to, co už žák ví, umí, jsou to zkušenosti, které získal již při předchozích učebních činnostech. Tyto znalosti jsou důležité pro úspěšné zvládnutí následných učebních činností, bez nich mezi činnostmi chybí návaznost a správný učitel by měl před každou další výukou prověřit osvojenou poznávací výbavu žáků.

Osvojená poznávací výbava se sestává z dalších dílčích méně či více důležitých komponent. V následující části jsou uvedeny ty nejdůležitější z nich.

1) Vědomosti, znalosti

Do této kategorie spadají pojmy, termíny a klíčová slova daného tematického celku, bez jejichž porozumění není žák schopen sledovat výklad učitele, reaguje příliš pomalu oproti ostatním, nepřesně odpovídá a často chybí. Kromě klíčových slov sem patří i různé poučky, definice a vzorce, jejichž znalost učitel předpokládá. Znalost či neznalost těchto vědomostí je dobré ověřit např. orientačním testem.

2) Prováděcí dovednosti, operace

Je to v podstatě totéž jako u vědomostí, ale jedná se o znalost technik, postupů, různých operací, které se především uplatňují při pracovním vyučování (matematika, přírodovědné předměty).

3) Způsobilost autokontroly a autokorekce

Autokontrola je schopnost žáka provádět kontrolu správnosti svých postupů a výsledků.

O autokorekci mluvíme dokáže-li žák sám opravovat své chyby a chybné postupy a na základě této korekce dospět k správným řešením. Ve školní praxi jsou tyto dvě schopnosti často podceňovány, nebo zcela přehlíženy. Přitom chyby mohou být i zdrojem poznání, poučení se. Tento proces se odehrává v několika fázích, nejprve dochází k detekci chyby (odhalování), pak k identifikaci chyby (přesné určení jejího místa v celkovém postupu řešení), následuje interpretace chyby (objasnění jejích příčin a důsledků) a posledním krokem je korekce chyby (její uvědomělá oprava).

V.Kulič (1971) ve své práci nastínil několik vhodných reakcí učitele na chybu, které nemají být pro žáka signálem nezdaru, ale odrazovým můstkem pro nové řešitelské postupy.

4) Způsob samostatného učení

Jde o to, jak je žák zvyklý učit se doma, jaké volí postupy a metody své domácí přípravy. Mállokterí žáci jsou však schopni najít si sami efektivní způsob domácí přípravy, pokud je k tomu někdo nevede. Hlavním činitelem neefektivního učení je nízká aktivita žáků, jinými slovy pasivní způsob učení (čtení a pouhé přefíkování učiva).

Aktivizaci učební činnosti napomáhá převedení si učiva do otázek, schémata a modely, vedení osobní pracovní dokumentace učebních činností, učení ve dvojicích či skupinách, vyhledávání společenských a kulturních souvislostí.

2.2.2.5 Charakteristiky osobnosti pojící se k žákovi „já“

Každý jedinec se vyznačuje nejen vztahy k druhým lidem, ale také vztahem k sobě samotnému. Ten se realizuje v řadě úrovní, především v úrovni poznávací, citové a hodnotící.

a) úroveň poznávací, kognitivní

Jde o sebepoznávací vztah, sebepoznání čili poznatky o svých možnostech, vlastnostech, předpokladech ke zlepšení.

b) úroveň citová, emocionální

Sem zahrnujeme pocity a city, které se přímo dotýkají jedince samého. Patří sem city sebedůvěry, sebejistoty, sebeúcty, které potřebuje každý jedinec prožívat. Mluvíme o tzv.sebecitu.

c) úroveň hodnotící

Tato úroveň zahrnuje soudy a názory o sobě samotném ve srovnání s určitým ideálem. Vztah osobnosti k sobě samotné může vyústit k rozhodnutím, které vybízejí ke změně sebe sama. V takovém případě dochází k rozporu mezi tzv. reálným já (jaký jsem) a ideálním já (jaký bych chtěl být). To, do jaké míry se jedinci podaří přiblížit ideálnímu já, v něm vyvolává pocity sebeúcty a dalších pozitivních pocitů, které bývají významnou vnitřní podmínkou učení a zdrojem seberozvoje osobnosti. Vyskytují se však i jedinci, kteří stagnují, tzn.že o ideálním já pouze sní, ale nesnaží se ho realizovat, což u něj následně vyvolává deprivace či traumata, a dokonce dochází i k vážnému narušení osobnosti . V takovýchto případech je důležitá role učitele. Nedochází-li k uspokojení potřeby sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry, dochází k její frustraci, tam si žák vytváří tzv.psychické mechanismy obrany svého já.

Mezi *psychické obranné mechanismy* patří např.útěk, ať už na psychické rovině (útěk do snění), či útěk reálný, dále bagatelizace neúspěchu a svalování viny na jiné, uchylování se ke kompenzačním aktivitám. Kompenzační aktivity mohou být pozitivní (různé koníčky), nebo negativní, mohou jít proti škole (různé party).“

V souvislosti s vytvářením vnitřních podmínek efektivního učení žáků, je třeba v nich podporovat rozvoj učební kompetence.

Učební kompetence se skládá ze dvou hlavních složek: ze souboru vědomostí a dovedností, které jsou potřebné ke splnění požadavků a ze sebedůvěry a sebejistoty, která dovolí žákovi tyto vědomosti bez zábran využívat.

V této souvislosti hovoříme o termínu *optimální rozvoj osobnosti žáka*, což není nic jiného, než plné využití všech dostupných možností, naprosté využití potenciality.

Optimální rozvoj osobnosti žáka vyžaduje citlivý přístup učitele, respektování určitých principů a jejich následné uplatňování ve vyučování.

Subjekt učení: charakteristiky osobnosti žáka (psychodiagnostika žáka)

Jde o to pochopit, jak mohou silné a slabé stránky žáků, jejich potřeby, touhy a zájmy ovlivnit proces vyučování a učení. Čím lépe známe tyto aspekty osobnosti žáka, tím lépe můžeme přizpůsobit výuku potřebám konkrétní třídy i jednotlivých žáků, se kterými se během praxe setkáme. Individualizace, navazující na konkrétní přednosti a slabiny dítěte, je možná jen tehdy, máme-li o dítěti dostatek informací. Osobnostní vlastnosti jsou skryté v nitru člověka, působí v chování člověka, projevují se v jeho každodenním vyrovnávání se s okolím. Vnější chování může být projevem různých vlastností a naopak stejné vlastnosti mohou u různých lidí vést k rozdílnému chování. Z toho vyplývá, že žádná specifická vlastnost osobnosti nikdy nepůsobí izolovaně, ale vždy ve spojení s ostatními vlastnostmi. Musíme si také všimnout okolností, za kterých k danému chování dochází. Značně determinujícím faktorem je například tzv. „sociální realita“, což je situace, kdy je chování jedince ovlivňováno tlakem okolí, v důsledku čehož má jedinec omezenou možnost volby svého chování.

2.2.2.6 Učební styly žáků

Učební styl žáka je dalším faktorem, který ovlivňuje jeho školní prospěch. Mluvíme-li o učebním stylu, mluvíme o tom, jak se žák učí, čili o postupu při učení, jeho kvalitě, pružnosti, struktuře a způsobu aplikace daného učebního stylu. Otázkou

učebních stylů a jejich definováním se zabývá celá řada autorů. Např. Hunt (1979, s.27) definuje učební styl takto: „popisuje vlastnosti žáka z hlediska toho, za jakých vzdělávacích podmínek je největší pravděpodobnost, že dojde k zamýšlenému učení. Učební styl popisuje, jak se žák učí, nikoli co se naučil.“

Snad nejzákladnější rozdíly *učebních stylů souvisejí se smyslovými vjemy*. Někdo se nejlépe učí pomocí vizuálních informací (zrakem), jiný pomocí slyšených informací (sluchem) a třetí pracuje nejlépe s kinesteticky předanými informacemi (hmat a tělesný pohyb). Přičemž způsob jakým žák nejlépe přijímá informace neodráží kvalitu jednotlivých smyslů.

Gregorc (1982) vytvořil *teorii učebních stylů opírající se o způsob organizace a zpracování informací*, kdy tyto procesy označuje pojmy vnímání (percepce) a uspořádání (organizace). Percepce zahrnuje prostředky, jimiž žák informace přijímá (např.zda lépe pracuje s konkrétními či abstraktními informacemi) a organizace se dále člení na dva způsoby třídění informací a to na:

- 1) *sekvenční (lineární) způsob* – z jednotlivé informace je vyvozena následující
- 2) *holistický (celostný) způsob* – charakteristický logickými skoky a simultánním zpracováním několika informací

Dále Gregorc tyto dva způsoby kombinuje do čtyř učebních stylů, které odpovídají konkrétním formám chování a dalším charakteristikám jedince.

a) konkrétně sekvenční styl (CS)

Jedinec zpracovává konkrétní informace sekvenčním způsobem, jedná se o člověka praktického, s pevnými modely jednání, držícího se při zemi a mající pevný řád v životě. Učitel vede přirozeně a bez větší námahy úplné záznamy, má roztríděné školní pomůcky, připravuje logické studijní celky. Žák nejlépe zpracovává systematické informace doprovázené praktickými aplikacemi a souvisejícími činnostmi.

b) abstraktně sekvenční styl (AS)

Jedná se o abstraktní informace sekvenčně uspořádané. Tento styl je typický pro intelektuálně založený vědecký typ získávající nové informace, logicky hodnotící situace. Učitel vyniká brilantními přednáškami či pečlivě organizovaným výzkumným projektem. Žák logicky diskutuje, kriticky analyzuje a je pro něho typické nadchnutí pro věc.

c) abstraktně nelineární styl (AR)

Abstraktní informace zpracované holistickým způsobem, při existenci mnoha různých souvislostí, citlivý člověk s uměleckými sklony, s dobrou orientací v mezilidských vztazích, je pro něho typické jakési intuitivní porozumění bez schopnosti své závěry vysvětlit.

Učitel uplatňuje integrované mezipředmětové vyučování, umělecky založené projekty i učebny. Žák je duší třídy, s citem pro krásu a bujnou představivostí, nedokáže však své představy realizovat.

d) konkrétně nelineární styl (CR)

Sem patří konkrétní informace zpracované holistickým způsobem. Jedinec tohoto stylu má přirozené vlohy k řešení problému. Tento styl je typický pro badatele a vynálezce, kteří pracují s různými mechanismy a zařízením či myšlenkami, experimentují. Učitel experimentuje, klade důraz na kreativní řešení problémů a samostatnost žáků. Žáci řeší problémy intuitivními skoky, které nejsou schopni vysvětlit, mají potíže, když mají předvést jak se úkol řeší.

Dojde-li k nesouladu mezi učebním stylem žáka a učitele, může to samozřejmě nepříznivě ovlivnit vyučování a učení, nicméně pokud by žáci pracovali pouze preferovaným učebním stylem, mohli by mít problémy při řešení situací, pro které by byl vhodnější jiný styl, než je ten jejich. A tak je dobré, aby se žák dostával do kontaktu i s ostatními nepreferovanými styly, neboť mu to umožní pružněji reagovat na jednotlivé situace. Samozřejmě my učitelé můžeme vybírat alespoň dílčí činnosti, pokud známe preferované styly svých žáků, u kterých by žáci měli možnost tyto styly použít.

Asi nejznámější a ve školních podmínkách nejsnáze diagnostikovatelné

pojetí učebních stylů je Hrabalova teorie (1984), ve které jsou učební styly děleny na:

povrchový (pasivní a aktivní), utilitaristický a hloubkový (postupné, souhrnné a pružné učení).

d) Povrchový učební styl

S tímto stylem se běžně setkáme na základní, ale převážně na střední škole, přičemž typické pro žáka tohoto stylu je celkově povrchní přístup ke školním povinnostem. Je to žák, který se snaží projít bez ohledu na známku, převažující potřebou je snaha vyhnout se neúspěchu. Naučená fakta reprodukuje bez porozumění souvislostem a nedovede získané znalosti aplikovat. Jeho učební styl není produktem jeho zájmu o učivo, ale obavou ze špatných známek a snahou vynaložit při studiu co nejmenší úsilí.

- **pasivní** – je charakteristický malým, až žádným zájmem o učivo a stejně tak i vynaloženým úsilím. Žák se zaměřuje na detaily, uniká mu to podstatné, smysl. Jeho poznatky nejsou systematické.
- **aktivní** – zde převládá velká píle a snažení. U zkoušení se zpočátku jeví jako připravený, nicméně jeho poznatky jsou povrchní, popisné a nechápe souvislosti.

Žáky, kteří používají povrchový učební styl, učení nebaví, jejich hlavním cílem je mít to rychle za sebou, někdy je vede k učení snaha vyhovět učiteli, kterého mají rádi. Strach ze špatné známky je často doprovázen úzkostí, která je však málokdy patrná. Uplatňuje se zde tzv. naučená bezmocnost, čili žák vše vzdává již předem v přesvědčení, že to stejně nikdy nebude umět a že nemá šanci na dobrou známku.

e) Utilitaristický učební styl

Je velmi častý, někdy je tento styl označován také jako „vypočítavý“. Hnacím motorem těchto žáků je touha dostat co nejlepší známku, obstát v konkurenci ostatních spolužáků, čili uspět za každou cenu.

K dosažení svých cílů využívají všechny, i nedovolené prostředky jako opisování, používání taháků, podvody atd. Touha být nejlepší je spjata s tím, že ostatním přejí neúspěch, nedávají opisovat spolužákům, neradí jim, popř. jim radí chybně. Typické pro tyto žáky je, že jsou dobře přizpůsobiví, snadno odhadnou učitele, jeho zájmy, slabiny a přednosti a podle toho pak jednají. Dokáží odvést učitelovu pozornost a zalíbit se mu. Podle jiné literatury, jsou to žáci, kteří si rozumně organizují školní práci a mají k ní pozitivní vztah. Jako charakterové vlastnosti se u těchto žáků často uvádí svědomitost a vysoká motivovanost.

f) Hlubkový učební styl

Jde zde o skutečný zájem o učivo, jeho pochopení včetně všech souvislostí. Žák nalézá v učení smysl a to nejčastěji v souvislosti se svou zamýšlenou profesí, čili má ujasněné studijní cíle. Je veden snahou učivu porozumět a zvládnout ho.

- **učení operační(postupné)** – systematické učení, osvojování fakt, zákonů, vzorců. Žák se velmi precizně a detailně připravuje, nic nenechává na poslední chvíli, přesto je někdy neúspěšný, neboť neumí rozlišit to podstatné, zobecnit a často zabředává do detailů.
- **učení globální(souhrnné)** – žák chápe podstatu, rozumí učivu, je schopen zobecnit, vyvodit obecné závěry, ale často přehlíží detaily jako nepodstatné.
- **pružný způsob učení** – používají žáci, kteří si nejprve vytvoří o učení celkový obraz (vhled) a teprve pak se vrací k dílčím informacím. Tento styl je nekvalitnější z hlediska osvojení poznatků. Žák chápe obecné teze, aniž by opomíjel detaily.

Je zřejmé, že v rámci jedné třídy je nespočet žáků různých učebních stylů. Bylo by dobré zjistit, který z učebních stylů žáci nejčastěji preferují a připravit dle toho alespoň dílčí činnosti ve výuce. Nicméně ve své učitelské praxi se stále častěji setkávám s případy, kde mohu s trochou nadsázky říci, že daný žák nemá učební styl žádný, jinými slovy – neumí se učit. Nejčastěji se s tím setkáme u žáků, kteří nemají

kladný vztah k učení, v rodinném prostředí nejsou ke studiu motivováni, popř. jsou z nějakého důvodu mimo dosah rodinného vlivu (např. internátní školy). A tak se velmi často stává, že učitel část hodiny stráví tím, že své žáky učí se učit. Všimla jsem si také, že problémy s nalezením „svého“ učebního stylu mají také žáci, kteří bez problémů zvládali látku na základní škole, např. nadprůměrně inteligentní žáci, a také žáci, kteří navštěvovali nějaký typ alternativní školy. Přičemž jejich problémy vypluly na povrch po přestupu na vyšší školu, kde museli zvládat mnohem více učiva, nestačilo už jen látku vyslechnout ve škole.

2.2.2.7 Sociální klima školy a školní třídy

V souvislosti s touto problematikou existuje celá řada termínů, jejichž chápání není vždy jednotné, proto si je stručně definujeme.

Pojem **prostředí** školy, školní třídy má nejobecnější charakter, netýká se jen sociálně-psychologických aspektů. Patří sem architektonické aspekty (celkový vzhled učebny, její vybavení, rozmístění nábytku a možnosti hýbat s ním), hygienické aspekty (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické aspekty (vhodnost nábytku, uspořádání pracovního místa učitele i žáků, rozmístění učebních pomůcek ve třídě) a aspekty akustické (úroveň šumu a hluku, odraz zvuku apod.).

Termín **atmosféra** školy, popř. školní třídy má relativně úzký rozsah. Atmosféra se vyznačuje proměnlivostí a krátkým trváním. Je to jev podmíněný situačně, mění se v rámci vyučovacích dnů i jednotlivých hodin. Atmosféru třídu ovlivňuje např. suplování, nálada učitele, únava po fyzické či psychické zátěži atd.

Naproti tomu termín **sociální klima** zahrnuje jev dlouhodobý, typický pro danou třídu, učitele po několik měsíců, let. Sociální klima třídy je ovlivněno žáky třídy, všemi vyučujícími, kteří v dané třídě působí i učiteli jako jednotlivci

Sociální klima třídy je druhotně ovlivněno také sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru.

Sociálním klimatem učitelského sboru se rozumí sestava učitelů, osobnost ředitele a jeho orientace na plnění úkolů, nebo na mezilidské vztahy. Mluvíme zde o otevřeném klimatu, které se vyznačuje živostí a energií a uzavřeném klimatu, které je charakteristické pocity frustrace, apatie (Pelikán, Helus, 1983, s.36, 151).

Diagnostika sociálního klimatu

Prvním možným postupem jsou **přímé metody** (přímé pozorování). Metodický přístup se zde opírá o tři zásady: klima třídy by měl pozorovat vnější, nezávislý pozorovatel, měl by se zaměřit na vybraný vzorek vyučovacích hodin a měl by se opírat o nejsnáze pozorovatelné jevy.

Druhou možností jsou **nepřímé metody** (dotazníky a posuzovací škály), které se opírají o jiné tři předpoklady: klima posuzují sami jeho aktéři (žáci), spolutvůrci (učitelé), kteří vychází ze svých pocitů, postojů a zkušeností a zaměřují se na jevy, které od posuzovatele vyžadují vlastní zkušenost, nejsou přístupné přímému pozorování a měření.

Sociální klima školní třídy je aspekt, který jsem zkoumala v praktické části. Z pedagogické praxe vím, jak se může sociální klima v jednotlivých třídách lišit a jak ovlivňuje přístup žáků těchto tříd k výuce i k učitele. Totéž platí i obráceně, jsou třídy, do kterých se učitel těší, přestože v ní nejsou žáci nijak zvlášť vynikající a třídy, do kterých chodím nerada, ačkoliv tam jsou žáci chytří a pracovití.

3. VÝZKUMNÁ ČÁST

V teoretické části bylo pojednáno o determinantech školní úspěšnosti a školní neúspěšnosti žáků. Vzhledem ke značné šíři problematiky jsme se zaměřili na porovnání třídního klimatu a prospěchu žáků.

3.1 Účel výzkumu, výzkumné otázky

Cílem průzkumu je prokázání souvislostí mezi různými faktory a jejich vlivem na školní úspěšnost žáků. V praktické části se zaměřuji především na vliv sociálního klimatu školní třídy, u jedné třídy se snažím zjistit, zda může pozice žáka ve třídě ovlivňovat jeho prospěch.

Má první domněnka je založena na nepřímých metodách zkoumání školní třídy a předpokládá souvislost mezi sociálním klimatem ve školní třídě a žákovým prospěchem. Zastávám názor, že ačkoliv klima ve třídě není nejdůležitějším faktorem majícím vliv na žákův prospěch, je to jistě faktor, který se na školním prospěchu značně spolupodílí, ale je těžko postihnutelný. Jak se říká, i když má člověk sebelepší práci, která je dobře platově ohodnocena a která ho baví, chodí do ní nerad, pokud je obklopen nepřátelským kolektivem. Totéž dle mého názoru platí ve školním prostředí.

Dále se snažím postihnout, zda jsou výrazné rozdíly mezi žáky vesnických a městských škol co se týče jejich prospěchu a klimatu ve třídě. Zaměřuji se i na rozdílné názory učitelů z těchto dvou rozdílných prostředí.

3.2 Metodologie – získávání dat

3.2.1 Zkoumané vzorky

Objekty mého zkoumání se stali žáci základních škol, jednak vesnické ZŠ v Česticích, a pak městské školy ZŠ Dukelské ve Strakoniciích. Zkoumaní žáci byli z 5., 7. tříd a jedné 9. třídy. Pro výzkum jsem si vybrala běžné heterogenní třídy,

kde byly zastoupeny jak dívky, tak chlapci. V případě strakonické školy jsem zkoumala 7.(výběrovou) třídu, tedy třídu složenou z žáků s dobrými až nadprůměrnými výsledky, a 5.třídu běžného typu. V případě čestické školy jde o běžné třídy (5.,7.,9.) s různě prospívajícími žáky.

Při výběru tříd bylo důležité pouze to, aby žáci těchto tříd byli stejné věkové kategorie a aby se při vyplňování dotazníků zaměřili na stejný předmět.

3.2.2 Použité nástroje výzkumu

Pro výzkum jsem použila nepřímé metody, standardizované dotazníky CES, MCI a dále jsem použila klasickou sociometrickou metodu a dotazníky pro učitele, které jsem si sama sestavila.

Pro výzkum jsem zpracovala 100 dotazníků od žáků 5., 7., 9.tříd základních škol a 40 dotazníků učitelů (20 učitelů vesnické a 20 učitelů městské školy).

Měření proměnných

Dotazník CES (Classroom Enviromental Scale) je dotazník určený pro 2.stupeň základních škol a školy střední. Viz.příloha č.1.

Zaměřuje se na zkoumání těchto *proměnných*: **zaujetí žáka školní prací** (otázky 1, 7, 9, 13), **vztahy mezi žáky ve třídě** (2, 8, 14, 20), **učitelovu pomoc žákům** (3, 9, 15, 21), **orientaci žáků na úkoly** (4, 10, 16, 22) , **pořádek a organizovanost** (5, 11, 17, 23) a **jasnost pravidel** (6, 12, 18, 24).

Zkoumaným vzorkem zde tedy nejsou jen žáci a jejich vztahy, ale i učitel a jeho přístup. Dotazník obsahuje 24 otázek, přičemž 4 z nich se vždy týkají jedné proměnné.

Žákům jsou rozdány dotazníky a před tím, než začnou pracovat jim jsou dány instrukce. V tomto případě je jim řečeno, aby si jednotlivé otázky dotazníku vztahovali na svou osobu, zaměřovali se na jeden konkrétní předmět a jednoho konkrétního učitele. Také jim musí být zdůrazněno, že neexistuje špatná

odpověď, že všechny odpovědi jsou správné. Žáci mají na výběr ze dvou možností ANO – NE, přičemž jimi zvolenou možnost zakroužkují.

Po vypracování dotazníku se u každého žáka spočítají body jednotlivých proměnných (min.4, max.12 bodů) a nakonec se spočítají proměnné za celou třídu a udělá se aritmetický průměr. Čím vyšší jsou hodnoty jednotlivých proměnných, tím lepší je klima ve třídě a naopak.

Dotazník MCI (My Class Inventory) je obdobný jako dotazník CES, je zaměřený na žáky 3. – 7.tříd základních škol. Dotazník je také zaměřen na sociální klima školy, ale více se zaměřuje na sociální vztahy mezi žáky. Viz. příloha č.2.

Zkoumanými *proměnnými* zde jsou: **spokojenost ve třídě** (ot.1, 6, 11, 16, 21), **třenice ve třídě** (ot.2, 7, 12, 17, 22), **soutěživost ve třídě** (ot.3, 8, 13, 18, 23), **obtížnost učení** (ot.4, 9, 14, 19, 24) a **soudržnost třídy** (ot.5, 10, 15, 20, 25).

Instrukce jsou tytéž jako u dotazníku CES.

Klasická sociometrická metoda zkoumá vztahy ve třídě, charakter interindividuálních vztahů ve třídě.

Za zakladatele této metody je považován americký psychiatr Jacob Lewi Moréno, který stanovil následující pravidla pro konstrukci sociometrického testu: přesné stanovení hranic skupiny (6.A, sportovní oddíl), umožnit žákům neomezený počet výběru, ověřit, zda žáci otázkám rozumějí , volba je tajná a výsledky testů se žákům nesdělují.

Dotazník (viz.příloha č.3) obsahoval 3 otázky (2 kladné a 1 záporná):1. „ S kým ze třídy bys rád seděl ?“, 2. „ Koho ze třídy bys pozval na oslavu

svých narozenin?“ a 3. „Komu ze třídy bys nedal opsat úkol?“. Tyto otázky jsem zvolila, abych zjistila jaký je stav vztahů v dané třídě.

Do tabulky (sociometrické matice) se zapíše osoby volící, osoby volené a jejich volby. Na konci se u každého žáka spočítají volby, které učinil a volby, které získal. Čím větší počet voleb, tím lépe.

Volby žáků byly sumarizovány do sociometrické matice a vypracován sociogram (viz. přílohy č. 4, 5, 6)

V sociogramu jsou výsledky zaznamenávány graficky, je odlišena jednostranná kladná volba, oboustranná kladná volba (diáda) a totéž u voleb záporných.

Podle těchto voleb se zjišťují pozice žáka ve třídě: žák „hvězda“ – žák, ke kterému směřuje hodně voleb, „izolovaný“ – žák, který není ve škole, „opomíjený“ – volí, ale není volen, „expandující“ – volí hodně a pozitivně, „negativně expandující“ – volí hodně a negativně.

Podle počtu obdržených a učiněných voleb se počítají sociometrické indexy: pozitivní sociometrický status (PSS), negativní sociometrický status (NSS) a index sociometrické expanzivity (ISE). Jinými slovy jde o status oblíbenosti.

- vzorce výpočtu indexů: $PSS = p / N - 1$

$$NSS = n / N - 1$$

$$ISE = v / N - 1$$

- p – počet obdržených kladných voleb, n – počet obdržených negativních voleb, v – počet všech voleb, které žák učinil, N – počet žáků, 1 – právě ten zkoumaný žák.

Čím je ve třídě vyšší PSS, tím lepší má ve třídě žák situaci a opačně.

Dotazník pro učitele (viz. příloha č.) jsem si sestavila sama a cílem dotazníku bylo zjistit, kterým faktorům ovlivňujícím školní prospěch učitelé připisují největší vliv. Dotazník nepostihuje všechny faktory, ale dle mého

názoru, jsou v něm obsaženy ty nejdůležitější z nich. Mně zajímalo především jaký vliv připisují klimatu třídy a rodinnému zázemí.

Mezi zkoumané faktory jsem zařadila tyto otázky: 1) **inteligenční schopnosti**, 2) **osobnostní charakteristiky žáka**, 3) **osobnost učitele**, 4) **motivaci zprostředkovanou učitelem**, 5) **motivaci mimo školu**, 6) **rodinné zázemí**, 7) **klima školy**, 8) **klima třídy**, 9) **styl zkoušení**, 10) **specifické poruchy učení**, 11) **soustavnou domácí přípravu žáků**, 12) **pozornost žáka při vyučování**.

Učitelé měli sestupně obodovat jednotlivé otázky (čili od největšího vlivu po nejmenší), přičemž k dispozici měli bodovou škálu 12 – 1. Také měli možnost doplnit další faktory, pokud by měli pocit, že v dotazníku některý chybí, nikdo však této možnosti nevyužil.

3.2.3 Analýza výzkumného šetření

3.2.3.1 Dotazník pro učitele

<i>Determinanty školního prospěchu</i>	<i>Výsledné hodnoty (max.12, min.1 bod)</i>
1) osobnostní charakteristika žáka	9,88
2) inteligenční schopnosti	9,13
3) pozornost žáka při výuce	8,69
4) osobnost učitele	8,56
5) rodinné zázemí	8,31
6) domácí příprava žáka	7,56
7) motivace mimo školu	7,44
8) motivace ke studiu zprostředkovaná učitelem	7,31
9) klima třídy	6,31
10) klima školy	5,75
11) specifické poruchy učení	5,62
12) styl zkoušení	5,0

Jak je patrné z tabulky, výsledné hodnoty jednotlivých proměnných jsou poměrně vyrovnané. Mezi tři nejdůležitější faktory ovlivňující školní prospěch patří dle učitelů **osobnostní charakteristika žáka** (jeho vlastnosti, povahové rysy), **inteligentní schopnosti** a **pozornost žáka při výuce** (pozornost při výkladu, vedení si poznámek).

Potvrdila se mi zde má domněnka, že vliv školního klimatu, ať už třídy, který je zde v centru mého zájmu, či klimatu školy, je stále značně opomíjen. Těžko se ale můžeme divit učitelům, že nemají dostatek elánu zjišťovat tyto aspekty třídy při stále rostoucích požadavcích, které jsou na ně kladeny.

V následující tabulce jsou porovnány hodnoty jednotlivých proměnných mezi učiteli na vesnici a ve městě:

<i>Determinanty školního prospěchu</i>	<i>Výsledné hodnoty (max.12, min.1 bod)</i>	<i>Učitelé vesnické školy(V)</i>	<i>Učitelé městské školy(M)</i>
1) osobnostní charakteristika žáka	9,88	10,06	9,7
2) inteligentní schopnosti	9,13	9,76	8,5
3) pozornost žáka při výuce	8,69	7,58	9,8
4) osobnost učitele	8,56	8,12	9,0
5) rodinné zázemí	8,31	8,92	7,7
6) domácí příprava žáka	7,56	7,42	7,7
7) motivace mimo školu	7,44	6,48	8,4
8) motivace ke studiu zprostředkovaná učitelem	7,31	6,42	8,2
9) klima třídy	6,31	5,22	7,4
10) klima školy	5,75	5,1	6,4
11) specifické poruchy učení	5,62	6,04	5,2
12) styl zkoušení	5,0	4,7	5,3

Zatímco u učitelů *městské školy* první tři místa obsadily tyto faktory: 1) **pozornost žáka při výuce** (V – 5.místo), 2) **osobnostní charakteristika žáka** (V- 1.místo), 3) **osobnost učitele** (V – 4.místo), u *vesnické školy* (V) jsou na prvních třech pozicích faktory tyto: 1) **osobnostní charakteristika žáka** (M – 2.pozice), 2) **inteligentní schopnosti** (M – 4.pozice), 3) **rodinné zázemí** (M – 7.pozice spolu s domácí přípravou).

Z celkových výsledků všech dotazníků vybočuje volba učitelů vesnické školy, kteří na třetí pozici faktorů ovlivňujících školní prospěch žáka dosadili rodinné zázemí.

Tento výsledek potvrzuje můj názor, že rodinné zázemí je faktorem, který hraje velkou roli co se týče prospěchu žáků, ale je hůře postihnutelný. Zatímco učitelé ve městech nemají vždy možnost seznámit se podrobněji s rodinnou situací žáků, učitelé z vesnice, kde každý zná každého, znají naopak rodinnou situaci svých žáků dokonale. Proto je zcela logické, že se volba tohoto faktoru objevila právě u těchto učitelů.

3.2.3.2 Dotazník CES a výsledky jeho zpracování

V tomto případě šlo o 7. třídu ZŠ Čestice, předmět český jazyk.

Proměnné:

- č.1 – zaujetí žáka školní prací
- č.2 – vztahy mezi žáky ve třídě
- č.3 – učitelova pomoc žákům
- č.4 – orientace žáků na úkoly
- č.5 – pořádek a organizovanost
- č.6 – jasnost pravidel

Vyhodnocení dotazníku CES, třída 7., ZŠ Čestice, předmět český jazyk, 19 žáků (9 dívek, 10 chlapců)

CES (Čestice)	Proměnné jednotlivých žáků					
Jméno žáka	č.1	č.2	č.3	č.4	č.5	Č.6
1) Jan N.	8	12	10	8	4	12
2) Tomáš M.	6	8	10	8	6	10
3) Jana N.	8	10	4	7	6	8
4) Iveta S.	4	4	6	6	7	10
5) Jiří Š.	4	10	12	6	4	10
6) Alena D.	4	12	12	4	6	12
7) Jakub J.	4	8	10	4	4	10
8) Jakub P.	8	10	10	6	6	8
9) Antonín H.	6	8	12	8	6	10
10) Hana P.	4	12	12	8	8	12
11) Jakub S.	4	6	4	4	6	10
12) Tereza K.	6	12	12	4	4	10
13) Veronika D.	4	12	10	4	6	10
14) Kateřina B.	6	6	12	8	4	8
15) Veronika N.	8	12	10	6	8	12
16) Pavel J.	6	10	12	8	6	12
17) Kateřina H.	6	6	8	6	8	8
18) Hana Š.	8	8	12	4	8	12
19) Vít Z.	6	12	8	4	6	12
Proměnné třídy	5,79	9,37	9,9	5,95	5,95	10,32

Tabulka prospěchu žáků 7.třídy ZŠ Čestice:

Jméno žáka	Prospěch z ČJ	Celkový prospěch
1) Jan N.	3	1,8
2) Tomáš M.	4	2,733
3) Jana N.	4	2,533
4) Iveta S.	2	1,867
5) Jiří Š.	2	1,4
6) Alena D.	1	1,0
7) Jakub J.	2	1,267
8) Jakub P.	2	1,2
9) Antonín H.	3	2,067
10) Hana P.	2	1,133
11) Jakub S.	3	1,933
12) Tereza K.	2	1,467
13) Veronika D.	3	2,2
14) Kateřina B.	2	1,533
15) Veronika N.	1	1,133
16) Pavel J.	2	1,267
17) Kateřina H.	3	2,067
18) Hana Š.	3	2,067
19) Vít Z.	2	1,2
Průměr.známka/ Prům.prospěch třídy	2,42	1,698

Uděláme – li aritmetický průměr hodnot všech proměnných 7.třídy ZŠ Čestice získáme hodnotu **7,88**. Na škále hodnot 4 – 12 jde tedy o průměrný výsledek. Sociální klima této třídy není nejhorší, ale rozhodně ani nejlepší. S tím respektuje fakt, že 6 žáků této třídy má celkový průměr 2,0 či horší (při nejlepším pět „dobrých“).

Žák č.2, který má z českého jazyka „dostatečnou“ dal nejnižší počet bodů těmto faktorům: zaujetí školní prací (6 bodů) a pořádek a organizovanost (6 bodů). Fakt, že nejhůře dopadl v oblasti zaujetí školní prací koresponduje jak s celkovým prospěchem žáka, který je nejhorší ve třídě, tak s klasifikací z předmětu, na který se dotazník vztahoval.

Dalším slabým žákem je žák č.3, který přiřadil pouhé 4 body proměnné učitelova pomoc žákům, a 6 bodů pořádku a organizovanosti. Z tohoto výsledku vyplývají stejné závěry jako u žáka předcházejícího, neboť žák č.3 má druhy nejhorší celkový prospěch ve třídě a z českého jazyka taktéž „nedostatečně“. Vzhledem k tomu, že položka učitelova pomoc žákům se v celkovém vyhodnocení třídy umístila na druhé pozici, předpokládám, že tento žák si vytvořil negativní postoj jak k předmětu český jazyk, tak k učiteli, který ho vyučuje.

Žák č.9 má celkový prospěch 2,067 a z českého jazyka známku „dobře“. Nejhůře ohodnotil zaujetí školní prací a pořádek a organizovanost (6 bodů). Je patrné, že český jazyk ani učení samotné nejsou jeho doménou.

Žák č.13 ohodnotil 4 body zaujetí školní prací a orientace na úkoly. V tomto případě bychom mohli vidět jeho neúspěch v nedostatečné domácí přípravě, která může být zapříčiněna mnoha dalšími okolnostmi, ale i žákem samotným. Je známé, že úkoly jsou u žáků záležitostí neoblíbenou a záleží také hodně na důslednosti rodičů i učitelů samotných, popřípadě na vhodnosti sankcí, které by měly po nevypracování úkolu následovat.

Žák č.17 přiřadil po 6 bodech položkám: zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky, a orientaci žáků na úkoly. Z předmětu český jazyk je hodnocen známkou „dobře“. O dvou z jmenovaných třech položek jsem již mluvila, a k tomu proč žák takto nízko ohodnotil sociální vztahy ve třídě bychom museli znát další údaje. Je možné, že tento žák má ve třídě nízký sociální status, nebo jeho hodnocení bylo ovlivněno nějakou mimořádnou událostí, která se mohla odehrát mezi ním a ostatními žáky.

Žák č.18 nejhůře obodoval orientaci žáků na úkoly (4 body), což opět vypovídá o nedostatečné přípravě, tento faktor může být ovlivněn např.nevhodným výchovným režimem, o čemž jsem psala v teoretické části v souvislosti s rodinným prostředím.

Pokud zhodnotíme proměnné v rámci celé třídy nejlépe dopadla položka: **jasnost pravidel** (10,32), poté **učitelova pomoc žákům** (9,9), **vztahy mezi žáky ve třídě** (9,37), **orientace žáků na úkoly a pořádek a organizovanost** (obě 5,95 bodů) a nejhůře je na tom položka **zaujetí žáka školní prací** (5,79).

Vzhledem k tomu, že první dvě nejlépe hodnocené proměnné se týkají osobnosti učitele, neřekla bych, že má zásadní podíl na neprospěchu zmiňovaných žáků. Jediné v čem by mohl mít určité rezervy je snad důslednost a schopnost zaujmout žáky při hodině. To je však jen spekulace a vzhledem k tomu, že sama český jazyk učím vím, že není snadné v tomto předmětu podat vždy látku zajímavým, neotřelým způsobem. Situace českého jazyka je také znevýhodňována nárůstem technických vymožeností, kde se český jazyk často komolí v rámci úspory místa i času.

Nejhůře dopadla položka zaujetí žáka školní prací, což mluví pro tvrzení, že za špatný prospěch jsou si v tomto případě zodpovědni sami žáci. Další položka, která byla nízko ohodnocena, a která se často objevovala u hůře prospívajících žáků je pořádek a organizovanost. Tento aspekt může zahrnovat jak nedůsledné dbání učitele na kázeň ve třídě, tak i způsob domácí přípravy žáků, vedení se poznámek atd. čili vlivy, které mají návaznost na rodinné prostředí (viz.teoretická část 2.1.6.3).

Další třídou zkoumanou prostřednictvím dotazníku CES, byla výběrová třída 7.M, ZŠ Dukelská ve Strakonících.

Žáci si vztahovali jednotlivé otázky na předmět český jazyk.

Tabulka školních výsledků třídy 7.M (ZŠ Dukelská), 21 žáků (7 dívek, 14 chlapců)

Jméno žáka	Prospěch z ČJ	Celkový prospěch
1) Jaroslav R.	1	1,0
2) Pavel F.	1	1,333
3) Václav P.	2	1,067
4) Roman V.	1	1,0
5) David M.	2	1,467
6) Ondřej K.	1	1,133
7) Jiří M.	3	1,667
8) Tomáš V.	2	1,467
9) Vladislav H.	2	1,133
10) Josef N.	1	1,133
11) Marek V.	1	1,333
12) Michaela Ch.	1	1,133
13) Martina S.	1	1,0
14) Šárka H.	1	1,0
15) Hana K.	1	1,0
16) Tereza G.	2	1,333
17) Petra K.	1	1,133
18) Vojta Š.	1	1,067
19) Daniel P.	1	1,067
20) Lucie K.	2	1,2
21) Milan U.	1	1,133
Průměr.známka/ Průměr.prospěch třídy	1,38	1,18

Vyhodnocení dotazníku CES, třída 7.M, ZŠ Dukelská

CES	Proměnné jednotlivých žáků					
Jméno žáka	Č.1	č.2	č.3	č.4	č.5	č.6
1) Jaroslav R.	12	12	10	10	10	11
2) Pavel F.	10	12	8	10	8	12
3) Václav P.	10	12	10	10	10	12
4) Roman V.	10	12	10	10	10	12
5) David M.	6	10	11	10	8	12
6) Ondřej K.	10	10	10	10	8	12
7) Jiří M.	6	10	9	4	8	12
8) Tomáš V.	10	10	10	8	8	12
9) Vladislav H.	6	12	10	8	8	10
10) Josef N.	6	10	10	10	10	12
11) Marek V.	8	10	10	10	10	12
12) Michaela Ch.	8	10	11	8	8	10
13) Martina S.	6	12	9	11	9	12
14) Šárka H.	12	12	10	8	10	12
15) Hana K.	12	12	10	10	12	12
16) Tereza G.	12	12	10	10	12	12
17) Petra K.	12	12	12	12	12	12
18) Vojta Š.	6	10	10	8	12	12
19) Daniel P.	12	10	8	10	10	10
20) Lucie K.	12	12	12	12	12	12
21) Milan U.	8	12	10	10	12	12
Proměnné třídy	9,24	11,2	10	9,48	9,86	11,67

Průměrem proměnných této třídy jsme získali hodnotu **10,24**, což je velice vysoké číslo. Vypovídá o tom, že sociální klima této třídy je velmi pozitivní, což odpovídá i studijním výsledkům žáků. Jak jsem již zmínila, jde o třídu výběrovou.

„Nejhoršími“ žáky jsou tu žáci č.5, 7 a 8, jejichž celkový prospěch je 1,467 a horší. Jde však o „dvojkaře“, jeden z žáků má jednu „dobrou“.

Žák č.5 má z českého jazyka dvojku a nejhůře hodnotil zaujetí žáka školní prací.

Žák č.7 získal z českého jazyka hodnocení „dobře“ a má nejhorší prospěch ze třídy. Nejhůře obodoval orientaci na úkoly.

Žák č.8 byl z českého jazyka ohodnocen známkou „chvalitebně“ a nejhůře ohodnotil orientaci na úkoly a pořádek a organizovanost.

Celkově dopadly jednotlivé proměnné v této třídě takto: 1) **jasnost pravidel**, 2) **vztahy mezi žáky ve třídě**, 3) **učitelova pomoc žákům**, 4) **pořádek a organizovanost**, 5) **orientace žáků na úkoly** a 6) **zaujetí žáka školní prací**.

V následující tabulce máme srovnání výsledných hodnot proměnných obou tříd.

Hodnoty proměnných	č.1	č.2	č.3	č.4	č.5	č.6
7.třída ZŠ Čestice	5,79	9,37	9,9	5,95	5,95	10,32
7.třída ZŠ Strakonice	9,24	11,2	10	9,48	9,86	11,67
Rodíl hodnot tříd	3,45	1,83	0,1	3,53	3,91	1,35

Ačkoliv pořadí jednotlivých proměnných v těchto dvou třídách je poměrně vyrovnané, jejich jednotlivé hodnoty se výrazně liší, což je patrné z tabulky. V obou třídách se na nejhorší pozici umístilo zaujetí žáka školní prací, ale rozdílná hodnota této položky u obou tříd činí 3,45. Je tedy jasné, že u třídy 7.M ze Strakonic poslední pozice této proměnné o ničem nevypovídá a se získanými body 9,24 nelze říci, že způsobuje školní neprospěch žáků. Naopak u 7.třídy ZŠ Čestice má tato položka s hodnotou 5,79 značný podíl na neprospěchu žáků.

Na těchto dvou zkoumaných třídách se jasně potvrdilo, že sociální klima značně ovlivňuje studijní výsledky žáků. Nesmíme však ani opomenout fakt, že ve výběrové třídě městské školy sehrála zřejmě nezanedbatelnou roli i soutěživost, která na vesnicích není tak velká.

3.2.3.3 Klasická sociometrická metoda

Dotazníky a sociogramy jsou uvedeny v přílohách.

Sociometrické matice

Seznam žáků uvedených v maticích pod čísly kvůli snadnějšímu zpracování:

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1 – Jan Š. | 12 – Kateřina K. |
| 2 – Radek H. | 13 – Tereza K. |
| 3 – Milan D. | 14 – Jan M. |
| 4 – Petr V. | 15 – Lenka K. |
| 5 – Jaroslav P. | 16 – Zdeněk B. |
| 6 – Václav T. | 17 – Denisa B. |
| 7 – Milan J. | 18 – Petra V. |
| 8 – Lukáš V. | 19 – Vendula H. |
| 9 – Martin Ř. | 20 – Nikola S. |
| 10 – Martin L. | |
| 11 – Stanislav N. | |

D- dané volby

Z - získané volby

Tabulka č.1 – „S kým ze třídy bys rád seděl?“

OSOBY VOLENÉ																							
O S O B Y V O L Í C Í		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	D	
	1														+							1	
	2			+																		1	
	3		+																			1	
	4	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	19	
	5															+				+		2	
	6									+		+	+									3	
	7									+								+				2	
	8							+	+													2	
	9											+										1	
	10										+		+					+				3	
	11										+											1	
	12		+														+					2	
	13										+											1	
	14					+									+							2	
	15	+												+								2	
	16	+				+										+						3	
	17			+																	+	+	3
	18													+								1	
	19		+	+															+			+	4
	20		+	+															+		+		4
	Z	3	5	5	1	3	2	2	3	4	2	3	3	3	2	4	2	3	3	2	3	3	

Tabulka č.2 – Otázka: „Koho ze třídy bys pozval na oslavu svých narozenin?“

OSOBY VOLENÉ																						
O S O B Y V O L Í C Í		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	D
	1		+	+	+	+			+				+			+	+	+	+	+	+	12
	2	+		+	+	+			+		+		+			+	+	+	+	+	+	13
	3	+	+		+	+			+	+			+			+	+	+	+	+	+	13
	4	+	+	+		+			+		+	+	+	+			+	+		+	+	13
	5	+		+											+							3
	6								+			+	+									3
	7								+						+		+					3
	8						+	+				+										3
	9				+	+	+	+	+		+	+		+		+	+	+	+	+	+	14
	10						+	+		+		+					+					5
	11		+							+	+											3
	12	+	+	+	+	+			+		+	+		+		+	+	+	+	+	+	15
	13	+	+	+	+	+	+	+	+						+	+	+	+	+	+	+	15
	14	+	+	+	+	+		+	+		+		+	+		+		+	+	+	+	15
	15	+		+	+	+		+	+	+		+	+		+		+	+	+	+	+	15
	16	+			+	+									+							4
	17	+	+	+	+		+	+	+	+			+	+		+	+		+	+	+	15
	18						+			+												2
	19	+	+	+	+		+	+	+				+		+	+	+	+	+		+	14
	20		+	+		+		+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+		14
	Z	11	10	11	11	11	7	9	13	7	7	8	10	6	6	10	13	11	11	11	11	

Tabulka č.3 – Otázka: „Komu ze třídy bys nedal opsat úkol?“

OSOBY VOLENÉ																						
OSOBY VOLENÉ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	D
	1																					0
	2																					0
	3																					0
	4																					0
	5																					0
	6																X					1
	7																					0
	8																					0
	9																					0
	10																					0
	11																					0
	12																					0
	13																					0
	14																					0
	15																					0
	16						X															1
	17																		X			1
	18																					0
	19																		X			1
	20																					0
	Z	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	

Z tabulek je opět patrné, že klima dané třídy je velice pozitivní. Nejpatrnější to je v tabulce č.3, kde je minimum negativních voleb a já osobně se domnívám, že tyto volby byly zapříčiněny krátkodobým nedorozuměním mezi volícími žáky.

Z těchto tabulek a sociogramů, které jsou uvedeny v přílohách, můžeme zjistit, že žádný žák této třídy nezastává ve třídě pozici, která by se výrazně lišila od ostatních.

Není zde žádný vyhraněný typ žáka „hvězdy“ či „outsidera, opomíjeného“ žáka.

Jedině snad bych označila žáka č.4 za „expandujícího“, protože celkem učinil 32 pozitivních voleb.

Sociometrické indexy

Výsledky sociometrických indexů nám jen potvrzují to, co jsme se již dozvěděli ze sociometrických matic.

Pozice žáků ve třídě jsou velmi vyrovnané, což jistě napomáhá rozvíjení a udržení pozitivního sociálního klimatu třídy.

Pro porovnání přeci jen uvedu první tři žáky s nejvyšším pozitivním sociálním statutem, což by se dalo jinými slovy definovat, že tito žáci jsou ve třídě nejoblíbenější. Na prvním místě jsou žáci č.8 a 16 (PSS = 0,84). Tento fakt je poměrně zajímavý, vezmeme – li v úvahu, že žák č.16 je s prospěchem 1,067 druhým nejlepším žákem třídy a žák č.8 s průměrem 2,467 patří mezi žáky spíše neprospívající.

Závěr, který z toho plyne je, že žáci základních škol při volbě svých kamarádů příliš na školní prospěch nehledí a naopak prospěch žáka nemá vliv na jeho pozici ve třídě.

Na druhém místě obluby je žák č.2 (PSS = 0,79), jehož celkový prospěch je 1,0 , je tedy nejlepším žákem třídy.

Nebýt žáka č.8 mohli bychom říci, že úspěšní žáci jsou ve třídě oblíbenější, než ti neúspěšní, což by mohlo souviset s teorií, že většina žáků základních škol je poháněna výkonovou potřebou úspěchu, což se často mění s nástupem na odborná učiliště, kde převládá potřeba neúspěchu.

Nicméně ani obluba tohoto žáka nám tuto teorii nevyvrací, neboť příčiny jeho obluby mohou být různé a podporuje to také fakt, že nejnižší PSS mají žáci č.6, 10 a 13, kteří patří mezi hůře prospívající až neprospívající žáky této třídy.

Žák	Celkový prospěch	PSS	NSS	ISE
1) Jan Š.	1,333	0,74	0	0,68
2) Radek H.	1,0	0,79	0	0,74
3) Milan D.	1,267	0,84	0	0,74
4) Petr V.	1,133	0,63	0	1,68
5) Jaroslav P.	1,2	0,74	0	0,26
6) Václav T.	2,533	0,47	0,053	0,37
7) Milan J.	1,933	0,58	0	0,26
8) Lukáš V.	2,467	0,84	0	0,26
9) Martin Ř.	2,4	0,58	0	0,79
10) Martin L.	2,0	0,47	0	0,42
11) Stanislav N.	2,467	0,58	0	0,21
12) Kateřina K.	1,0	0,68	0	0,9
13) Tereza K.	2,4	0,42	0	0,84
14) Jan M.	1,8	0,53	0	0,9
15) Lenka K.	1,133	0,63	0	0,9
16) Zdeněk B.	1,067	0,84	0	0,42
17) Denisa B.	1,133	0,74	0	1
18) Petra V.	1,667	0,68	0,105	0,16
19) Vendula H.	1,467	0,74	0	1
20) Nikola S.	1,333	0,74	0	0,95

3.2.3.4 Vyhodnocení dotazníku MCI

Dotazník MCI, 5.třída, ZŠ Čestice, celkový počet žáků 22, počet tázaných 20 (10 dívek, 10 chlapců)

Proměnné: 1) spokojenost ve třídě
2) třenice ve třídě
3) soutěživost ve třídě
4) obtížnost učení
5) soudržnost třídy

MCI (5.třída)	Proměnné žáků				
Jméno žáka	č.1	č.2	č.3	č.4	č.5
1) Václava K.	9	9	5	9	11
2) Michaela M.	7	13	15	9	14
3) Václav S.	11	11	13	11	11
4) Filip S.	15	11	11	9	11
5) Sabina V.	13	11	5	9	9
6) Eliška V.	15	9	8	9	13
7) Věra V.	15	13	13	11	9
8) Karolína V.	11	11	15	7	13
9) Pavel M.	9	9	11	9	14
10) Michal M.	9	11	13	9	11
11) Šárka Š.	11	11	11	7	11
12) Lenka S.	9	7	9	9	13
13) Radim K.	14	11	13	9	5
14) Tomáš C.	10	9	9	9	9
15) Jan B.	9	11	5	11	13
16) Anna R.	11	15	11	11	5
17) Jakub H.	9	9	13	7	15
18) Václav H.	11	13	5	7	13
19) Aneta K.	11	15	7	9	13
20) Lucie L.	9	13	7	9	7
Proměnné třídy	10,9	11,1	9,95	9	11

MCI (5.třída)		
Jméno žáka	Prospěch z Čj	Celkový prospěch
1) Václava K.	1	1,0
2) Michaela M.	4	2,667
3) Václav S.	3	1,889
4) Filip S.	1	1,222
5) Sabina V.	1	1,0
6) Eliška V.	1	1,0
7) Věra V.	2	1,222
8) Karolína V.	1	1,222
9) Pavel M.	2	1,444
10) Michal M.	3	1,889
11) Šárka Š.	1	1,222
12) Lenka S.	2	2,0
13) Radim K.	1	1,0
14) Tomáš C.	3	2,333
15) Jan B.	1	1,0
16) Anna R.	1	1,333
17) Jakub H.	3	2,0
18) Václav H.	3	2,0
19) Aneta K.	1	1,222
20) Lucie L.	2	1,889
Průměrná známka/ Průměrný prospěch třídy	1,85	1,53

V této třídě je hodnota všech proměnných poměrně vysoká: **10,39**. Na první pozici se umístila položka **třenice ve třídě**, 2. **soudržnost třídy**, 3. **spokojenost ve třídě**, 4. **soutěživost ve třídě**, 5. **obtížnost učení**.

Třenice ve třídě jsou na prvním místě s hodnotou 11,1, což jednoduše řečeno znamená, že žáci této třídy si navzájem provádějí různé naschvály. Tato proměnná je

následována soudržností třídy (11 bodů), proto se domnívám, že třenice ve třídě nejsou takového typu, aby narušovaly sociální vztahy mezi žáky. Domnívám se, že jde o typický jev odpovídající věku těchto žáků. O tom svědčí také fakt, že spokojenost ve třídě je na třetí pozici, následuje soutěživost a obtížnost učení.

Přestože sociální vztahy a celkově klima této třídy má pozitivní charakter, najde se zde pět žáků, kteří mají prospěch horší než 2,0. Jsou to žáci č.2, 12, 14, 17 a 18 a ani většina ostatních žáků se nemůžeme chlubit výborným prospěchem. Dle mého názoru je to dáno tím, že žáci této věkové kategorie se soustředí stále ještě více na zábavu, než na učení jako takové a také zde chybí ona soutěživost, která zastává v této třídě předposlední pozici.

Vyhodnocení dotazníku MCI, 5.třída, ZŠ Strakonice, celkový počet žáků 20, počet tázaných 20 (14 dívek, 6 chlapců).

Proměnné: 1) spokojenost ve třídě

2) třenice ve třídě

3) soutěživost ve třídě

4) obtížnost učení

5) soudržnost třídy

MCI (5.třída)	Proměnné žáků (Strakonice)				
Jméno žáka	č.1	č.2	č.3	č.4	č.5
1) Alena H.	7	11	13	11	7
2) Barbora T.	9	15	15	12	11
3) Zbyněk O.	13	13	13	9	7
4) Nikola P.	7	9	9	9	9
5) Josef Bě.	7	11	7	7	7
6) Barbora M.	7	9	13	7	11
7) Martina O.	7	15	15	9	5
8) Alena S.	7	15	15	12	7
9) Lucie B.	7	15	15	11	7
10) Stanislav K.	9	13	11	7	9
11) Roman S.	11	9	13	11	11
12) Martina K.	11	11	11	9	5
13) Petra F.	9	13	11	7	5
14) Josef Br.	9	9	15	15	11
15) Iveta R.	9	11	13	6	14
16) Tereza K.	13	9	13	9	11
17) Lucie S.	13	7	13	9	15
18) Klára H.	8	15	11	11	11
19) Soňa S.	9	15	11	7	9
20) Vojtěch S.	9	11	15	11	5
Proměnné třídy	9,5	11,8	12,6	9,45	8,85

MCI (5.třída, Strakonice)		
Jméno žáka	Prospěch z Čj	Celkový prospěch
1) Alena H.	2	1,538
2) Barbora T.	2	1,385
3) Zbyněk O.	3	2,231
4) Nikola P.	1	1,154
5) Josef Bě.	3	2,231
6) Barbora M.	2	1,462
7) Martina O.	1	1,154
8) Alena S.	1	1,231
9) Lucie B.	4	2,462
10) Stanislav K.	3	2,308
11) Roman S.	1	1,231
12) Martina K.	3	2,462
13) Petra F.	1	1,0
14) Josef Br.	3	2,154
15) Iveta R.	1	1,154
16) Tereza K.	1	1,0
17) Lucie S.	1	1,077
18) Klára H.	3	2,462
19) Soňa S.	2	1,308
20) Vojtěch S.	4	2,769
Průměrná známka/ Průměrný prospěch třídy	2,1	1,689

I v této třídě je výsledná hodnota odrážející sociální klima třídy vysoká: **10,44**.

Proměnné zastávají následující pozice: 1. **soutěživost ve třídě**, 2. **třenic ve třídě**, 3. **spokojenost ve třídě**, 4. **obtížnost učení** a 5. **soudržnost třídy**.

Přestože celková hodnota proměnných je zde vyšší než u předchozí třídy, můžeme v této třídě najít osm žáků, kteří mají celkový průměr horší než 2,0. U této třídy výsledky proměnných příliš nekorrespondují se studijními výsledky třídy, např. soutěživost se umístila na první pozici (v předchozí třídě na 4.), takže by bylo logické očekávat lepší studijní výsledky než u předchozí třídy.

Na druhou stranu nejhůře dopadla položka soudržnost třídy, což by vypovídalo o tom, že tito žáci neumí či nechtějí spolupracovat s ostatními. Sociální vztahy jsou sice pozitivní, ale zřejmě nejdou do hloubky, jsou povrchnějšího rázu. Tato třída také vnímá učivo jako obtížnější než předešlá skupina.

Srovnání proměnných obou 5.tříd

Hodnoty proměnných	Č.1	č.2	č.3	č.4	č.5
7.třída ZŠ Čestice	10,9	11,1	9,95	9,0	11
7.třída ZŠ Strakonice	9,5	11,8	12,6	9,45	8,85
Rodíl hodnot tříd	1,4	0,7	2,65	0,45	2,15

U pátých tříd ZŠ Čestice a Strakonice jsou hodnoty jednotlivých proměnných vyrovnanější, než tomu bylo u tříd 7. Přestože sociální klima obou skupin je vesměs pozitivní, celkový prospěch tříd i jednotlivých žáků není nijak vynikající.

Zastávám názor, že žáci této věkové kategorie nelpí tolik na pozitivních sociálních vztazích se spolužáky. Navazují více kontaktů, ale ty jsou povrchnějšího a přechodného rázu, než je tomu např. u žáků starších, kteří mají tendenci vyhledávat si „nejlepšího kamaráda“ a případné nezmary v mezilidské komunikaci řeší obtížněji a déle se s nimi vyrovnávají.

4. ZÁVĚR

Průzkum prokázal, že sociální klima školní třídy značnou měrou ovlivňuje školní úspěšnost žáků.

Patrné je to především u žáků starších, v tomto případě žáků sedmých tříd základních škol, kde se sociální klima třídy s úspěšnými žáky výrazně lišilo od žáků třídy průměrné.

Z výsledků výzkumů vyplývá, že mladší děti nejsou natolik ovlivněny sociálním klimatem třídy. Výzkum prokázal i důležitost aspektu soutěživosti, který je hnacím motorem žáků k získání lepších studijních výsledků.

Další výzkumnou otázkou zkoumanou v této práci bylo, jakým determinantům připisují důležitost učitelé a také porovnání, jak na tuto problematiku pohlízejí učitelé z měst a učitelé z vesnických škol.

I v tomto případě výzkum prokázal, že mezi těmito dvěma skupinami je rozdíl. Zatímco městští učitelé považují za nejdůležitější determinanty vážící se k žákovu „já“, učitelé z vesnické školy přisuzují důležitost i faktorům, které žák nemůže ovlivnit, ale je jimi ovlivňován. Konkrétně se jedná o rodinné zázemí žáků, o kterých víme, že ho není vždy snadné obsáhnout, což je však v případě vesnických učitelů přece jen snazší než u učitelů z měst.

Další závěr plynoucí z průzkumu je, že sociální status žáka ve třídě má jen nepatrný vliv na školní úspěšnost žáka a naopak, školní úspěšnost žáka nemusí vždy ovlivňovat jeho oblibu ve třídním kolektivu.

5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- Gavora, P. : Výzkumné metody v pedagogice, Brno, Paido 1996
- Helus, Z. : Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990
- Helus, Z. : Pojetí žáka a perspektivy osobnosti, Praha, SPN 1982
- Helus, Z., Hrabal, V. : Psychologie školní úspěšnosti žáků, Praha, SPN 1979
- Hrabal, V. : Pedagogicko psychologická diagnostika žáka, Praha, SPN 1989
- Menčínská, N.A. : Psychologické problémy neprospěchu žáků, Praha, SPN 1976
- Schimunek, F. : Slovní hodnocení žáků, Praha, Portál 1994
- Slavík, J. : Hodnocení v současné škole, Praha, Portál 1999
- Petty, G. : Moderní vyučování, Praha, Portál 1996
- Helus, Z. : Psychologie pro střední školy, Praha, Fortuna 1995
- Pasch, M., Gardner, T.G., Sparks-Langerová, G., Starkova, A.J., Moodyová, Ch. : Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Teaching as Decision Making), Praha, Portál 1998
- Průcha, J. : K teorii obsahu vzdělávání. In: Helus, Z.: Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990
- Mareš, J. : Učební cíl, učivo školní úspěch žáka. In: Helus, Hrabal, Kulič, Mareš : Psychologie školní úspěšnosti žáků, Praha, SPN 1979
- Babanskij, J.K. : Optimalizace vyučovacího procesu. In: Helus, Z.: Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990
- Chlup, O. : Hodnocení a klasifikace žactva. In: Helus, Z.: Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990
- Hrabal, V., Man, Fr., Pavelková, I. : Psychologické otázky motivace ve škole, Praha, SPN 1984
- Hrabal V., Helus, Z. : Sociální psychologie pro učitele. In: Helus, Z.: Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990
- Kulič, V. : Chyba a učení. In: Helus, Z.: Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990
- Lerner, I. J. : Didaktické základy metod výuky. In: Helus, Z.: Pedagogicko psychologické zdroje účinného vyučování, Praha, ÚÚVPP 1990

- Štech, S. : Škola stále nová. In: Pasch, M., Gardner, T.G., Sparks-Langerová, G., Starkova, A.J., Moodyová, Ch. : Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Teaching as Decision Making), Praha, Portál 1998
- Sternberg, R. : Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. In: Pasch, M., Gardner, T.G., Sparks-Langerová, G., Starkova, A.J., Moodyová, Ch. : Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Teaching as Decision Making), Praha, Portál 1998
- Gardner, H. : Frames of Mind. In: Pasch, M., Gardner, T.G., Sparks-Langerová, G., Starkova, A.J., Moodyová, Ch. : Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Teaching as Decision Making), Praha, Portál 1998
- Fischer, R. : Učíme děti myslet a učit se, Praha, Portál 1997

6. Přílohy

č.1 – Dotazník CES

č.2 - Dotazník MCI

č.3 - Dotazník kl.sociometrické metody

č.4,5,6 – Sociogramy

č.7 – Dotazník pro učitele