

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora neúspěšných žáků učiteli na prvním stupni základní školy
Teachers support of the unsuccessful pupils in primary school

Bc. Veronika Bartoňová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora neúspěšných žáků učiteli na prvním stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 9.7. 2022

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce, doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D., za podnětné rady a čas, který věnovala mé diplomové práci. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce a panu učiteli za možnost navštívit jejich vyučovací hodiny, které byly velmi inspirativní a budou pro mě velkou výzvou v mé budoucí praxi. Na závěr bych ráda poděkovala své rodině za psychickou podporu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá podporou školně neúspěšných žáků na 1. stupni základní školy prostřednictvím učitele. Cílem práce je zaznamenat strategie a pedagogické postupy k podpoře těchto žáků a zjistit, jak jsou tyto postupy uplatňovány v praxi.

Práce je členěna na dvě části, a to teoretickou a empirickou. V teoretické části je vymezen pojem školně neúspěšný žák a stručně jsou definovány příčiny a důsledky školní neúspěšnosti. Vymezena je také legislativní podpora těchto žáků se zaměřením na podpůrná opatření 1. stupně. Pozornost je zaměřena na faktory a oblasti ovlivňující školní úspěšnost, kterým se musí učitel věnovat při podpoře žáků, zvláště pak školně neúspěšných. Tyto kategorie jsou detailněji rozepsány a jsou jimi klima ve třídě, vztah mezi učitelem a žákem, hodnocení a motivace. Zvláštní pozornost je pak věnována komunikaci, která prostupuje všemi zmíněnými oblastmi.

Pro empirickou část byl zvolen kvalitativní výzkum vedený metodou pozorování ve dvou 3. třídách a uskutečněním následných rozhovorů s třídními učiteli.

Práce dochází k závěrům, že v každé třídě budou vždy žáci s rozdílnými schopnostmi a ti budou také v porovnání s ostatními žáky dosahovat horších výsledků. Na učiteli je pak nastavit takové podporující podmínky, aby rozvoj žáků do nejvyšší možné míry podpořil, eliminoval nežádoucí jevy a vytvořil takové prostředí, ve kterém si bude každý připadat úspěšný.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní neúspěch, školní úspěšnost, žák, učitel, základní škola, podpora, komunikace

ABSTRACT

This Master Thesis deals with the teachers support of educationally unsuccessful pupils in the 1st grade of primary school. The aim is to record strategies and pedagogical (didactic) practices to support these pupils and to see how these practices are applied in practice.

The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. In the theoretical part, the concept of an educationally unsuccessful pupil is defined and the causes and consequences of school failure are briefly defined.

Legislative (congressional) support for these pupils is also defined, with a focus on 1st degree support measures.

Attention is drawn to the factors and areas affecting school success, which the teacher must pay attention to when supporting students, especially those who are unsuccessful in school.

The categories that are broken down in more detail are the overall climate in the classroom, the relationship between the teacher and the student, assessment, motivation and forms and methods of teaching. Special attention is then paid to communication, which permeates (touches/penetrates/fuses in) all the mentioned areas.

For the empirical part, a qualitative research was conducted using the method of observation in two 3rd grade classes and subsequent interviews with class teachers.

The Thesis comes to a conclusion that there will always be students with different abilities in every class and they will achieve worse results compared to other students.

It is then up to the teacher to set such supporting conditions to support the development of the pupils to the highest possible extent, eliminate undesirable phenomena and set up such an environment in which everyone will feel successful.

KEYWORDS

educational failure, educational success, pupil, teacher, primary school, support, communication

Obsah

Úvod.....	7
1 Školní neúspěšnost	9
1.1 Definice školní neúspěšnosti	9
1.2 Možné příčiny a důsledky školního neúspěchu.....	10
1.3 Legislativní podpora.....	13
1.3.1 Podpůrná opatření 2. - 5. stupně.....	14
1.3.2 Asistent pedagoga.....	15
1.4 Faktory podporující školní úspěšnost.....	16
2 Komunikace a vzájemná interakce mezi učitelem a žákem	20
2.1 Klima ve třídě	20
2.2 Vztah mezi učitelem a žákem.....	22
2.3 Vzájemná komunikace a interakce	24
2.3.1 Komunikační bariéry	25
2.3.2 Přijímací jazyk.....	28
3 Další strategie podpory školně neúspěšných žáků	31
3.1 Hodnocení	31
3.1.1 Formy a způsob hodnocení.....	32
3.1.2 Pozitivní hodnocení a negativní hodnocení.....	34
3.1.3 Cíle a kritéria hodnocení	35
3.1.4 Práce s chybou.....	36
3.2 Motivace.....	37
3.2.1 Motivační faktory a jejich posilování.....	38
4 Empirická část.....	41
4.1 Cíl diplomové práce a výzkumné otázky	41
4.2 Soubor respondentů.....	41

4.2.1	Charakteristika paní učitelky a jejich žáků.....	42
4.2.2	Charakteristika pana učitele a jeho žáků	44
4.3	Metody sběru dat.....	46
4.4	Způsob analýzy dat.....	47
4.5	Interpretace výsledků šetření.....	48
4.6	Závěry šetření	60
	Závěr.....	64
	Seznam použitých informačních literatur.....	65
	Seznam příloh.....	69

Úvod

Práce učitele na základní škole, speciálně pak na 1. stupni, představuje velice důležité společenské poslání. Pro žáka představuje nástup do školy počátek dlouholetého vzdělávacího procesu. Zvláště na začátku školní docházky, kdy je žák plný očekávání a kdy si vytváří celkový vztah ke škole a obraz o vzdělávání, hraje zásadní roli učitel. Je na něm, aby podpořil přirozenou dětskou zvědavost, chuť poznávat, učit se a pracovat na svých silných i slabých stránkách. Zvláště u žáků méně školně úspěšných je podpora učitele velmi důležitá, neboť zkušenost s možným neúspěchem by žáka od dalšího poznání demotivovala. Pouze za předpokladu, že je ve třídě nastavené příjemné klima, atmosféra a škola je prostředím, kam žák chodí rád, může dojít k naplnění vzdělávacích cílů.

Důležitost těchto skutečností a osobní zájem autorky o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byly motivací k vytvoření této diplomové práce. Výběr tématu také ovlivnil projekt *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí*, který je realizován Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Aktuálnost tématu a potřeba se mu věnovat potvrzuje i alarmující fakt, že teoretické poznatky, které se věnují úspěšnosti vzdělávání žáků, jsou publikovány v odborné literatuře již několik desetiletí, ale ve vzdělávacím procesu se mnohdy neprojektují.

Hlavním cílem teoretické části bylo zaznamenat strategie vzdělávání a pedagogické postupy podporující žáky označené za školně neúspěšné. V empirické části pak bylo cílem ověřit, jaké postupy jsou při podpoře těchto žáků uplatňovány v praxi a jak učitelé pracují s faktory, které ovlivňují školní úspěšnost.

Teoretická část v první kapitole definuje pojem školní neúspěšnost, vymezuje faktory školní úspěšnosti a shrnuje legislativní podporu se zvláštním zaměřením na podpůrná opatření 1. stupně. Stručně se také věnuje příčinám a důsledkům školního neúspěchu. Přestože je tato oblast při práci s žáky velice důležitá, nebyl jí věnován v této diplomové práci patřičný prostor, neboť se tomuto tématu věnují jiné diplomové práce, konkrétně *Role učitele a rodiny ve vzdělávání školně neúspěšných žáků* od Anny Rakovanové a práce Simony Pánkové s názvem *Podpora školně neúspěšných žáků učiteli na 1. stupni*. Obě práce, stejně jako tato, vznikly pro potřeby výše uvedeného výzkumného projektu.

Další kapitoly jsou věnovány oblastem, které s podporou školní úspěšnosti úzce souvisí. Druhá kapitola se zabývá třídním klimatem, vztahem mezi učitelem a žákem a jejich vzájemnou interakcí. Komunikace v třídním prostředí je široké téma, které se prolíná do všech zmíněných oblastí, motivuje a podporuje žáky k lepším výkonům, ale může i negativně ovlivnit proces

vzdělávání. V diplomové práci je proto věnována pozornost i komunikačním blokům, odmítavým sdělením a zároveň i přijímacímu jazyku.

Třetí kapitola je zaměřena na další strategie podpory školně neúspěšných žáků, a to na motivaci k učení, hodnocení a na zpětnou vazbu, zvláště pak při práci s chybou.

Empirická část ověřovala prostřednictvím pozorování na dvou základních školách vždy v jedné 3. třídě, jaké postupy jsou aplikované v praxi. Doplňující informace o učitelích, žácích a zvycích ve třídě byly získány formou neformálních a polostrukturovaných rozhovorů bezprostředně po pozorovaných hodinách. Všechna získaná data byla zpracována formou otevřeného a axiálního kódování.

Přínosné pro tuto práci byla skutečnost, že se autorka setkala v obou případech s učiteli, kteří ve velké míře využívají teoretické poznatky v praxi, a tudíž poskytli řadu námětů a podkladů ke zpracování diplomové práce. Oba učitelé mají jiné povahové a osobnostní rysy, proto i jejich podpora školně neúspěšných žáků není vždy stejná. Jejich jedinečný přístup ke vzdělávání přináší různý pohled na podporu školně neúspěšných žáků a je tak pro tuto práci obohacující.

1 Školní neúspěšnost

1.1 Definice školní neúspěšnosti

Na pojem školní neúspěšnost lze nahlížet z různých pohledů. V pojetí tradiční pedagogiky a laické veřejnosti si pod tímto pojmem lze představit podprůměrné až nevyhovující výsledky, které mohou být spojovány s opakováním ročníku nebo u vyššího stupně vzdělávání i s nedokončením studia. S žáky, kteří jsou označeni za školně neúspěšné, se často pojí nevhodné chování, které nejruznějším způsobem narušuje práci učitele ve třídě a průběh hodiny. Takový žák nežádoucím způsobem působí v třídním kolektivu a porušuje normy chování vůči všem aktérům vzdělávacího procesu (Kolář a Šikulová, 2009).

Z hlediska pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického na tento pojem nahlížíme ale v širším pojetí. Průcha (2013) jej definuje jako „*selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů k vlastnímu učení, k učitelům, ke vzdělání vůbec*“. Helus (1979 in Mareš, 2013) ve své definici, kromě vyjádření se k výsledkům žákovy činnosti, navíc upozorňuje i na potřebnou spolupráci všech účastníků vzdělávání, tedy že „*neúspěšný žák je žák, u něhož se projevuje nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi, nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávání*“. Tyto definice neodráží vnímání školního neúspěchu z pohledu samotného žáka. Samotný žák, který je vnímán pedagogem nebo svým okolím jako školně neúspěšný, nemusí tento pocit vždy sdílet. Kosíková (2011) na tuto skutečnost ve svém pojetí upozorňuje a zmiňuje prožívání výkonu samotným žákem a zároveň se zaměřuje na subjektivní pojetí školní úspěšnosti, respektive školní neúspěšnosti pedagogem. Žák, který podá stejný výkon, může být tedy různými pedagogy hodnocen jinak. Pavelková a Hrabal (2010) také poukazují na představu učitele o úspěšném žákovi, tedy jaké charakteristiky by měl mít a jak by se měl chovat. Ovlivňovat to mohou jednak preference určitého typu žáků a jednak cílová představa jeho úspěšnosti. Autoři ještě doplňují, že nelze hodnotit celkovou úspěšnost žáka jen podle jednoho předmětu, neboť k úspěchu v různých předmětech musí žáci disponovat různými předpoklady.

Samotní žáci hodnotí školní neúspěch podle výsledného hodnocení, tj. známkami. Nekvantifikují tedy své znalosti, nýbrž je pouze klasifikují. Pokud sami mají ohodnotit svou školní úspěšnost, omezí se na známkové hodnocení, nikoli na posun ve vzdělání. Výsledek, který mají podat, je svazuje, proto následně mohou špatně prožívat zkuškové situace, bývají

nervózní a samotná tréma z neúspěchu může zhoršit podaný výkon (Rendl, 1995 in Mareš, 2013).

Ne každý školní neúspěch však může být považován v pravém slova smyslu za neúspěch. Odborná literatura označuje tento stav za „relativní neúspěšnost“. Je jím označen takový výkon žáka, který pracuje pod své možnosti, jenž neodpovídají jeho intelektovým schopnostem, a dosahuje tak nižší úrovně školního výkonu. Příčinou toho může být vliv osobnostních zvláštností žáka, tj. sociální, kulturní a etnické zvláštnosti. Dále to může být vliv mimoškolních zájmů, čímž je myšleno upozadění školních úspěchů na úkor například sportovních zájmů. Dalším významným vlivem je psychosociální klima třídy, kdy žák nehledě na své schopnosti snižuje svůj výkon, aby nevybočoval, protože jako úspěšný žák by se mohl stát předmětem posměchu či šikany. Tato relativní neúspěšnost může být přechodná a dá se ovlivnit (Mareš, 2013).

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (2020) v rámci projektu Předcházení školním neúspěchům definuje školní neúspěch s ohledem na individuální i organizační hledisko a vyzdvihuje, že *„ke školnímu neúspěchu dochází, když systém neposkytuje spravedlivé a inkluzivní vzdělávací služby, které vedou k úspěšnému učení, zapojení, širší účasti v komunitě a přechodu do stabilní dospělosti“*.

Na školní neúspěšnost je v mnohých publikacích autory nahlíženo z pozitivního hlediska, tedy jak dosáhnout školní úspěšnosti, namísto toho, jak předejít školní neúspěšnosti. Také závěry z projektu Předcházení školním neúspěchům doporučují pohlížet na tuto problematiku z pozitivního hlediska prostřednictvím podporování školního úspěchu. Například Kosíková (2011) uvádí, že *„školní úspěšnost je do jisté míry konkretizace požadavků školy, předmětů a učitelů, učitelé jsou v určitém smyslu tím hlavním „kritériem“, podle něhož je žákova školní úspěšnost posuzována. Žáci ve škole úspěšní se projevují zvýšeným sebevědomím“*. I z takové pozitivní definice je možné vyvodit charakteristiky a důsledky školní neúspěšnosti.

1.2 Možné příčiny a důsledky školního neúspěchu

Školní neúspěch ovlivňuje řada faktorů, které vychází z vnějšího i vnitřního prostředí jedince. Jedním z nich mohou být nedostatky v rodinném a školním prostředí. Rodiče žáků hodnocených jako školně neúspěšní mají často sami nižší vzdělání a nepřenáší proto ani vyšší ambice na své děti. Opakem toho mohou také negativně působit příliš vysoké nároky kladené na dítě, které neodpovídají jeho intelektovým schopnostem. Rodiny žáků selhávajících ve školním prostředí bývají častěji neúplné nebo jsou žáci svěřeni do náhradní rodinné péče. Další vlivy, které mohou neadekvátně ovlivňovat školní úspěšnost jsou vícečlenné rodiny, větší

vzdálenost bydliště od školy vyžadující dojíždění a nepravidelná školní docházka. Denní režim není dostatečně organizovaný, žáci nemají klid na práci, chybí jim pomoc při domácí přípravě a ztrácejí pocit jistoty a bezpečí. Rodiče často neadekvátně reagují na školní neúspěchy, a přestože situaci neumí řešit, nevyhledávají odbornou pomoc. Pokud dítě nemá dostatečnou oporu v rodině a nejsou uspokojené jeho základní psychické potřeby, jako je například potřeba lásky a respekt v rodině, pracuje pod úroveň svých schopností, mívá kázeňské problémy a obecně ztrácí motivaci k učení. Důsledkem je školní neúspěšnost (srov. Knoll a Troníčková, 2017; Mareš, 2013). Kosíková (2011) ještě upozorňuje na jeden z negativní důsledků autoritativní výchovy v rodinném i školním prostředí, a to neschopnost se samostatně rozhodovat a nést za své rozhodnutí zodpovědnost. Kucharská (2008) zdůrazňuje, že učitel musí s problémy a informacemi z rodinného prostředí pracovat citlivě a obezřetně, protože často řešení těchto problémů není v jeho kompetenci. Přesto s nimi musí pracovat a přizpůsobovat jim své pedagogické působení.

Kromě nepodnětného, neúplného nebo nevyhovujícího rodinného prostředí se může i samotná škola podílet na vzniku školní neúspěšnosti. Knoll a Troníčková (2017) zmiňují malou aktivizaci žáka ve vyučování, nerespektování individuality jedince a narušený vztah učitele a žáka. Dalšími nepříznivými faktory mohou být špatné klima ve třídě, nevyhovující podmínky pro adekvátní vzdělávání, jakými jsou například hluk ve třídě nebo nevhodná organizační úprava třídy (početné třídy, světelné podmínky, seskupení lavic aj.).

Nevhodné je také, pokud učitel podléhá vytváření žákovských typů, předsudků a stereotypů. Je běžnou praxí, že si učitel rozdělí žáky do několika skupin podle školní zdatnosti, což mu výrazně pomáhá při individualizaci a diferenciaci výuky. Problém však nastane, pokud je pro něj toto rozdělení definitivní a stává se trvalou nálepkou školně neúspěšného žáka (Kučera, 1995 in Mareš 2013). Učitel těžko opouští svou představu o žákovi, změna pojetí žáka je obvykle možná pouze pod velmi silným vjemem nebo událostí, která odporuje původnímu obrazu. Změnit názor může také v jiné situaci, než je vzdělávací, například při školním výletě. Předsudky mohou zapříčinit chybné hodnocení učitele, které je v literatuře označováno pojmem „relativně stálá školní neúspěšnost“, kdy je na žáka učitelem pohlíženo jako na méně schopného a jeho úspěch je chybně interpretován jako náhodný. Takové jednání ovlivňuje školní úspěšnost či neúspěšnost a má tedy vliv na žákovo sebehodnocení i motivaci (srov. Hrabal a Pavelková, 2010; Kosíková, 2011). V případě opakované nepříznivé zkušenosti z pohledu žáka vzniká častým zažíváním neúspěchu tzv. naučená bezmocnost. Žák se ztotožňuje s myšlenkou, že nemůže ovlivnit své výsledky i přes svou snahu. Čáp (2007) upozorňuje na skutečnost, že takový žák nedokáže pracovat se svým úspěchem a „*pokud výjimečně při svých pokusech*

prece jen dosáhne příznivého výsledku, dokáže zvládnout zátěž, je momentálně úspěšný, selhává takový žák nadále tím, že si nedokáže uvědomit, co přesně udělal, jak to udělal; nedokáže se poučit z úspěchu, nedovede úspěšnou zvládací strategii přesně zopakovat a naučit se ji používat“.

J. Štefanovič (1977, in Kosíková 2011) ještě doplňuje, že příčiny školního neúspěchu mohou být také způsobené samotným pedagogem, pokud jeho vzdělání a jednání nedosahuje dostatečné didaktické úrovně.

Další skupinou, která může výrazně ovlivňovat příčiny školního neúspěchu, jsou faktory biologické a psychologické. Můžeme sem řadit nižší intelektové schopnosti, neuropsychickou nezralost nebo různé typy specifických poruch učení, při kterých jsou intelektové schopnosti žáka v naprosté normě, ale žák přesto dosahuje horších školních výsledků. Dále to mohou být percepčně motorické poruchy, smyslové vady, lehké mozkové dysfunkce, špatný tělesný či zdravotní stav, u kterého může vzniknout jako sekundární problém i častá absence (Knoll a Troníčková, 2017). Příčina školního neúspěchu může také souviset s předčasným nástupem do školy. Pokud dítě nedosahuje školní zralosti a není využita možnost odkladu školní docházky, může dojít ke vzniku školní neúspěšnosti, která je způsobena pomalejším osvojením výuky, problémy v adaptaci, v plnění školních úkolů a v samostatnosti. I když je dítě v takové situaci podporováno rodiči i pedagogem, je soustavně přetěžováno a může tak dojít například ke vzniku školní fobie, případně k příznakům neurotizace (Kucharská, 2008).

Pokud analyzujeme příčiny školního neúspěchu, nemůžeme je pozorovat separovaně. Kromě sledování jednotlivých jevů a faktorů je potřeba respektovat také žakovu osobnost. Všechny možné faktory jsou ve vzájemné interakci a je potřeba na ně nahlížet v souvislostech. Určení příčin je ale klíčové pro řešení školní neúspěšnosti a výběr vhodných podpůrných opatření. Podstatná je spolupráce školy, rodiny, žáka a dalších odborníků (Kosíková, 2011).

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (2020) vymezuje důsledky školní neúspěšnosti do několika oblastí, a to předčasné ukončení školy, špatné studijní výsledky a neschopnost se plně zapojit do společnosti nebo špatná životní úroveň v dospělosti. Pokud je žák hodnocen jako školně neúspěšný, nepředurčuje ho to vždy k neúspěšnosti v budoucím profesním životě. Vnímání školní neúspěšnosti ale výrazně ovlivňuje sebepojetí daného jedince a může mít výrazný dopad na jeho psychiku (srov. Mareš, 2013; Hrabal a Pavelková, 2010; Knoll a Troníčková, 2017). Kosíková (2011) se ještě zaměřuje na důsledek školního neúspěchu ve vztahu ke společenské rovině. Rodina může vnímat školní neúspěšnost jako určité zklamání a snížení společenské prestiže. Ve vztahu k učiteli školní neúspěšnost ovlivňuje vzájemný vztah

mezi učitelem a žákem, hlavně pokud se vnímání školního úspěchu neshoduje mezi těmito dvěma aktéry a hodnocení žáka učitelem je rozdílné od samotného sebehodnocení žáka.

1.3 Legislativní podpora

Rovné právo všech na kvalitní vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod a také ve školském zákoně. Každá lidská bytost je jiná, a proto potřebuje odlišné podmínky a v určitých oblastech také jinou podporu. Podpora pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je rozdělena vyhláškou č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* do pěti stupňů podle závažnosti znevýhodnění daného žáka a nazývá se podpůrná opatření.

Jednotlivé stupně se od sebe liší mírou podpory v různých oblastech. Při mírných obtížích ve výuce jsou uplatňována opatření 1. stupně, jejíž cílem je zmírnit dosavadní problémy žáka a sloužit jako prevence školního neúspěchu a nežádoucích jevů. Pod těmito obtížemi je možné si představit například pomalé pracovní tempo, mírné obtíže ve čtení, psaní, počítání, narušenou koncentraci pozornosti atd. Tento stupeň opatření nemá nárokovanou normovanou finanční náročnost a případné náklady si musí hradit škola sama. Jednotlivá podpůrná opatření 1. stupně navrhnou samotní pedagogové školy ve spolupráci se zaměstnanci školního poradenského pracoviště na základě pozorování, rozhovorů, analýzy žákovských prací, dlouhodobého hodnocení a diagnostiky různých oblastí žáka, jakými jsou například zdravotní stav, sociální prostředí či aktuální rodinná situace. Úprava v tomto stupni spočívá převážně v didaktické úpravě průběhu vyučování. Ve výuce se používají takové metody, které podporují poznávací procesy, respektují a odpovídají individuálním potřebám a pracovním specifikám daného žáka a motivují ho. Korekce je možná také v úpravě dílčích cílů, které přispívají k možnosti zažít úspěch. Forma práce je volena tak, aby umožnila zajištění maximálního soustředění žáka a učitelé dovolovala častější kontrolu žákova řešení a poskytovala opakovanou zpětnou vazbu. Podmínkou toho často bývá změna zasedacího pořádku nebo jiná organizační úprava třídy. Lze upravit časovou dotaci s ohledem na pracovní tempo žáka nebo zadávání domácí přípravy, která zohledňuje nejen žákovy možnosti, ale také podmínky. Při tomto stupni je možná také diferenciací učiva, při které ale nedochází k úpravě obsahu vzdělávání a nemění se ani jeho výstupy. Výrazné úpravy nejsou ani v oblasti materiální podpory. Žák používá základní učebnice a učební pomůcky, materiály sloužící k procvičování a vizualizaci učiva, včetně různých přehledů (srov. vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů; Michalík a kol., 2015). Další kompenzační a didaktické pomůcky mají učitelé možnost si vyrobit nebo zakoupit. Školy mohou využít různé projekty a granty. Další možností je zapůjčení pomůcek

ze školských poradenských zařízení (NÚV, 2017). Oblast hodnocení je také upravena. Hodnocení má mít různé formy (např. kriteriální, formativní, autonomní), mělo by mít motivující a rozvíjející charakter, zohledňovat sociální kontext a vyhodnocovat úspěšnost.

Pro adekvátní zajištění podpory je nezbytná spolupráce všech zúčastněných stran, tedy třídního učitele a dalších pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, zákonní zástupci i samotný žák (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Nastavená podpora a podpůrná opatření by měla být vždy co nejaktuálnější a měla by reagovat na aktuální potřeby žáka. Učitel tedy není povinen mít přímý souhlas s navrhovanými opatřeními prvního stupně. Vzhledem k tomu, že se ale opatření prvního stupně mohou týkat i domácí přípravy, je velice žádoucí přímá spolupráce se zákonnými zástupci nebo jinou pečující osobou (ČŠI, 2021).

Nejpozději po třech měsících od poskytnutí podpůrného opatření 1. stupně škola vyhodnocuje účinnost stanovené podpory. Pokud nedochází k naplnění stanovených cílů, škola doporučuje zákonným zástupcům návštěvu školského poradenského zařízení, kde je žák podroben psychologické a speciálně pedagogické diagnostice (srov. vyhláška č. 27/2016 Sb. a 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Legislativa dříve udělovala povinnost při tomto stupni podpory vypracovat plán pedagogické podpory. Současná legislativa nevynechává konkrétní podobu tohoto plánu a neuděluje přímou povinnost jeho vypracování (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Plán pedagogické podpory obsahoval osobní údaje žáka, charakteristiku samotného žáka a jeho obtíží, tedy důvody sestavení plánu. Stanovoval cíle a konkrétní popis podpory, postupů v jednotlivých oblastech výuky a procesu vzdělávání, jakými jsou metody výuky, organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky, požadavky na organizaci práce učitele a domácí přípravu (NÚV, 2017).

1.3.1 Podpůrná opatření 2. - 5. stupně

Vyšší stupně podpory jsou uplatňovány při závažnějších obtížích žáka, které mají dopad na kvalitu a průběh vzdělávání. Náleží jim normovaná finanční náročnost podle stupně podpůrného opatření a přináší s sebou intenzivnější spolupráci se školským poradenským zařízením. Pracovníci z těchto zařízení vydávají zprávu, která obsahuje doporučení pro vzdělávání žáka a konkrétní stupeň podpůrného opatření. Stále je kladen důraz na individuální přístup k žákovi a k jeho vzdělávacím potřebám.

Charakter potřeb, který zajišťuje 2. stupeň podpůrného opatření, *„je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo*

jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumivacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Úpravy při výuce jsou ve stejných oblastech jako u podpůrného opatření 1. stupně, důraz je vždy kladen na individuální přístup k potřebám žáka. Obsah učiva může být již u druhého stupně mírně redukován, v takovém případě je ale nutné zhotovit individuální vzdělávací plán (Michalík a kol., 2015). Individuální vzdělávací plán je dokument, který zpracovává škola na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Plán obsahuje kromě úpravy obsahu vzdělávání také úpravy metod a forem výuky, úpravu hodnocení a časové a obsahové rozvržení vzdělávání. Na vypracování individuálního vzdělávacího plánu je potřeba, aby spolupracovali všichni zapojení aktéři, tedy učitel, školní poradenské pracoviště i zákonní zástupci (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Třetí stupeň podpory vyžaduje větší zásah do organizace a průběhu vyučování. Při vzdělávání žáka jsou využívány speciální formy, metody, postupy, hodnocení vychází z možností žáka, jsou využívány speciální učebnice a didaktické pomůcky, jsou zařazeny hodiny speciálně pedagogické a psychologické intervence a do výuky mohou být zapojeni další pracovníci, jako například asistent pedagoga.

Zbylé stupně podpory, tedy čtvrtý a pátý stupeň, vyžadují podstatné úpravy, specializované vedení a velký stupeň podpory (Michalík a kol., 2015).

1.3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je jeden z druhů podpůrného opatření od 3. stupně, které musí doporučit školské poradenské zařízení a musí s ním souhlasit zákonní zástupci žáka. Jedná se o osobu, která v běžných školách poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy asistuje pedagogovi a pracuje dle jeho pokynů. Asistent může pracovat i s jinými žáky nebo studijní skupinou, což umožňuje učitelům věnovat se žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent vykonává přímou pedagogickou činnost, pomáhá při adaptaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Žákovi pomáhá v dosažení vzdělávacích cílů a podporuje ho v nábídku sociálních kompetencí, přičemž ho vede k maximální míře samostatnosti (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Pozice sdíleného asistenta umožňuje být k dispozici pedagogovi, pokud se ve třídě nachází více žáků, kteří potřebují nižší stupeň podpory (Michalík a kol., 2015).

1.4 Faktory podporující školní úspěšnost

Česká školní inspekce si v jednom ze svých šetření vybrala několik českých základních škol, které byly dle zadaných kritérií na základě srovnávacích zkoušek (PISA a TIMSS) vyhodnoceny jako úspěšné, a v nich se zaměřila na hledání společných znaků, které ovlivňují úspěšnost žáků. Jako jedny ze společných faktorů zmiňuje vysokou kvalitu pedagogického vedení školy a jeho zaměstnanců, čímž je myšlena nejen vyšší kvalifikovanost učitelů, ale také jejich zájem o další profesní rozvoj, otevřenost k novým metodám a formám výuky a jiným inovacím. Ve výzkumu se ukázalo, že na zmíněných školách převládají vyučovací hodiny, které jsou dobře organizované, jednotlivé aktivity na sebe navazují, střídají se různé metody a formy výuky, díky čemuž výuka na žáky nepůsobí jednotvárně. Byly zde patrné konstruktivistické formy výuky. V hodinách je uplatněna strategie individualizace výuky a převažuje aktivita samotných žáků (ČŠI, 2021).

Podle Pettyho (2013) je efektivní jen taková výuka, při které je žák aktivní a zainteresovaný na výuce, jen taková výuka ho baví. Žáci rádi tvoří a komunikují. Neefektivní je, pokud je výuka monotónní, a učitel používá stále stejné metody. Učitelova znalost různých metod dovoluje učiteli reagovat na různé problémy, které při výuce mohou nastat. Různorodé metody a činnosti zintenzivňují zájem a pozornost žáků a dovolují využít jejich silné stránky. Jednu z efektivních metod výuky, kterou učitel může použít v každém předmětu a každém ročníku je interaktivní frontální výuka. Umožňuje zapojení většiny žáků a dochází při ní k aktivnímu učení. Pro žáky školně neúspěšné může být tato metoda přínosná tím, že udrží jejich pozornost, přiměje je přemýšlet o dané problematice a reagovat k tématu. Jsou jim poskytnuty názory ostatních spolužáků, které mohou sloužit jako drobné nápovědy. Nejprve se může nad otázkou, kterou učitel položí, zamyslet každý sám a následně svou odpověď zkontrolovat ve dvojici. Žákům nejsou předkládána hotová fakta. Prostřednictvím učitelových otázek a parafrází žakových výpovědí učitel usměrňuje průběh diskuze, vede žáky k uvažování, prezentaci různých odpovědí a názorů. Závěrem dochází ke kolektivní odpovědi a učitel potvrzuje správnost řešení. Je možné zapisovat na tabuli všechny názory a řešení žáků i ty nesprávné, posléze je možné se k chybě vrátit, najít její příčinu a vysvětlit chybné uvažování.

Krejčová a Kargerová (2011) potvrzují, že žáci se nejlépe učí díky praktickým činnostem a následné reflexi, která umožňuje objevení souvislostí, vztahů a významu toho, co právě dělali. V hodinách se klade důraz na systematické sledování výsledků žáků a zpětnou vazbu, která hodnotí vzdělávací výsledky převážně slovně, neboť tak lze lépe zhodnotit osobnost každého žáka a jeho individuální předpoklady. Žáci jsou také informováni o zvládnutém obsahu učiva a nejsou opomenuty oblasti, ve kterých se musí zlepšovat. Slovní hodnocení doplňuje vlastní

sebehodnocení žáka. Shodné faktory na pozorovaných školách byly také situace podporující pozitivní sebevědomí a sebepojetí žáků a situace, které umožňují žákovi zažít úspěch, například kladením ambiciózních, avšak dosažitelných cílů výuky. Dále bylo zaznamenáno projevoování důvěry v žákovy schopnosti a upřímný zájem o žáka, jeho wellbeing a posuny ve vzdělání. Podstatný je rovněž kladný vztah učitele a žáka, otevřená a vstřícná komunikace, vhodná motivace žáka, která podporuje touhu učit se a zlepšovat. Společným znakem pozorovaných škol je vzdělávání v menším kolektivu, a to například formou dělení tříd, přičemž výukové skupiny byly sestaveny heterogenně (ČŠI, 2021). Bartoňová (2013) potvrzuje, že rozdělení žáků do skupin by se mělo obměňovat a být podle různých kritérií. Pokud by docházelo k rozdělení žáků pouze podle schopností, byli by školně neúspěšní žáci řazeni stále do slabších skupin.

Dalším společným pozorovaným jevem byla kvalitní spolupráce nejen mezi zaměstnanci školy, ale také mezi školou a rodinou. Spoluprací je zde myšleno kromě běžné komunikace i vysvětlování filozofie a hodnot školy zákonným zástupcům. Některé školy nabízejí rodičům možnost zapojit se přímo do výuky (den otevřených dveří, ukázkové hodiny) a vytvářet možnosti pro vzájemné setkávání (besídky, jarmarky). Převážná většina škol nabízela také možnost tripartitních konzultací, na kterých se kromě učitele a rodiče podílí i samotný žák. V případě potřeby může být k takové konzultaci přizván i další odborník (ČŠI, 2021). Gordon (2015) vyzdvihuje výhody těchto konzultací. Žáci mají větší pocit bezpečí a jistoty, neboť se o jejich problémech a studijních výsledcích nehovoří bez jejich vědomí. Rodiče mají komplexnější informace a je menší pravděpodobnost vzniku nedorozumění. Tento typ konzultací navozuje větší pocit sounáležitosti, neboť proces učení je vnímán jako spolupráce. Pokud se žák na takové schůzce podílí na vytyčení vzdělávacích cílů, je pak ochotnější je plnit. Odborná literatura vyzdvihuje a potvrzuje důležitost spolupráce s rodiči v případě řešení problémových situací (srov. Gordon, 2015, Hrabal a Pavelková, 2012; Mareš 2013; Petty 2013). Národní ústav pro vzdělávání (2017) nahlíží na roli rodiče ze dvou pohledů. Jedním je rodič jako pomocník při realizaci navržených opatření, čemuž se rozumí například emoční podpora a posílení motivace, podpora žáka při domácí přípravě a nastavení takových podmínek, které povedou k úspěšné domácí přípravě. Dále můžeme vnímat rodiče jako příjemce podpory danou školou. Někteří rodiče potřebují rady, jak efektivně s žákem pracovat a jak mu mohou pomáhat. Jiným zase postačí pouhá emoční podpora, která povede ke společnému zvládnutí vzdělávacích obtíží. V tomto bilaterálním vztahu učitel – rodič platí pravidlo, že každý zastává svou roli, ve které je kompetentní, tj. „*rodič je odborníkem na své dítě, učitel je odborníkem na vzdělávání*“ (Kucharská a kol., 2011 in NÚV, 2017).

V pozorovaných školách byla patrná kvalitní spolupráce i mezi všemi zaměstnanci školy. Kolegové se vzájemně podporují a předávají si zkušenosti i formou hospitací. Valná většina z těchto škol měla zajištěnou psychologickou péči pro žáky, a to buď formou interní přímo na škole, nebo externí, neboť problémy, které tito pracovníci řeší, často přesahují rámec znalostí a dovedností samotného třídního učitele (ČŠI, 2021).

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (2020) klade důraz na prevenci školního neúspěchu vytvářením inkluzivního systému, který vyžaduje zajištění dostatečně kvalitního vzdělání. Škola by měla nastavit takové prostředí a podmínky, kde se budou všichni žáci cítit bezpečně, budou oceněni a které povedou k předcházení školního neúspěchu a případné slabé studijní výsledky budou řešeny již v počáteční fázi. V pozorovaných školách panovala při hodinách příjemná atmosféra, která se projevovala převážně přátelským vztahem mezi učiteli a žáky. V hodinách byl patrný častý výskyt situací podporujících sebedůvěru. Vzdělávání v menších kolektivech umožňuje učitelům využití opatření, která snižují školní neúspěch. Nejvíce byl zastoupen individuální přístup v hodinách, spolupráce se školním poradenským pracovištěm a zvýšená spolupráce se zákonným zástupcem. Učitelé dále využívali také diferencovanou práci v hodinách, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, individuální a skupinové doučování nebo v menší míře i koncepci domácí přípravy (ČŠI, 2021).

Vliv na redukci školní neúspěšnosti má správná volba mimoškolních aktivit. Díky kvalitním volnočasovým aktivitám může žák zažít pocit úspěchu s kladným dopadem na vzdělání. Probíhají-li navíc tyto aktivity v prostorách školy, může to přispět k posilování pozitivního vztahu žáka ke škole a ke zlepšení školního klimatu. Pozitivní působení skupiny se stejným zájmem představuje pro žáka smysluplné trávení volného času v bezpečném prostředí za dozoru pedagoga (Pávlková, 1999, in Knoll a Troníčková, 2017). Další možností, jak eliminovat a redukovat školní neúspěšnost, může být prostřednictvím školních klubů. Tato strategie byla úspěšně ověřena projektem s názvem „*Společná řešení pro lepší učení*“, který byl realizován v oblasti Karviné v roce 2014 až 2015. Cílem projektu bylo žáky motivovat, podporovat a vést k všestrannému rozvoji osobnosti. Práce v klubech se zaměřovala na pomoc při domácí přípravě, vysvětlení nepochopené látky v potřebném tempu. Smyslem školních klubů bylo zlepšit školní prospěch, vztah a postoj žáka ke škole a učitelům, zvýšit sebevědomí, zlepšit čtenářskou a matematickou gramotnost a díky tomu také zlepšit chování žáka a jeho sociální kompetence. Doučování probíhalo individuálně nebo skupinovou formou, a to na půdě školy, ve školních klubech, mimo školu nebo v domácím prostředí. Důraz byl kladen na nácvik činností, které vedou k zautomatizování a pomoci žákovi kompenzovat jeho poruchu

či nedostatek, a to zvolením vhodných metod a forem, díky kterým by se žák mohl vyvarovat špatných výsledků kvůli neporozumění učiva. Přínosné bylo také stanovení jasného a jednoduchého cíle, vhodné motivace, využití názornosti, časté opakování a systematické vedení hodin (Společná řešení pro lepší učení, 2015). Petty (2013) potvrzuje přínos grafického znázornění (diagramy, časové osy, grafy, schémata, myšlenkové mapy), které nutí žáky hledat klíčové body, vnímat celek, vztahy a vytvářet si vlastní významy. Jsou vhodné pro jakýkoli předmět a věk. Při zavádění nového učiva nebo opakování může přispět k lepšímu pochopení i metoda hledání shod a odlišností, při které žáci porovnávají položky probírané látky.

Aby mohly být naplněny výše zmíněné skutečnosti a učitel mohl školně neúspěšnému žákovi poskytnout adekvátní podporu, potřebuje i on sám určitou míru podpory. Dle ČŠI (2021) učitelé na pozorovaných školách označili školní klima jako příjemné, vedení školy je dle jejich slov korektní, vstřícné k jejich dalšímu profesnímu rozvoji, podporující a schopné ocenit jejich kvalitní práci. Na školách je přátelský a soudržný kolektiv učitelů a pravidelně se pořádají teambuildingové akce.

2 Komunikace a vzájemná interakce mezi učitelem a žákem

2.1 Klima ve třídě

Třídní klima ovlivňují všichni aktéři vzdělávacího procesu, tedy žáci, učitelé ale i rodiče. Klima ovlivňuje vnitřní prožívání, motivaci žáků k učení a výchovné i vzdělávací výsledky žáků. Mareš (2013) pojímá tento termín širěji a doplňuje ke klimatu třídy ještě dvě oblasti edukačního prostředí podle rozsahu, míry proměnlivosti a délky trvání v čase o pojmy prostředí třídy a atmosféru třídy. Prostředí, ve kterém se všichni každý den pohybují, ovlivňuje jejich vnímání a výkon. Je to zejména prostorové řešení učebny, materiální vybavení a jeho umístění, kvalita osvětlení, teplotní podmínky, úroveň odhlučnění nežádoucích zvuků, estetické zařízení třídy aj. Gordon (2015) zmiňuje, že pocity frustrace a nudy, které přispívají ke vzniku nevhodného chování, mohou souviset s tím, že jsou žáci stále ve stejném prostředí. Obohacení prostředí třídy učebními centry, výstavami apod. může poskytnout více stimulujících alternativ a snížit pocity nudy. Podnětů však nesmí být mnoho, aby žáky nezahlcovaly. Přespříliš stimulující prostředí může mít stejně jako nedostatečná míra podnětů za následek frustraci, snížení pozornosti, vznik nevhodného chování a zastavení procesu učení.

Klima třídy charakterizuje Mareš (2013) jako „*jev dlouhodobý (...), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně psychologické aspekty tak, jak je vytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé*“. Oproti tomu atmosféra třídy je podle něj jev krátkodobý, proměnlivý, podmíněný konkrétní situací nebo jednáním všech aktérů. Krejčová a Kargerová (2011) doplňují, že s formováním klimatu třídy souvisí i vytvoření a následné respektování třídních pravidel, na jejichž sestavení by se měli podílet samotní žáci. Tento nástroj vede k většímu respektu pravidel a pocitu odpovědnosti za jejich dodržování.

Jedním z faktorů, které vedou ke vzniku školní neúspěšnosti, je celkové nevyhovující klima ve třídě. Moderní pedagogika si uvědomuje významnou váhu prožívání třídního nebo školního prostředí a mnoho autorů se tomuto tématu věnuje. Sociální psychologové a psychiatři zkoumají subjektivně pocíťované projevy jako jsou nálada, atmosféra a klima ve třídě. Využívají verbální schopnosti žáků i učitelů vypovídat o prožitcích ve vyučování, a tak mohou analyzovat vyučování jinak než jen na základě pozorování (Průcha, 2017).

Průcha (2017) upozorňuje, že „*žáci českých základních i středních škol vnímají klima svých tříd jako prostředí, v němž se prosazuje vysoká soutěživost mezi žáky a zároveň nízká soudržnost. Jinak řečeno: V běžných třídách mezi sebou žáci často soupeří, zejména za účelem získání nejlepších známek (asi i pod vlivem stylu řízení ze strany učitelů), a relativně málo se vzájemně podporují.*“ Schimunek (1994) i jiní autoři jsou názoru, že i když soutěžení může mít

jistý motivační charakter, tak pro žáky, zejména pak školně neúspěšné, soutěžení představuje stresovou zátěž, neboť vítězí zpravidla stále stejní jedinci. Žák by měl soutěžit jedině sám se sebou.

Dále bylo zjištěno, že žáci vnímají a hodnotí klima třídy odlišně než jejich učitelé. Některé situace vyhodnocují učitelé pozitivněji než žáci, neboť na daný problém reagují na základě svého vidění problému ve třídě, což může mít za důsledek prohloubení nedorozumění mezi ním a třídou (Čap, Mareš, 2007).

Výzkumy potvrzují, že třídní klima je ovlivněno různými faktory, zejména komunikačními a vyučovacími postupy učitele, aktivním zapojením do vyučování samotným žákem a jeho podílením se na výuce, preferencemi a očekáváním učitelů a klimatem celé školy (Průcha, 2017). Lašek (1994, in Průcha 2017) nahlíží na klima třídy podle způsobu komunikace, která ve třídě probíhá. Rozlišujeme tak suportivní klima, které je vstřícné a podpůrné, účastníci otevřeně a jasně mluví o svých pocitech a názorech a respektují názory těch druhých. Oproti tomu stojí klima defenzivní, které je obranné, účastníci spolu spíše soupeří, nerespektují se a skrývají své pocity a názory. Podle typu komunikačního klimatu, který učitel ve třídě navozuje, označujeme učitele jako učitele suportivního nebo defenzivního. Žáci jsou v suportivním klimatu spokojenější, motivace a pozitivní zpětná vazba je vede k vyšší aktivitě a většímu sebevědomí. Zatímco v defenzivním klimatu žáci volí cestu pasivního odporu, neriskují a spojují se proti učiteli.

Klima třídy bezesporu ovlivňuje aktivitu žáků ve vyučování. Negativní dopad má vysoký počet žáků ve třídě, kvůli kterému učitel nemůže během vyučování komunikovat se všemi žáky stejně intenzivně. Dalším faktorem je lokalizace žáků. Je dokázáno, že učitelé častěji komunikují s žáky, kteří sedí v aktivní zóně, tj. v předních a středních lavicích. Rozdílnou participaci ovlivňují i rozdílné preference učitele k jednotlivým žákům, což má negativní dopad na klima třídy (Průcha, 2017).

Aby bylo klima celé třídy pozitivní, musí být zajištěno pozitivní prožívání u každého jedince. Během procesu učení je třeba respektovat individuální učební styl žáka například tak, že každý může pracovat vlastním tempem, dostává úkoly přiměřené jeho možnostem a má příležitost a možnost spolupracovat s ostatními (Krejčová, Kargerová, 2011). Petty (2013) souhlasí s respektováním individuálního učebního stylu, ale uvádí zajímavé výzkumné studie, které dokládají, že i když má žák preferovaný styl učení, potřebuje pro lepší porozumění látce poskytnout ještě jiné alternativy výuky. Povede-li učitel žáky k užití co největšího počtu stylů učení, zajistí, že výuka bude pestrá a zábavná, prospěje všem žákům bez ohledu na jejich

preferovaný styl a žáci si osvojí různé dovednosti. Důležité je také nabízet žákům možnost reflektovat účinnost studijních stylů.

Aktéři třídního klimatu se nejenom aktivně podílejí na jeho vytváření, ale zároveň jsou tímto klimatem ovlivňováni během procesu učení. V pozadí klimatu třídy pak stojí výchovní poradci, školní psychologové, školní speciální pedagogové a poradenští psychologové, kteří úzce spolupracují při vzdělávání školně neúspěšných žáků. Aby mohli správně diagnostikovat potíže s prospěchem a chováním a pomoci jejich nápravě, musí mít k dispozici spolehlivé údaje o klimatu třídy, kterou daný žák navštěvuje (Mareš, Čáp, 2007).

2.2 Vztah mezi učitelem a žákem

Vztah učitele a žáka výrazně ovlivňuje celý proces výuky. Vztah je ovlivněn prvním dojmem, při kterém se vytvoří představa o druhém partnerovi. Zpravidla učitel na základě této představy posuzuje žákovy myšlenky, postoje, cíle a charakterové rysy. Tyto první dojmy uvíznou v paměti, těžce podléhají změně a jsou odolné vůči informacím, které by s nimi nebyly slučitelné. Dalším faktorem, který může ovlivnit negativní vnímání jedince a jejich následný vztah, jsou stereotypy a předsudky. Kvůli těmto předsudkům jsou přisuzovány jedincům rysy, které jsou charakteristické pro určitou skupinu. Důležité je si tyto faktory uvědomovat, vědomě s nimi pracovat a nepodléhat jim při práci s žákem a jeho hodnocením. Jedině tak se může vytvořit zdravý vztah mezi těmito aktéry. Oblíbenější jsou u učitele vždy žáci, kteří mají podobný charakter a hodnoty jako má on sám a které jsou pro učitele důležité, jako například píle, pozornost, pořádek, zdvořilost. Ač jsou učitelovy pocity libosti či nelibosti jakékoli, neměl by je dávat najevo (Petty, 2013).

Další jev, který může pozitivně či negativně ovlivnit postoj k žákovi na základě představy o něm a následně tak jeho samotný výkon, se označuje termínem pygmalionský efekt. S tímto výrazem souvisí také sebesplňující předpověď, kterou se rozumí skutečnost, že výkon žáka může ovlivnit pouhá domněnka o budoucím výkonu žáka. Experiment potvrdil, že pokud je učitel utvrzen, že žák je schopný a má studijní předpoklady k tomu naplnit určitý vzdělávací cíl, a sám tomu věří, stane se tak. Naopak, je-li učitel přesvědčen o tom, že žák není schopný zvládnout dané učivo, přistupuje tak k samotnému žákovi a pracuje s ním jako s neúspěšným. Takový žák přijme tento postoj a sám se za neúspěšného pokládá (Průcha, 2017). Petty (2013) doplňuje, že i když je nelehké přistupovat ke všem žákům rovnocenně, má učitel profesionální a etickou povinnost pomoci každému žákovi a vzbudit v něm pocity důstojnosti, smysluplnosti a sebeúcty, aby měl žák z výuky maximální užitek. Žák musí cítit, že je pozitivně hodnocen a jeho studijní úsilí je spravedlivě zohledněno. Jedině tak je žák schopen podat ty nejlepší

výkony. Gabašová (2020) potvrzuje, že k získání maximálního výkonu je důležité, aby učitel v žákův úspěch věřil.

Petty (2013) upozorňuje na budování vztahu učitele a žáka ve dvou fázích. V prvním stádiu se buduje formální autorita, kdy žáci přijímají jednání učitele jako legitimní a nezbytné. Už z principu postavení učitele ve výuce musí být formální autorita uplatňována. Tato autorita se buduje pevným, sebevědomým jednáním a zároveň i neverbálním projevem, jako je například pevný krok, vzpřímený postoj, přímý pohled žákům do očí, sebevědomý tón. Formální autorita se buduje na začátku vztahu obou stran. Pokud ji pedagog dosáhne, získá tím úctu žáků a může vztah posunout a začít budovat autoritu osobní. Ta se buduje měsíce. *„Zdrojem učitelovy moci se stane touha žáků vyhovět jeho požadavkům a vytvářet si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání“* (Petty, 2013).

Při budování kladného vztahu mezi zmíněnými aktéry je učitelům doporučeno, aby projevovali opravdový zájem o práci každého žáka, byli trpěliví, často žáka chválili a oceňovali i pouhé pokusy něčemu se naučit bez ohledu na dosažené výkony a schopnosti. Učitelé by měli stanovit a důsledně dodržovat dohodnutá pravidla, oslovovat žáka jménem, projevovat mu běžnou zdvořilost slovy prosím a děkuji. Také by neměli zesměšňovat žáky. Jejich přístup k učení a k organizaci práce by měl být profesionální, čímž je myšleno i dodržování času v hodině. Při práci v hodině musí volit správné formy a metody, které umožňují aktivní zapojení žáků do hodiny. Citlivě by měli projevovat zájem o každého žáka, o jeho osobnost, zájmy, názory, pocity a potřeby ve výuce i v jejich soukromém životě. Vystupování by mělo být klidné a nepříliš formální (Petty 2013).

Fontana (2014) upozorňuje na jemnost sociální interakce. Učitel je svým postavením a rolí, kterou zastává, od sociální skupiny žáků oddělen. Má-li ale s žáky efektivně pracovat, nesmí být tato vzdálenost příliš velká. Pokud je vztah učitele k žákům moc formální, může to vzbudit u žáků odpor a odcizení. Úspěch nepřináší ani opačný extrém, tedy že se učitel snaží úmyslně žákům vlichotit a používá mluvu a chování žáků. Žáci jsou vůči takovému chování podezřívají, neboť si uvědomují, že dospělí předstírá, že je někým, kým není. Žáci vyžadují, aby jim měl učitel co nabídnout ze svých schopností a znalostí a aby si byl jistý svým chováním a zásadami. Žáci se mohou učit jen tehdy, je-li vztah mezi učitelem a žákem dobrý. Gordon (2015) popisuje vztah jako dobrý, pokud je otevřený a transparentní, dovoluje přímost a upřímnost, dále je respektující, kdy oba vědí, že si jich druhý cení. Dobrý vztah musí být vzájemně prospěšný a založený na samostatnosti. Měl by umožňovat růst a rozvoj osobitosti, tvořivosti, individuality. Obě strany musí cítit vzájemnou spokojenost, kdy potřeby jednoho nejsou uspokojovány na úkor druhého.

Ve vztahu žáka a učitele můžeme dělit učitele na akceptujícího a neakceptujícího podle toho, jak přijímá jednání žáka. Pro akceptujícího učitele je charakteristické, že toleruje větší škálu jednání žáků, naproti tomu neakceptující učitel má hranici přijatelného chování velmi nízkou. Hranici mezi tím, co je pro jedince přijatelné, ovlivňuje nejen povaha a osobnost učitele, ale i další řada faktorů, jakými jsou například změny probíhající uvnitř učitele, ať už psychického či fyzického rázu, nebo změny v prostředí, případně se jeho jednání může ve stejné situaci lišit podle vztahu k různým dětem. Pro žáky je mnohem přijatelnější, pokud učitel není přehnaně kritický, je více tolerantní a nemá přehnanou potřebu hodnotit. Kritického a neakceptujícího učitele žáci hodnotí jako přísného, panovačného a kontaktu s ním se spíše vyhýbají. Neriskují v obavě, že udělají chybu, nebo učiteli dělají naschvály a provokují ho. Takové třídní klima a vztah mezi kritickým učitelem a žáky zastavuje proces učení.

Učitel může po žákovi vyžadovat lepší výsledky, pokud je toho žák schopný, ale nemůže s ním jednat nadřazeně. To, jaký učitel nastaví vztah, neovlivňuje jen samotné klima třídy, ale i žáky samotné. Učitel zastává určité role a působí jako vzor chování. Pokud učitel s žáky nejedná s respektem a projevuje nadřazenost, nelze očekávat jiné jednání od žáků vůči učiteli a stejně tak mezi žáky samotnými, protože žáci často přejímají vzorce chování od dospělých a mají vrozený sklon k napodobování chování druhých (Fontana, 2014).

2.3 Vzájemná komunikace a interakce

Jedním z druhů sociální komunikace je komunikace pedagogická, která se soustředí na pedagogické cíle a pomáhá vychovávat a vzdělávat. „*Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti*“ (Leont'jeva 1979 in Mareš, Křivohlavý 1989).

Každý učitel musí komunikovat tak, aby se komunikace stala účinným prostředkem navozujícím a podporujícím proces učení. Sociální styk zahrnuje hledisko interakční, kdy na sebe účastníci vzdělávacího procesu navzájem působí a ovlivňují se, hledisko komunikační, tedy sdělování informací, a hledisko percepční, kdy se v rámci přímé komunikace vzájemně vnímají. Žádné komunikační hledisko není bez emocionálního projevu, obzvlášť pak percepce je individuálně rozdílná a výběrová (Kalhous, Obst a kol., 2009). S tím souhlasí Gordon (2015) a upozorňuje, že i učitel je lidská bytost, která se rozdílnému vnímání žáků nemůže vyhnout. Musí však s touto skutečností pracovat, aby žádný žák nenabyl pocitu odmítnutí.

Učitel s žáky komunikuje formou verbální, neverbální a komunikací činem. Během verbální komunikace je kromě obsahové stránky důležité věnovat pozornost paralingvistické stránce, tedy jak obsah sdělujeme. Výklad a instrukce učitele by měly být výstižné, srozumitelné, jasné, přehledné a jeho jazykový projev by měl být bez chyb, neboť je pro žáky vzorem. Tempo a délka výkladu by měla být vhodně zvolená s ohledem na věk a schopnosti žáků a na konkrétní situaci ve třídě. Logické a mluvné pauzy je potřeba používat ve správné délce. Změna hlasitosti a střídání dynamiky projevu umožní lepší udržení pozornosti žáků. Mluva učitele by měla být doplněna adekvátními neverbálními projevy, jako je správná délka a frekvence zrakového kontaktu, výraz obličeje, gestikulace a haptika. Důležitá při komunikaci je i vzdálenost mezi aktéry, pohyb učitele ve třídě, ale také rozmístění lavic. Učitel více komunikuje s žáky, kteří sedí v předních lavicích nebo ve středu třídy. Neverbální komunikací, kromě emocionální stránky osobnosti, jedinec vyjadřuje také jistotu, přesvědčení, sociální postavení a postoje (srov. Kahlous, Obst a kol., 2009, Čábalová, 2011).

Dokonale zvládnutá verbální a neverbální komunikace by nebyla dostatečná, pokud by učitel nejednal také činy. Komunikací činem se rozumí vzájemné chování aktérů a tím vyjadřování postojů k sobě navzájem, zejména vyjadřování míry uznání a úcty. Respekt k žákům vyjadřuje učitel také tím, že do hodiny chodí včas, pečlivě se na ni připravuje a toleruje odlišný názor žáků. Za komunikaci činem lze považovat i osobní postoj učitele k probírané látce, zejména tím, jak o ni hovoří (Kahlous a Obst, 2009).

2.3.1 Komunikační bariéry

Žák může špatně dekódovat učitelovo sdělení, zadání nebo výklad. Učení a komunikace musí být obousměrný proces. Pokud žák nebude mít možnost klást otázky k vyjasnění nedorozumění nebo učitel nemá dostatečnou zpětnou vazbu, nakolik mu žáci porozuměli, nemůže dojít k efektivnímu procesu vzdělávání. Zejména u žáků školně neúspěšných může k nedorozumění či neznalosti některých výrazů docházet častěji. Nepřístupného učitele se žáci, zvláště ti ostýchaví, na nic nezeptají. Učitel musí volit vhodnou slovní zásobu, vysvětlovat cizí a neznámá slova (srov. Petty, 2013; Mareš Křivohlavý 1989).

Aby docházelo ke kvalitnímu procesu učení a žáci se cítili bezpečně, měl by být vztah mezi učitelem a žáky přátelský, laskavý a spolupracující. Tomu musí odpovídat i komunikace mezi nimi. Fontana (2014) rozděluje komunikaci na egocentrickou, tedy zaměřenou sám k sobě, a sociálně zaměřenou. Učitelem používaná mluva výrazně ovlivňuje vztah učitele a žáka, třídní klima i samotný proces učení. Pokud komunikace obsahuje časté příkazy a informace namísto otázek, neumožňuje to žákům přemýšlení, zkoumání a usuzování, protože učitel třídu jen řídí.

Je-li komunikace příliš formální, vytváří se bariéra mezi učitelem a žákem, která brání žákovi požádat o pomoc. Pokud je však mluva učitele příliš neformální, může to mít za následek ztrátu autority.

Některé výroky, které učitelé často používají při řešení konfliktní situace, zpravidla blokují další komunikaci s žákem, neusnadňují řešení problému a vedou zpravidla ke zhoršení vztahu žáka a učitele. Gordon (2015) je označuje jako odmítavá sdělení a dělí je do několika komunikačních bloků. K těmto blokům zároveň uvádí jako příklad konkrétní výrok učitele komentující situaci, kdy žák nepracuje na zadaném úkolu. Jedna ze skupiny bariér je komunikace, která obsahuje **nařizování, příkazování** nebo **rozkazování**. Taková sdělení potlačují potřeby žáka a nutí ho přizpůsobit se potřebám učitele - „*Přestaň si stěžovat a začni pracovat.*“. Podobné jsou také výrazy, které obsahují **varování** či **vyhrožování**, s tím rozdílem, že přidávají, co se stane, pokud žák neuposlechne - „*Raději se do toho pusť, jestli chceš ode mě dostat slušnou známku na vysvědčení.*“. Obdobně komunikaci blokuje **moralizování, kázání** nebo používání slov „**měl bys**“ a „**máš**“. Často žáci na takové jednání reagují spíše vzdorovitě - „*Když přijdeš do školy, je tvým úkolem pracovat. Své osobní problémy si nech na potom, protože do školy nepatří.*“. Udílení **rady, nabízení řešení a předkládání návrhů** nepomáhá vyřešit problém, neboť v žákovi vyvolává pocit nesamostatnosti nebo závislosti na učiteli - „*Musíš si lépe rozvrhnout čas. Pak to stihneš.*“. Stejně tak nepomůže **poučování, logické argumenty, předkládání faktů** - „*Podívej se, jak se věci mají. Uvědom si, že do konce školního roku ti zbývá něco málo přes měsíc a víc času na to mít nebudeš.*“. Všechny výše zmíněné výroky nabízejí žákovi nekonstruktivní řešení. Další skupina odpovědí v sobě nese hodnocení nebo žáka shazují. Je to **odsuzování, kritizování, nesouhlas** a **vyčítání**. Sebepojetí žáka ovlivňuje to, jak na něj nahlíží vnější okolí. Častá negativní kritika se pak podepisuje na jeho sebepojetí - „*Jsi líný a stále jen všechno odkládáš.*“ nebo **hanlivé nálepkování, vysmívání, stereotypizace** - „*Chováš se jako prvňák, ne jako někdo, kdo má jít za chvíli na střední školu.*“. Stejně tak je nevhodné **analyzování, diagnostikování, interpretace** - „*Děláš všechno proto, aby ses tomu úkolu vyhnul.*“.

Komunikační překážka může být i použití **zjišťovacích otázek**, které mohou mít až formu **výslechu**. Otázky v sobě nesou vlastní řešení, místo toho, aby s řešením problému přišel samotný žák. Špatně položená otázka v problémové situaci může odvést žákovy myšlenky, může vést k odbočení od tématu a nebo omezuje předmět hovoru, téma nebo pocit, o kterém by mohl žák mluvit. Některé otázky mohou v žácích vyvolat pocity nedůvěry, pochybnosti, zvědavosti - „*Myslíš, že zadání bylo příliš těžké?*“ nebo „*Kolik jsi tomu věnoval času?*“. **Odvedení pozornosti** od problému - „*ted' není ten správný čas.*“, použití **sarkasmu** nebo

humoru může být nevhodné, zvláště pokud je směřováno na žáka - „*Vypadá to, že dneska tu někdo vstal z postele špatnou nohou.*“ (Gordon, 2015). Oproti tomu, vztáhne-li učitel humornou poznámku na svou osobu, může tím odlehčit napjatou atmosféru a přispět k příjemnějšímu klimatu ve třídě (Fontana, 2014).

Za překážku v komunikaci mohou být považovány i výroky, které se snaží přimět žáka, aby se cítil lépe nebo nutí žáka, aby se problému zbavil. Obecně jde o **uklidňování, utěšování** nebo **litování** - „*Nejsi jediný, komu se to stalo. Cítila jsem se stejně, když jsem ve škole dostala těžké zadání. Uvidíš, že až to uděláš, nebude ti to už připadat vůbec těžké.*“. Negativně může zapůsobit i **chvála, souhlas** nebo **pozitivní hodnocení**, které se neshoduje se sebehodnocením studenta. Taková zpětná vazba může vyvolat vztek a žák ji považuje za manipulaci - „*Ty jsi přece chytrý kluk. Jsem si jistá, že si s tím nějak poradíš.*“ (Gordon, 2015). Hodnotící tvrzení vztažené na osobu mohou vzbuzovat úzkost, vyvolávat závislost a provokovat ke vzdoru (Ginott, 2015). Mešková (2012) ještě doplňuje další příklady neefektivní komunikace. Jsou to **nářek** a **citové vydírání** - „*Já kvůli tobě ...*“, **zdůrazňování vlastních zásluh**, čímž dochází k povyšování se nad žáka a potlačení jeho kladných stránek - „*Já se snažím, obětuje, a ty...*“. **Křikem** a **hlasitým verbální projevem** učitel dává najevo své nezládnuté negativní emoce, od žáka to vyvolá agresi nebo stáhnutí se, a i když vykoná daný pokyn, není o něm vnitřně přesvědčen. **Porovnání žáka s jiným pozitivním vzorem** snižuje zdravé sebevědomí a žák se možná ani nebude chtít zlepšit - „*Ber si příklad z ...*“. **Řečnickou otázkou** - „*Copak ty nechceš...?*“ - učitel ve skutečnosti odpovídá za žáka a nedává mu prostor pro vnitřní motivaci.

Gordon (2015) upozorňuje, že ne vždy mohou být všechny uvedené kategorie odmítavých sdělení považovány za negativní. Komunikační bloky působí negativně pouze v případě, že žák právě řeší nějaký problém ve škole nebo mimo ni. Pokud je prostředí bezproblémové, vyhrazené čistě učebnímu procesu, pak negativní vliv na žáka nemají. Žák je schopný přijímat fakta, otázky a informace, je prospěšné chválit a pozitivně hodnotit, je-li to myšleno spontánně a upřímně.

Použití odmítavého sdělení má za následek nepříznivý vliv přímo na žáka nebo na vztah žáka a učitele. Žák se může uzavřít, mít potřebu se obhajovat nebo vzdorovat, snižuje se jeho sebevědomí, navodí se pocit méněcennosti, nepochopení nebo nezájmu a žák může nabýt dojmu, že ho učitel nebere takového, jaký je, a že je po něm vyžadováno, aby se změnil. Použití komunikačních bloků může vést k pocitu viny, neschopnosti či jiné negativní reakce.

V praxi se ukazuje, že se stále mnoho učitelů neubrání použití odmítavých sdělení. Je potřeba, aby si učitelé nejprve uvědomili, která sdělení mají destruktivní následky na pocity žáků,

odnaučili se tento negativní styl komunikace používat a osvojili si jiný pozitivnější způsob (Gordon, 2015).

2.3.2 Přijímací jazyk

Sdělení dětí je zpravidla kódovaná zpráva, kterou musí dospělí dešifrovat. Aby učitel ověřil, zda mu porozuměl, odborná literatura doporučuje toto sdělení parafrázovat. Je-li dítě pochopeno a je na jeho problémy nahlíženo empaticky a s porozuměním, dokáže se silnými emocemi lépe pracovat. Je potřeba projevit nejen respekt a pochopení pro aktuální emoce, ale sdělit mu, že jsou takové prožitky normální. Také je důležité nereagovat na chování dítěte, ale na konkrétní emoci. Děti mají problém se zpracováním svých silných negativních emocí, jako je strach, bezmoc, frustrace a beznaděj, což má za následek možnou neadekvátní reakci. Jen v případě, kdy se dítě cítí dobře, je schopné jasně myslet, soustředit se, udržet pozornost a naslouchat (srov. Gordon, 2015; Ginott, 2015; Gabašová, 2020; Mareš a Křivohlavý, 1989). Má-li učitel efektivně komunikovat se žáky, musí sám znát pravidla pro úspěšnou komunikaci. Samozřejmostí je srozumitelné verbální i neverbální vyjadřování, ale nezbytná je také dovednost umět správně naslouchat a vcítit se do pocitů žáka, rozpoznat smysl jeho chování a předjímat rozličné reakce. Současně s tím respektovat osobnost žáka a vyjádřit upřímný zájem o jeho další osud (Kalhous, Obst, 2009).

Pokud žák zažívá nějaký vnitřní problém, často mu pomůže, pokud ho učitel pouze vyslechne bez použití hodnocení, rad, otázek, vyjadřování lítosti a přijme ho takového, jaký je. I v tichém naslouchání je však třeba projevit neverbální či verbální signály svědčící o příjmu sdělených informací. Pouhé poslouchání totiž neposkytuje žákovi zpětnou vazbu o tom, že mu učitel rozumí a přijímá ho. K tomu učitel musí využít metodu aktivního naslouchání. Aktivní naslouchání reflektuje a parafrázuje myšlenky a pocity žáka, podmínkou je dekodování výpovědi druhé strany. Cílem aktivního naslouchání je umožnit žákovi hledání řešení problému jím samotným. Pomoc žákovi musí být upřímná a vyjádřená se skutečným zájmem, jinak působí strojeně a může být vnímána jako manipulace. Aktivní naslouchání nevyvolává v žácích pocit viny, neschopnosti nebo jiné negativní reakce a podporuje samostatnost, sebedůvěru a soběstačnost. Pomáhá zajišťovat bezpečné prostředí, vyvolává aktivitu, umožňuje prostor pro diskusi, myšlení a pro pokládání otázek. Pomáhá zpracovávat a pracovat se silnými emocemi, dostat se ke skutečnému problému, ponechává odpovědnost za řešení problému na samotném žákovi. Učitel se stává pomáhající osobou, která však není nositelem řešení. K řešení problému přistupuje tedy spíše pasivně (Gordon, 2015). I Mareš a Křivohlavý (1989) shodně konstatují,

že je důležité přeformulovat žákovo sdělení vlastními slovy a navíc doplnit tuto parafrázi odůvodněním, proč si učitel myslí, že to, co viděl či slyšel, se dá vyjádřit právě těmito slovy. Pokud však učitel vyhodnotí, že je problém na jeho straně, tedy, že mu daná situace způsobuje negativní pocity, jako například frustrace, napětí, neklidu, nedoporučuje se použití aktivního naslouchání, neboť by nefungovalo a mohlo by vyznít pokrytecky. K řešení takových situací nepomůže ani použití komunikačních bloků, které jsou nejčastěji ve 2. osobě, tedy tzv. ty sdělení - „*Nevyrušuj! Copak nevíš, co máš dělat?*“. Naopak pokud učitel použije výrok v 1. osobě jednotného čísla, přebírá zodpovědnost za své pocity. Takové sdělení nepřenechává zodpovědnost na žákově jednání, nenese s sebou negativní hodnocení žáka a je tak větší šance, že žák změní své jednání, nebude jednat vzdorovitě a odmítavě. Nepoškozuje vztah mezi zúčastněnými. Taková sdělení nehodnotí, neobviňují a popisují, co působí učiteli problém. Zaměřuje se na konkrétní situaci či chování a sděluje dopad - „*Když je tu takový hluk, neslyším, co kdo říká.*“ (Gordon, 2015).

2.3.3 Vyhledání pomoci

Zatímco dříve bylo nahlíženo na vyhledání pomoci jako na nezralost, přílišnou závislost a nesamostatnost, výzkumy upozornily, že je možné na vyhledání pomoci nahlížet také pozitivně. Pokud žák vyhledá pomoc, prokazuje zralost a strategické jednání, jestliže sám usoudí, že na zadaný úkol nestačí. Důvod nevyhledání pomoci může souviset podle Mareše (2013) s žákem samotným, s učitelem, se spolužáky, s klimatem ve třídě, s rodiči atd. Požádání o pomoc je ovlivněno sebepojetím žáka, vnímáním vlastní zdatnosti, výrazně jej ovlivňují motivační faktory, zda převládá orientace na výkon nebo spíše snaha vyhnout se neúspěchu. Dále také dosavadní zkušenost s vyhledáním pomoci, vytrvalost při hledání pomoci a komunikační zdatnost. Na vyhledání pomoci nelze nahlížet pouze jako na nástroj překonání aktuálních školních obtíží. Je to jednání, kterým dává žák najevo svou výkonovou motivaci, umožňuje mu získat znalosti a dovednosti, které může použít v budoucnu a zvyšuje díky nim pravděpodobnost svého školního úspěchu. Jedná se však o složitý proces. Motivace žáka požádat o pomoc může být dvojího charakteru. Jedním z nich je exekutivní vyhledání pomoci, což znamená, že žák neusiluje o zvládnutí úkolu, ale pouze o ulehčení práce, což brzdí žákův rozvoj. Druhou možností je instrumentální vyhledání pomoci, kdy žák požaduje pouze návod na to, aby mohl daný úkol vyřešit sám. Petty (2013) upozorňuje, že každý potřebuje jinou míru pomoci, a to i v souvislosti s tím, o jakou pomoc požádá. Nesmělí žáci potřebují více pomoci, než o kterou požádají, průraznější jí potřebují méně.

I vzájemná pomoc mezi žáky může být přínosná, a to jak pro vyučovaného, tak pro vyučujícího žáka. Vyučujícímu žákovi to přináší rozšíření nového pojmového rámce, nalézání nových významů a upevnění svých vědomostí. Pomáhá mu to také více porozumět procesu učení, překážkám v něm a nalézat způsoby, jak je překovávat. Vyučovanému žákovi se dostává mimořádné individuální podpory a je mu vysvětlena látka jazykem, kterému rozumí. Vzájemná pomoc mezi žáky podporuje spolupráci, má výrazné výhody pro obě strany, ale nenahradí pomoc učitelem. Jen učitel je schopný žákovi poskytnout souvislosti mezi činnostmi a zvolit správnou míru pomoci, kterou žák potřebuje (Fisher, 2011).

Mareš a Křivohlavý (1989) upozorňují, že by i sám učitel měl aktivně sledovat žáky a formou pozorování vytypovat ty, kteří potřebují pomoc na základě projevu jejich chování a neverbálních projevů.

Pokud má člověk nějaký problém osobního charakteru, často mu pomůže pouze skutečnost, že ho někdo vyslechne. Gordon (2015) doporučuje několik nástrojů, které usnadňují i komunikaci směřující k pomoci. Jedním z nich je pasivní naslouchání, které nechává žákovi prostor mluvit. Jen samotné sdělení problému, může někomu pomoci. Ticho je však potřeba doplňovat neverbálními i verbálními signály, které žáka utvrzují, že je poslouchán, mohou vyjadřovat empatii a přijetí. Žáci ale často potřebují podnítit ke sdělení jejich problému, k čemuž je možné použít fráze, které mají podobu oznámení a otevřených otázek, nenesou žádné známky hodnocení - „*Vidím, že je to pro tebe hodně důležité.*“ nebo „*To je zajímavé, chtěl bys mi o tom říct ještě něco?*“. Učitel těmito frázemi ale nijak nevyjadřuje přijetí nebo pochopení problému, to je možné zajistit až formou aktivního naslouchání.

3 Další strategie podpory školně neúspěšných žáků

3.1 Hodnocení

Hodnocení má vliv na motivaci žáka k učení, na jeho sebepojetí, ovlivňuje vztahy sociálního okolí k žákovi a může silně poznamenat jeho studijní vývoj a budoucí pracovní kariéru. Proto je potřeba této oblasti věnovat zvláštní pozornost, obzvlášť pak pokud hovoříme o žácích školně neúspěšných. Horší výkon v důsledku jakéhokoli znevýhodnění vede často k negativnímu hodnocení, které při velké četnosti může vést k demotivaci a poškození sebedůvěry, což má za následek další zhoršení výkonu, které obvykle vede k ještě horšímu hodnocení (Slavík, 1999). Hodnocení je široký proces, při kterém dochází ke kladnému či zápornému vyjádření nejen k výsledkům samotné práce vztažené k určitému cíli, ale i k procesu, který výsledkům předcházela. Hodnocení může být heteronomního charakteru, kdy žáka hodnotí učitel či jiná osoba, nebo autonomní, kdy se žák hodnotí sám. Podle vztahové normy je možné hodnocení rozdělit na sociálně vztahové, kdy je výkon žáka porovnáván s výkony ostatních žáků. Takové hodnocení představuje zejména hodnocení známkou. Proti tomu stojí hodnocení individuálně vztahové, kdy jsou výkony žáka porovnávány s jeho předchozím výkonem, může tak být hodnocena kvalita činností žáka a jeho drobné pokroky, a to formou slovního hodnocení (Čábalová, 2011).

Hodnocení má několik funkcí. Mezi základní patří funkce motivační, kdy hodnocení může zvýšit nebo naopak snížit motivaci k učení. Hodnocení by mělo být zdrojem informací pro zúčastněné osoby na vzdělávacím procesu a mělo by podat zprávu o dosaženém stupni a pokroku ve vývoji v učení, aby bylo možné stanovit další postupy, které přispějí k podpoře daného jedince. Další funkcí hodnocení je funkce výchovná a diagnostická, při které hodnocení poskytuje informace o úspěšnosti žáka, jeho učebním stylu a příčinách možného neúspěchu. Učitel podle hodnocení přizpůsobuje tempo žáků a další postup. Hodnocení plní také různé funkce podle toho, kdo z něj vychází, zda učitel, žák nebo rodič. Může působit motivačně na výkon žáka a jeho chování, na průběh psychických procesů, tedy na jeho pocity, působí na následující průběh učení a chování nebo ovlivňuje vlastnosti osobnosti, jeho sebevědomí a vztah k lidem. Hodnocení má do jisté míry i selektivní funkci. Moderní didaktika a školy se však snaží tuto funkci potlačit (srov. Kolář a Šikulová, 2009, Čábalová, 2011). Košťálová, Miková a Stang (2008) zdůrazňují, že v procesu hodnocení je nezbytná spoluúčast žáka při hodnocení, a to buď formou sebehodnocení, hodnocení úspěšnosti ostatních spolužáků nebo hodnocení aktivit učitele a procesu výuky. Učitel musí u žáků rozvíjet tuto dovednost. Důležitá jsou kritéria hodnocení, která odpovídají možnostem žáků a žák je zná. Hodnocení má být

komplexní a sledovat více stránek osobnosti. Mělo by být spravedlivé a objektivní, zprávy rodičům informativní a podložené fakty.

Hodnocení žáka by mělo být založené na individuální normě, tedy vyjádření změn u každého žáka ve srovnání s minulostí, co a jak se změnilo, jaký pokrok se objevil a jak k němu došlo. Aby byl učitel schopný toto realizovat, musí o žácích mít mnohé informace, které získává různými metodami sběru dat. Konkrétně jde o pozorování, o kterém si vyhotovuje písemné záznamy a ty pak slouží jako materiál pro hodnocení a stanovení individuálních vzdělávacích cílů. Důležité jsou také informace o pokrocích, podklady pro motivování dítěte a znalost jeho slabín a silných stránek (srov. Slavík, 1999; Schimunek, 1994; Krejčová a Kargerová 2011). Aspekty, které nepochybně ovlivňují proces učení a měly by být tedy zohledňovány i v hodnocení, jsou podle Schimunka (1994) kognitivní schopnosti, jakými jsou chápání, paměť, schopnost pozorovat a porovnávat, schopnost abstrakce, kombinování, tvořivé myšlení a schopnost řešit problémy, přenášet poznatky do nových situací a jazykové vyjádření. Dále hodnotové postoje, postoj ke školní práci, schopnost snášet zátěž, schopnost kontaktu a práce ve skupině, ztížené podmínky ve vztahu ke škole nebo jiná, například zdravotní omezení, která mohou mít na školní úspěch význam.

Aby hodnocení výsledků žáka působilo efektivně, mělo by následovat bezprostředně po dané práci a být zaměřeno na výkon, nikoli na osobnost žáka. Hodnocení by mělo podporovat rozvoj dětí a probouzet v nich aktivitu. Při hodnocení je podstatné žáky chválit. To, jak žák vnímá hodnocení, ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich jsou dlouhodobé i přechodné psychické a somatické vlastnosti, jako je například temperament, citlivost, vnímání a míra prožívání, míra psychické stability, zdravotní stav, únava a další (Slavík, 1999). Prožitek úspěchu a neúspěchu závisí podle Bahledové (1999, in Kolář, Šikulová, 2009) také na dosaženém stupni očekávání, na úrovni požadavku, míře ctižádosti, na způsobilosti ocenit vlastní schopnosti a na realistickém ocenění úspěchu.

3.1.1 Formy a způsob hodnocení

Hodnocení může mít různé formy. Čábalová (2011) uvádí hodnocení známkou, slovní hodnocení a sebehodnocení. Hodnocení prostřednictvím **klasifikace** může mít za následek sociální diferenciaci třídy, stres, úzkost, strach, neurózy nebo ztrátu vnitřní motivace, která je nahrazená vnější motivací k učení. Takové hodnocení nedovoluje zohlednit individuální odlišnosti žáků, má nízkou validitu a spolehlivost. Zaměřuje se převážně na výsledek práce, neumožňuje přihlížet k celému procesu. I přes možné výhody, jako je například zjednodušení vyjádření, neposkytuje konkrétní pedagogický cíl. Oproti tomu **slovní hodnocení** umožňuje

detailnější zpětnou vazbu žákovi, která obsahuje slovní vyjádření k dosažené úrovni, k jeho postojům k učení, bere v potaz úsilí, snahu i žákovy schopnosti. Mělo by začít pozitivy a až později uvádět problémy, které by měly obsahovat návrh možností dalšího rozvoje. Hodnocení by mělo popisovat konkrétní situace, činnosti, učení, chování, nikoli hodnotit žákovu osobnost. Slovní hodnocení napomáhá vnitřní motivaci a tolik žáka nestresuje.

Kromě výsledků a posunu ve výuce může slovní hodnocení obsahovat i další popis oblastí a schopností, které úzce souvisí se vzděláváním, například spolupráce s ostatními, samostatnost, soustředěnost na práci, reakce na konflikt a kritiku, spolehlivost, pracovní výkonnost nebo schopnost poradit si s problémem a aplikace již naučených poznatků v praxi (srov. Slavík, 1999; Krejčová a Kargerová, 2011).

Sebehodnocení

Schopnost dítěte posuzovat kvalitu vlastní práce přispívá k plánování zlepšení, podporuje samostatnost a nezávislost žáka na dospělé osobě. Podporuje uvědomění si pokroku, dává možnost uvědomit si své silné a slabé stránky. Sebehodnocení může probíhat ústně nebo písemně, nejčastěji dotazníkovou formou, kdy se využívají škálové formy, otevřené otázky nebo tabulky pro denní sebehodnocení (Krejčová a Kargerová, 2011).

Žák se schopnost sebehodnocení musí naučit, učitel mu v tom pomáhá plánovitě a systematicky. Aby byl schopný zhodnotit svou práci musí rozpoznat ty části své práce, které dokazují, že se přiblížil k danému cíli nebo ho dosáhl. Musí umět popsat, proč je považuje za zvládnuté, najít oblasti, které musí ještě zlepšit, a objasnit, v čem se liší od požadovaného výkonu. Identifikuje, co k naplnění cíle přispělo nebo mu naopak zabránilo, a z toho vyvodí, co by příště mohl udělat jinak, aby byla práce lepší. Proto, aby byl žák schopný sebehodnocení, potřebuje znát cíle činností, které musí být konkrétní, dosažitelné a pro žáka pochopitelné. Prostřednictvím sebehodnocení přechází zodpovědnost za učení na samotného žáka. Stanovení osobních cílů a schopnost hodnotit vlastní pokroky aktivně zapojuje žáka do procesu učení a reguluje jeho další činnost (Košťálová, Miková a Stang, 2008).

Portfolio

Portfolio je jedním z možných prostředků pro hodnocení žáka. Jedná se o soubor prací žáka, který poskytuje nejen jemu, ale i rodičům a učitelům zpětnou vazbu o pokrocích a komplexně dokumentuje vývoj a učení dítěte. Krejčová a Kargerová (2011) zmiňují různé podoby portfolio, například sběrné, které obsahuje nejrozličnější práce žáka za určité období, může být doplněno komentáři rodičů a učitele a všechny materiály v něm by měly být opatřené datem

vzniku. Aby portfolio plnilo svou funkci, je potřeba s ním aktivně pracovat. Žák vybere ty práce, v nichž je patrný jeho pokrok a které dokládají, co se naučil.

Dalším typem portfolia je výstavní neboli výběrové portfolio, které obsahuje nejúspěšnější práce žáků, na které je žák pyšný, nebo práce, které přímo reprezentují pokrok. Na základě souhrnného hodnocení vytváří učitel hodnotící portfolio, jehož součástí mohou být kromě práce žáků také učitelovy poznámky z pozorování žáka nebo třídních schůzek, dokumentace pokroku, zprávy od rodičů a sebehodnocení žáka.

Svým charakterem je práce s portfolii zvláště přínosná pro žáky školně neúspěšným, právě z důvodu individuální normy a znatelného pokroku, ve kterém žák vidí svůj úspěch (Slavík, 1999).

3.1.2 Pozitivní hodnocení a negativní hodnocení

Školní hodnocení může mít na žáka různý vliv. Pozitivní hodnocení a prožitek úspěchu podněcuje žáka k práci, zvyšuje aspirační úroveň, působí na aktivitu žáka i rodičů ve vztahu ke škole. Oproti tomu negativní hodnocení aspirační úroveň snižuje. Školní hodnocení může žáka odrazovat od procesu učení, neboť ho straší, může z něj mít pocit úzkosti a navozuje mu vnitřní neklid. Pozitivní hodnocení posiluje kladný vztah žáka k jeho okolí (spolužáci, rodiče), ale také k sobě samému. Jedná se o takové hodnocení, které je spojováno s dobrým výkonem, případně lepším než tím předchozím. Obecně řečeno je možné termínem pozitivní hodnocení definovat jakékoli hodnocení, které je spojováno s prožitkem úspěchu a pocitu uspokojení. Vzhledem k potvrzení účinnosti kladného hodnocení dochází mnozí autoři k názoru, že drobná snaha o lepší výkon by neměla být opomenuta a měla by být posílena právě pozitivním hodnocením. Při zpětné vazbě by měl učitel nejprve ocenit to, co v žákově výkonu bylo chvályhodné, následně učitel analyzuje a hodnotí, co žák ještě nemá zvládnuté a v čem chybuje. Závěrem by měl učitel vyjádřit důvěru ve schopnost žáka a v jeho úspěšnost. Doplněno může být také to, jak postupovat a na co se zaměřit pro zvládnutí daného učiva (srov. Slavík, 1999; Kolář a Šikulová, 2009). Pozitivní zpětná vazba formuje a upevňuje žádoucí chování, vede k budování a posilování sebedůvěry a sebeúcty, podporuje zájem o aktivní učení, zatímco kárání aktivitu brzdí. Pochvala by měla být konkrétní, vyjádřena popisnou formou k dané situaci či k chování žáka, měla by se vyjadřovat k úsilí a k dosaženým výsledkům, nikoli k charakteru a osobnosti jedince (Ginott, 2015, Krejčová a Kargerová, 2011).

Košťálová, Míková a Stang (2008) s touto myšlenou souhlasí a potvrzují, že pokud se bude učitel při hodnocení soustředit na zvládnutý výkon, žák si udělá konkrétnější obraz o tom, co přesně se mu povedlo. Navíc si uvědomuje oblasti, které se dají na práci hodnotit. Hodnocení

nemá být zaměřeno na hodnocení osoby, a to zvláště u žáků na počátku školní docházky, neboť kategorie psychických vlastností představují velice abstraktní pojem a jsou pro ně tedy těžko uchopitelné.

Je také prokázáno, že chvála má pozitivní dopad, je-li udělena jednotlivcům veřejně, zatímco pokárání osobně. Aby mohl učitel žáka pozitivně hodnotit a podporovat žákovu aktivitu, je důležité zajistit zažití úspěchu, a to převážně formou individualizace a diferenciací ve výuce (Slavík, 1999). Ve vztahu k úspěchu Fletcher-Wood (2021) doporučuje, že žákům může pomoci kromě stanoveného cíle i poskytnutí kvalitní ukázkové práce a s ní spojená podoba úspěchu. Je potvrzené, že žáci, kteří viděli ukázkovou práci, se učí rychleji a efektivněji. Modelové práce žákům ukazují, jak úspěšně splnit úkol, a podporují je si uvědomit, co je na pracích důležité. Pokud má žák jasnou podobu toho, co se od něj očekává, může to také eliminovat opisování prací spolužáků. Spolu s tím je dobré žákům prezentovat i ukázky méně zdařilých prací, diskutovat s nimi o nich a porovnávat je. Přínosné také bývá, když žáci sami z předloženého výsledného řešení vyvodí postup namísto učitelova vysvětlení.

Hodnocení však nemůže být vždy pozitivní, zvláště pokud žáci neprojevují stoprocentní znalosti, snahu a zájem. Negativní hodnocení s sebou může přinášet i pozitivní vliv, který se projevuje upozorněním žáka, že něco není v pořádku, a může tak navýšit studijní úsilí. Je-li však negativní hodnocení přetrvávající, vyvolává u žáků nepříjemné pocity, stres a strach z následků. S příliš častým negativním hodnocením se mohou pojit i pocity vzrodu, odporu, apriorní nedůvěra k jakémukoli hodnocení, pocit méněcennosti, neúspěšnosti a tyto pocity mohou vést až ke vzniku naučené bezmocnosti. Způsobuje rezignaci na školní práci, vyhledávání jiných než školních situací, ve kterých by zažil pocit úspěchu a uznání v jiných činnostech a sociálních skupinách, často ne dobře sociálně orientovaných (Kolář a Šikulová, 2009).

3.1.3 Cíle a kritéria hodnocení

Fletcher-Wood (2021) konstatuje, že jasný a dosažitelný cíl představuje pro žáky výzvu, zlepšuje výkon, zaměřuje pozornost, zvyšuje vytrvalost a vyvolává z paměti relevantní znalosti. Pokud žák ví, co je úkolem, motivuje ho to k jeho provedení. Cíle by měly být formulovány tak, aby byly dosažitelné pro všechny žáky ve třídě během několika hodin, zvláště složité a komplikované úkoly je třeba rozčlenit na dílčí cíle. Zároveň musí být připraveny kontrolní prostředky, kterými žák ověří dosažení cíle a úspěchu. Je-li vzdělávacích cílů dosaženo, je potřeba stanovit nové cíle. Pokud se naplnění vzdělávacího cíle nedaří, Krejčová a Kargerová (2011) doporučují zrevidovat učební plán, navrhnout a realizovat jiné vzdělávací postupy.

Spolu s cíli souvisí i kritéria hodnocení, která pomáhají žákům zaměřit se na očekávaný výkon a pomáhají žákovi sdělit, co se od něj očekává. Ze začátku by měla být kritéria hodnocení jednoduše formulovaná, v přiměřeném rozsahu a vztahující se k cíli učení. Je možné k nim doplnit i modelovou situací, která žákům ukazuje úspěšné řešení úkolu. Postupem času je možné samotné žáky přizvat k tvoření kritérií hodnocení (Košťalová, Miková, Stang, 2008).

3.1.4 Práce s chybou

Ve škole není možné zajistit pouze úspěch, podstatné ale je, jak je s neúspěchem a chybou pracováno. Na chybu lze nahlížet dvěma způsoby. Buď jako na nepatřičný a nežádoucí jev, který je způsobený žakovým nezájmem, nepřípravou nebo nepozorností, nebo jako na běžnou součást žakovy činnosti, při které zkouší zvládnout novou látku či nové postupy. Chyba přirozeně patří k procesu učení. I když představuje nevyhnutelné zdržení vyvolané nutností zdokonalovat vědomosti a zkušenosti, je nutná na cestě přiblížení se k cíli. Žákův výkon touto chybou není ohrožen, může mít dokonce poznávací význam. Učitel musí s chybou pracovat, vést žáka k vyhledávání chyb, nalézání jejich příčin, vysvětlení a opravení (Kolář, Šikulová, 2009).

Fletcher-Wood (2021) uvádí, že různé příčiny vzniku chyby si žádají i různé reakce učitele. Chyby z přehlédnutí nebo nepozornosti stačí řešit drobnou zpětnou vazbou, při neporozumění je nutný opětovný výklad a v případě mylné představy je žádoucí vynaložit více úsilí, kterého je zapotřebí k hlubším kognitivním změnám. Mareš s Krivohlavým (1995 in Kolář a Šikulová, 2009) při práci s chybou doporučují, aby se žák nad řešením znovu zamyslel a pokusil se je napravit nebo nechat opravu chyby na později po následném probrání určitého učiva. Učitel dále může přeformulovat zadání, rozložit zadání na několik dílčích, jednodušších kroků nebo zjednodušit celou úlohu, jejímž vyřešením žák sám přijde na řešení náročnější úlohy. Také může žákovi poradit a navést ho ke správnému řešení, upozornit na chybu a její příčinu, ale opravu nechat na žákovi nebo ve třídě vyvolat diskuzi o chybě. Gabašová (2020) potvrzuje, že nevhodná práce s chybou snižuje efektivitu vzdělávacího procesu a mělo by se proto s chybou pracovat jako s příležitostí se něčemu novému naučit. Pokud jsou žáci za chybu trestáni, například špatnou známkou, reagují na ni pocity selhání, snaží se chyby zbavit, aniž by ji pochopili, což vede k podvádění nebo nepřiznání chyby. Dále upozorňuje, že je důležité nejen jak učitel pracuje s chybou žáků, ale jak pracuje i s chybou vlastní. Je na místě přiznat chybu, pracovat s ní, případně poděkovat tomu, kdo ji našel.

3.2 Motivace

Průcha, Walterová a Mareš (2003) se odvolávají na Hrabala, Mana a Pavelkovou (1989), kteří charakterizují motivaci jako „*soubor vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii, zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout, něčemu se vyhnout), udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků, navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím*“. V rámci motivace žáka při výuce můžeme hovořit o vnější motivaci, která je zprostředkována především učitelem, ale také rodiči a spolužáky, a o vnitřní motivaci budované samotným žákem a jeho potřebami. Mareš (2013) podrobněji charakterizuje vnitřní motivaci jako tendenci splnit určité činnosti z vlastního zájmu, buď ze zvědavosti, snahy naučit se něco nového nebo z pocitu radosti a zábavy. Taková činnost je vykonávána bez vnějších pobídek a neočekává odměnu. Jedinec je odměněn danou činností, a to buď pocitem hrdosti, radosti ze zajímavé nebo nové činnosti. Vnější motivace přichází od jiných lidí a vnitřně nesouvisí s vykonávanou činností. Jedinec není uspokojen z činnosti samotné, ve školním prostředí pro něj může být odměnou pochvala, dobrá známka nebo i absence problému s učitelem nebo rodiči.

Učitel motivuje žáka prostřednictvím stanovování cílů výuky, sdělování svých postojů a očekávání vůči žákům a třídě, probouzení poznávacích a sociálních potřeb žáků, kterým se rozumí sociální klima ve třídě. Učitel probouzí v žákovi výkonovou motivaci, kterou se rozumí snaha překonávat překážky, obstát ve výkonových situacích, dosáhnout cíle a být úspěšný. Učitel k tomu může využívat různé nástroje, například odměny a tresty, snížení či odstranění pocitů nudy a předcházení strachu ze školy či zkoušení (Průcha, Walterová a Mareš (2003). Mešková (2012) zdůrazňuje, že vnější motivace má nižší trvanlivost než vnitřní, je ale lepší než nezájem učitele. Aby učitel mohl žáky motivovat, musí být sám motivován.

Motivace a související výkon jsou úzce spjaty i s lidskými potřebami. Podle Maslowovi hierarchie lidských potřeb jsou lidské potřeby seřazeny podle stoupající složitosti od nejzákladnějších fyziologických potřeb po rozvojové potřeby a teprve po uspokojení potřeb základních nabývají na významu potřeby hierarchicky vyšší. Proces učení může nastat jedinečně tehdy, pokud jsou splněny základní lidské potřeby, a to fyziologické, potřeby jistoty a bezpečí, potřeba lásky, sounáležitosti a sebeúcty. Až po těchto potřebách následují potřeby rozvojové, a to potřeba znalostí a porozumění, potřeby estetické a seberealizace. Pro učitele z toho vyplývá, že nebude-li podporovat a respektovat potřeby žáků na nižší úrovni, nemůže dojít k efektivnímu procesu učení. Žáci potřebují mít pocit bezpečí, potřebují být oceňováni

a přijímání svým okolím. Po naplnění pocitu sounáležitosti je potřeba utvrzovat žáka v pocitu sebeúcty a respektu formou pochvaly a ocenění. Na vrcholu pomyslné pyramidy se dostává tvůrčí práce, kdy žák může vyjádřit svou individualitu a učitel v této fázi musí podporovat jeho zvědavost a vytvářet příležitosti k samostatnému přemýšlení (srov. Petty, 2013; Mareš, 2013). K motivaci žáka může pedagog přistupovat dvěma způsoby. Žáka motivuje k výkonu tím, že ho srovnává s ostatními, hodnotí jeho schopnosti a postihuje za neúspěch. V takovém případě mohou žáci nabýt dojmu, že nemohou nic ovlivnit a pochybují o svých schopnostech a sníží svá očekávání. Důsledkem toho se jejich výkony zhoršují a žáci ve snaze dosáhnout požadovaných bodů nebo dobrých známek mohou hledat a rozvíjet jiné strategie, jako je například podvádění. V takovém případě mluví Mareš (2013) o tzv. výkonovém přístupu, který s sebou nese výkonové cíle. Naproti tomu tzv. úkolový přístup nese s sebou učební cíle. Žák je motivovaný ke zdokonalování vlastních schopností a učení se novým věcem. Chyba neznamená selhání, ale je považována za výzvu ke zlepšení a zkoušení jiných postupů. Namísto srovnávání žáka s ostatními je kladen důraz na sledování pokroku, a tedy srovnání žáka pouze se sebou samým.

V motivaci žáků k učení je důležitá aspirační úroveň, kterou se rozumí úroveň cílů, kterých si žák stanovuje a očekává, že tohoto cíle dosáhne. Stanovení úrovně je spojeno s pocity naděje na úspěch, ale i strachu a obav z neúspěchu. Úkol by pro žáka měl představovat určitou výzvu. Demotivující však může být, pokud je zadání příliš jednoduché nebo naopak příliš obtížné. Úlohy, které učitelé zadávají, mohou být stejné pro všechny žáky ve třídě nebo odpovídají úrovni daného žáka. V takovém případě rozhoduje o úrovni obtížnosti pouze učitel. Aby učitel nerozhodoval o náročnosti zadání sám, doporučuje se z motivačního hlediska, aby si žák stanovil svou vlastní aspirační úroveň. Komplikací může být skutečnost, že někteří žáci nedovedou odhadnout, na co jejich dovednosti stačí. Podceňují se, bojí se selhání a jejich vývoj tak stagnuje, nebo své schopnosti naopak přeceňují. Učitel by měl žáky stále pobízet, oceňovat snahu a netrestat za neúspěchy. Kromě stanovené úrovně, která je pro žáky adekvátní výzvou, může učitel motivovat žáky také zajímavou činností, metodou či formou práce. Americké výzkumy potvrdily, že žáky učení baví v případě, že jsou na výuce zainteresováni, mají jasné pokyny a mohou ovlivnit podmínky, za kterých se sami učí (Mareš, 2013).

3.2.1 Motivační faktory a jejich posilování

Dobré výsledky a pocit úspěchu zvyšuje sebevědomí každého jedince, jsou motivačním faktorem a podporují další proces učení. Sebedůvěra dodává vytrvalost, odhodlání a jedinec tak lépe zvládá pocit krátkodobého neúspěchu. Opakovaným zažíváním neúspěchu se žák obvykle

setkává s kritikou, pociťuje osobní nespokojenost, klesá jeho sebedůvěra, sebevědomí a snižuje se i sebehodnocení. Motivace spolu s vytrvalostí klesají, výsledky se zhoršují, dochází k vyhybání se dané činnosti, dostávají se pocity úzkosti a dopředu jedinec očekává selhání, které se obvykle dostaví. Podle Pettyho (2013) může úspěchu dosáhnout každý, neboť při běžném učení je úspěch věcí času a snahy, ne schopností. Pocit úspěchu musí tedy zažít všichni žáci, a to nejlépe bezprostředně po výkonu, protože čím rychleji dostane žák zpětnou vazbu, tím více je to pro něj motivující.

Motivující pro další učení je dále **pochvala nebo ocenění**. Úkoly by proto měly být pro žáky pochopitelné. Učitel se musí ujistit, že žáci zadaní rozumí a vědí o tom, že je jim učitel k dispozici v případě pomoci. Úkoly musí mít takovou úroveň, aby byly pro žáky zvládnutelné, ale přesto působily jako výzva. Nejprve by měly začínat od jednodušších úkolů po složitější a náročnější úkoly, které vyžadují déle času. Pochvala za příliš jednoduchý úkol nevede k získání pocitu sebedůvěry a žák se jim nic nenaučí (srov. Petty, 2013; Hrabal a Pavelková, 2010). Pokud by byl pro žáky úkol příliš těžký, vzbuzuje to v žácích pocit frustrace, případně přistoupí k úhybným manévřům. Proto by měl učitel diferencovat požadavky dle individuálních schopností žáků (Hrabal a Pavelková, 2010).

Dalším motivujícím faktorem může být **pocit uznání a příznivé přijímání okolím**, které jsou ovlivněny nastavenými hodnotami ve třídě. Pro některé žáky může být motivační prvek samotné uznání žáka učitelem, pro který je ale zásadní dobrý vzájemný vztah (Petty, 2013). Hrabal a Pavelková (2010) upozorňují i na negativní dopad egocentrického vztahu školního výkonu žáků na vlastní osobu, kdy učitel předpokládá, že žáci chtějí podat dobrý výkon, aby učitele nezklamali, popřípadě potěšili, a naopak zklamání a rozhořčení učitele ze špatného výkonu žáka bude pro samotného žáka trestem. Takový trest je možný považovat až za citové vydírání. Mešková (2012) mluví o trestu jako o negativní motivaci. Žáka vede ke změně chování tlakem, přesto je tento typ motivace lepší než nezáměr učitele. Pokud se tresty kumulují a zároveň chybí jakýkoli stimul pozitivní motivace, trest ztrácí motivační účinek, protože žák se proti němu stává imunní. Efektivní náhrada trestu je změna chování učitele, v tom smyslu, že nahradí trest empatickou reakcí, spoluúčastí a následným vrácením problému žákovi - „*Domácí úkol napsaný není. Mrzí mě, že máš potíže. Pomůže ti s tím někdo, nebo to zvládneš sám?*“ nebo „*Co s tím uděláš? Po přestávce chci slyšet tvoje návrhy, jak to dát do pořádku.*“ Petty (2013) uvádí, že motivací může být pro žáky i **soutěž**. Žáci chtějí být uznáni svými vrstevníky a být v porovnání s ostatními úspěšní. Upozorňuje však na nevýhody s tím spojené, zvláště u slabších žáků, a to pokles motivace a sebehodnocení z důvodu opakujících se pocitů neúspěchu. Motivační efekt mají i **předem ohlášené testy**, při kterých je důležité dodržet

termín zkoušky. Procvičování a opakování je nezbytné pro zajištění dobré úrovně znalostí a pravidelná kontrola těchto znalostí podporuje pozornost žáků v hodině. Případný neúspěch z testu, není-li trvalý a stále se opakující, může mít motivující vliv, je-li správně naloženo s chybami a žák věří ve svůj příští úspěch.

Učení může způsobovat zvědavost, i když je pro žáka učivo nezajímavé. Zaujetí pro danou činnost může učitel podpořit **netradičním zadáním** a různými metodami a formami výuky. Petty (2013) stanovuje několik doporučení pro probouzení zájmu žáků. Učitel projevuje sám **zájem o probíranou látku**, ukazuje žákům spojitost probíraného učiva s **reálným světem** a snaží se ho zapojit do **praktického života žáků**. Do hodiny zapojuje předměty z praxe a instruktážní filmy, zve do výuky odborníky a absolvuje s žáky **exkurze**, čímž žáci získávají pocit smysluplnosti a významu učení. Využívá tvořivosti a sebevyjádření žáků, žáci jsou **aktivně zapojeni do výuky, činnosti se střídají a obměňují**, předkládá jim **problémové úlohy a výzvy**, propojuje učivo se zájmem žáků mimo školu a jejich vlastními zkušenostmi. Žáci potřebují znát **cíl učiva** a jeho smysl.

Při procesu efektivního učení je nezbytné, aby učitel vedl žáka k převzetí odpovědnosti za své učení. K tomu, aby se žák něco naučil, nestačí pouhá přítomnost žáka na vyučování, ale je nezbytné jeho aktivní zapojení. Petty (2013) uvádí několik podnětů pro učitele, které pomáhají žákovi převzít více **odpovědnosti za své učení**. Učitel s nimi bude například diskutovat o aktivním a pasivním přístupu, rozvíjet jejich sebehodnocení, učí je stanovovat si vlastní cíle, klade žákům podnětné otázky a do hodiny přináší zajímavé podněty k řešení, je kreativní ve výuce, vede žáky k samostatnému uvažování prostřednictvím skupinové práce. Důležitý je také přístup učitele k žákovi, který by měl být partnerský, čímž prokazuje úctu žákovi, rozvíjí jeho sebedůvěru, samostatnost a vynalézavost.

4 Empirická část

Empirická část této diplomové práce je využita pro potřeby výzkumného projektu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390). Tento projekt realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt probíhá od dubna 2020 do prosince 2022.

4.1 Cíl diplomové práce a výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je zaznamenat strategie a pedagogické postupy k podpoře školně neúspěšných žáků a zjistit, jaké postupy jsou na základní škole uplatňovány.

Výzkumné otázky

- Jak učitelé na 1. stupni pracují s faktory, které ovlivňují školní úspěšnost?
- Jak učitelé využívají komunikaci jako efektivní strategii k podpoře školní úspěšnosti žáka?

4.2 Soubor respondentů

Pozorovaní učitelé jsou zapojeni do výše zmíněného projektu a jejich výběr byl tedy touto skutečností ovlivněn. Z celkového počtu byli pro potřeby této diplomové práce přiděleni dva třídní učitelé 3. třídy základní školy. Tito učitelé sami vytypovali několik školně neúspěšných žáků. Výzkumníci projektu sestavili srovnávací testy, na základě kterých byla vybrána jistá množina školně neúspěšných žáků a výběr učitelů se tak potvrdil ve srovnávacích testech. potřeby této diplomové práce a projektu bylo v těchto třídách vybráno pět žáků, a to 2 žáci ze třídy paní učitelky a 3 žáci ze třídy pana učitele.

Etika výzkumu

Z důvodu anonymity nejsou uvedena u třídních učitelů jména. Vzhledem k genderové vyrovnanosti není potřeba využívat jiné jmenné označení a v textu jsou tyto respondenti rozlišeni pouze označení paní učitelka a pan učitel. U pozorovaných žáků a ostatních žáků ve třídě jsou jména změněna. Informované souhlasy nebylo nutné pro účely diplomové práce požadovat, neboť byly zajištěny samotným projektem.

4.2.1 Charakteristika paní učitelky a jejich žáků

Paní učitelka

Škola, na které paní učitelka vyučuje, je v hlavním městě v sídlištní zástavbě. Kapacita školy představuje přibližně 600 žáků a je zcela naplněna. Mnoho dětí ve třídě má problémy s udržení pozornosti, jsou neklidné a vykřikují. Ve třídě je 30 žáků a 2 paní asistentky. Jedna paní asistentka je přiřazena chlapci s poruchou autistického spektra, druhá paní asistentka je sdílená. Praxe paní učitelky je 12 let.

Paní učitelka je veselá, optimistická, energická, komunikativní a vstřícná ke všem požadavkům dětí. Při vyučování je sama sebou a chová se přirozeně. Na každém vidí něco dobrého, za co by ho mohla pochválit. Lze ji charakterizovat jako velmi akceptujícího učitele.

Je pro ni důležitý individuální přístup, který se projevuje respektováním potřeb každého jedince ve třídě. Při vedení žáků podporuje jejich samostatnost, spontánnost, kreativitu a vede je k odpovědnosti za své jednání. Sama vnímá učitele jako osobu, která musí zajistit takové podmínky a prostředí, které vede k zažití úspěchu, budování zdravého sebevědomí žáka, podpoře a chuti se učit a pracovat na sobě. Paní učitelka používá popisný jazyk, vše vysvětluje a odůvodňuje, učí žáky argumentace a nechává jim k tomu dostatek prostoru. Učí konstruktivisticky.

Zaměřuje se na budování bezpečného prostředí, mluví s žáky s respektem a klidem. Efektivně pracuje s pravidly ve třídě. Vede je k sebehodnocení a vnímání pokroku ve své vlastní práci. Při zpětné vazbě hodnotí snahu, individuální možnosti a schopnosti a stále žáky motivuje. Oslovuje žáky zdrobnělinou jména.

V hodinách neznámkuje, hodnotí slovně nebo boduje, známkovat začala až v druhé polovině 3. třídy. Často do hodin zapojuje reflexi, a to nejen na konec hodiny, ale i do jejího průběhu, a dále se sebereflexí žáků pracuje. Reaguje na aktuální potřeby žáků, ve výuce je flexibilní. I za cenu toho, že nedodrží plán hodiny, přikládá význam výukovým problémům, ale i problémům osobního charakteru žáků. Ve snaze pomoci všem působí někdy její chování na nezúčastněné chaoticky. Žáci paní učitelce tykají, přátelský vztah přesto nenarušuje respektování její profesní autority. Diferencuje výuku tak, aby každý mohl pracovat podle svých možností, a to i pouhým zadáním úkolu. Neupozorňuje na rozdílné schopnosti žáků, na všech dětech vidí pozitivní vlastnosti a staví na jejich silných stránkách. Aktivně se o žáky zajímá a záleží jí na nich. Práce ji baví a věnuje jí hodně času i ze svého osobního volna.

Berta

Berta je v hodině plachá, tichá, rozvážná a svým chováním nevyrušuje. Ke spolužákům je ale komunikativní, empatická a do skupinové práce se zapojuje. Má problémy s udržení pozornosti, často ji ztrácí a musí být vtažena zpět do hodiny paní učitelkou. Potřebuje časté povzbuzení nebo ujištění, že pracuje správně. Má pomalejší pracovní tempo, často chybuje a má potíže s porozuměním textu. Potřebuje podporu sebevědomí a bojí se neúspěchu. Je pod tlakem, pokud je možnost, že bude nečekaně vyvolaná. V hodinách není příliš aktivní, hlásí se méně často než ostatní žáci. Někdy se ale stane, že i přesto, že se hlásí a je vyvolaná, neodpoví. Paní učitelka se domnívá, že se žákyně snaží navodit dojem aktivity, ale odpověď nezná. Zároveň paní učitelka uvedla, že má žákyně problém s krátkodobou pamětí ve spojení s nižšími kognitivními schopnostmi. Vyučování je pro ni náročné nejen na pozornost, ale i z hlediska kognitivních nároků a sebedůvěry. Má zájem a nadání pro sport, které paní učitelka využívá k budování jejího sebevědomí. Nemá přiřazeného asistenta pedagoga.

Josef

Josef je neklidný, nesoustředěný, má problém s udržení pozornosti, zejména ke konci vyučování nebo na konci týdne. Vše ho rozptyluje, často v hodině vykřikuje, nereaguje na vyučované téma, otáčí se v lavici, vymýšlí své aktivity, vstává, nemluví k tématu a vtipkuje. Jeho chování výrazně narušuje průběh vyučování. Na práci potřebuje déle času a klid. Potřebuje častou interakci s vyučujícím a usměrnění jeho chování při vyučování. Velice citlivě reaguje na kritiku. Zpětná vazba musí být dávkovaná, klidná a pozitivní. Vyžaduje spravedlivý přístup od učitele v hodnocení svých prohrů a prohrů ostatních žáků, například při vyrušování. Je schopen reflexe svého chování, stejně jako ostatní děti je veden k popisu svého chování i pocitů.

Je mu diagnostikované ADHD. Při výuce má k dispozici sdílenou asistentku pedagoga. Pokud zrovna není rozptylován vnějším okolím, je vcelku aktivní, hlásí se a z podaných výkonů vyplývá, že je bystrý. Paní učitelka uvedla, že k ostatním dětem je srdečný a všem pomůže.

4.2.2 Charakteristika pana učitele a jeho žáků

Pan učitel

Škola, na které pan učitel učí, se nachází v hlavním městě v rozšířeném centru. Dle slov pana učitele je škola velice vstřícná k nestandardním požadavkům rodičů i žáků, kteří vyžadují individuální přístup. Základní škola je spojená s mateřskou školou a čítá okolo 700 žáků. Pan učitel má ve třídě 26 žáků, z toho 6 s podpůrným opatřením 1. maximálně 2. stupně. Ve třídě není asistent pedagoga. Pan učitel je velice zkušený, jeho praxe přesahuje 25 let.

Pan učitel má rád pořádek ve třídě a řád. Je systematický, pečlivý, svědomitý, samostatný a spolehlivý a podle těchto vlastností se dá charakterizovat i jeho výuka, která je velice dobře organizovaná a strukturovaná, žáci jsou s plány seznámeni a vědí, co a proč dělají. Vede žáky k samostatnosti a odpovědnosti za své chování.

Uvedení hodiny i její průběh doprovázejí drobné rituály. Výuka je často zpestřena vycházkami a exkurzemi, které doplňují učivo a pomáhají ho zařadit do souvislostí. Pan učitel je velice kreativní. Výuku obohacuje zajímavostmi o světě a netradičními informacemi na úrovni věku žáků. Je otevřený všem dotazům, na všechny trpělivě odpovídá. Zároveň nechává žákům dostatečný prostor na vyjádření jejich názorů a zkušeností.

Oslovuje žáky jménem, často bez zdvořilosti. Komunikace s dětmi je přátelská, věcná a bez citového zabarvení. Pan učitel je výraznou profesní autoritou a v této roli působí, že je sám sebou. Aktivně se o žáky a jejich rodinné prostředí zajímá, buduje příjemné klima. Nechává žákům na práci tolik času, kolik potřebují, ale jinak ve výuce příliš neindividualizuje. Pan učitel působí dojmem, že ho práce baví, naplňuje a přípravě i samotnému kontaktu s dětmi věnuje hodně času, a to i ve svém osobním volnu. Je individualista, se svými kolegy a zaměstnanci školního poradenského pracoviště příliš nesdílí vzdělávací problémy žáků. Preferuje vlastní řešení problému.

Smyslem práce učitele je kromě naplnění rámcového vzdělávacího programu podle jeho slov také vychování a vzdělání kvalitního a prospěšného jedince pro společnost. Tato vize je patrná v jeho výchově dětí k vlastenectví, vzdělávání v oblasti státních svátků, důležitých historických událostí a významných osobností.

Kamil

Kamil vyžaduje hodně pozornosti, neposedí a je živý. V hodinách bývá celkem aktivní, hlásí se, ale méně často než ostatní žáci. Lpí na tématu, které chce řešit on sám. Urputně se domáhá řešení, i když se učitel od tématu již odklonil. Vyžaduje, aby byl problém vyřešen v jeho prospěch. Rychle ztrácí pozornost, otáčí se, povídá si se spolužáky a svým chováním narušuje

průběh hodiny. Je pro něj těžké převést slovní pokyn, čtené zadání nebo slovní manuál v konkrétní činnost. Pokud zadání obsahuje více pokynů, zpravidla splní pouze ten první. V práci se projevuje nesamostatnost, pravděpodobně proto, že v rodině je mu vše poskytnuto, a pokud je potřeba přijít na způsob řešení, je veden rodinou tak, aby neudělal chybu. Má dvě výrazně starší sestry a je vychovávaný téměř jako jedináček. Pan učitel o žákovi říká, že je rozmazlený, diktuje si podmínky a rodina se mu podřizuje. Měl odklad povinné školní docházky a chodil do přípravné třídy. Ve školním poradenském pracovišti je označen jako žák nerespektující autority a pravidla, učitelem je označen za sociálně slabšího žáka. V jeho případě by mělo docházet k zohlednění potřeb bez individuálního vzdělávacího plánu. Žák se dobře pohybuje v prostředí dospělých, zejména v situaci, kdy je s dospělým sám. V dětském kolektivu má potřebu být středem pozornosti. Mezi jeho silné stránky patří hezký rukopis a smysl pro detail.

Viktor

Viktorovi jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, a to dysortografie, dysgrafie a dyslexie v kategorii 2. stupně podpůrného opatření. Viktor je přiměřeně aktivní. Má oslabenou koncentraci pozornosti a často se sám zaměstnává jinou aktivitou (malování, koukání z okna, propichování gumy), než je po něm v danou chvíli vyžadována. Svým chováním výrazně neruší ostatní spolužáky. Zvládá samostatně pracovat bez větší dopomoci. Je hodnocen mírněji, u zámků má většinou poznámku „snížená klasifikace SPU“. Slovní odpovědi Viktora jsou často správné, více chyb dělá při písemném projevu. Z první třídy byl po dvou měsících vrácen do přípravné třídy. Má o dost staršího nevlastního bratra, a je proto vychováván téměř jako jedináček. Pan učitel upozornil, že v rámci rodinných poměrů má důležité postavení ve vztahu ke škole babička. Rodný jazyk maminky není čeština. Viktor nemá problémy s dodržováním pravidel, je pozitivní a veselý, má smysl pro humor a nevdá mu udělat si legraci ani sám ze sebe. Další silnou stránkou je jeho fyzická zdatnost.

Marie

Marie je optimistická, přátelská a snaživá. V hodinách je tichá, klidná a nepříliš aktivní. Nemá diagnostikovanou žádnou poruchu učení, přesto je vedena jako žák s 1. stupněm podpůrného opatření. Jednou z příčin školního neúspěchu je méně podnětné rodinné prostředí. Podle slov třídního učitele rodiče nepomáhají Marii s domácí přípravou, a to i z důvodů toho, že sami někdy nevědí, jak úlohu řešit. Má menší slovní zásobu a menší všeobecný přehled. Negativně školní výsledky ovlivnila také dlouhodobá absence způsobená několikatýdenní hospitalizací

v nemocnici. Strach ze selhání řeší vymyšlením, které podle pana učitele přebírá z rodiny, zejména od matky. Má jednoho mladšího sourozence, sama je velice samostatná a její sebeobsluha je na vysoké úrovni.

4.3 Metody sběru dat

Pro empirickou část této diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum, protože umožňuje badateli za použití celé řady postupů a metod, v tomto případě rozhovorů a pozorování, získat komplexní obraz a detailnější informace o sledovaném jevu. Předností této metody je získání nových souvislostí a dat, zatímco u kvantitativního výzkumu se potvrzuje z velkého množství získaných dat původní předpoklad o studovaném jevu. Během výzkumu dochází k vyhledávání a analýze informací, které vedou k hledání odpovědi na předem položené výzkumné otázky. Výzkumník v delším časovém intervalu sbírá data v přirozeném prostředí pozorovaných jedinců (srov. Švaříček a Šed'ová, 2010, Hendl, 2016).

Technika pozorování probíhala od konce ledna do začátku března 2022. Během této doby se uskutečnilo pět návštěv třídy paní učitelky a pět návštěv u pana učitele. Při každé návštěvě byla pozorována, z důvodu zaměření výzkumného projektu, hodina českého jazyka a hodina matematiky, které probíhají první a druhou hodinu, zřídkakdy třetí vyučovací hodinu. V rámci pozorování byly vybrány i různé pracovní dny s ohledem na kolísající pozornost žáků během týdne. Při pozorování byla zaznamenána struktura hodiny a detailní informace o konkrétních situacích, včetně pozice a postavení aktérů ve třídě, konkrétní výroky nebo otázky a odpovědi žáků i vyučujícího. Zaznamenávány byly převážně výroky související s podporou všech žáků, detailně pak těch označených jako školně neúspěšní. V prepisech rozhovorů je z důvodů autenticity zachována hovorová čeština. V případě, že nebylo možné z časových důvodů zapsat rozhovor detailně, byla pouze zaznamenána poznámka ilustrující konkrétní situaci. Zápis z osmnácti pozorovaných vyučovacích hodin byl zpracován formou terénního zápisu. Hendl (2016) rozděluje terénní poznámky na popisné, které zaznamenávají popis prostředí, informace o událostech, popis aktivit, chování, gesta, výpovědi a dialogy účastníků, a reflektující poznámky, v nichž jsou obsaženy úvahy výzkumníka o pozorovaných jevech. Zápis z jednoho navštíveného dne neměl charakter terénního zápisu, neboť třída v této době absolvovala exkurzi do Staronové synagogy na Starém Městě a na židovský hřbitov.

Pro účely projektu se uskutečnily ve školním roce 2020 a 2021 rozsáhlé polostrukturované rozhovory, které vedli výzkumníci podílející se na projektu. Otázky byly zaměřeny

na informace o škole, na samotného učitele a jeho praxi, cíle vzdělávacího procesu a používané metody a formy k dosažení těchto cílů.

Další rozsáhlá oblast otázek se týkala školního neúspěchu, rodinného zázemí žáků a spolupráce se všemi aktéry vzdělávacího procesu. Pozornost byla věnována i oblastem, které nejsou pro účely této diplomové práce důležité, proto nebyly v této práci využity, například vzdělávání během pandemie Covid-19. Tyto rozhovory byly podkladem pro empirickou část, přičemž autorka práce vedla ještě doplňující polostrukturované a neformální rozhovory po pozorovaných hodinách za účelem získání detailnějších informací o žácích, sledovaných jevech a vzniklých situacích. Rozhovory byly zaměřeny na získání informací, které přispějí k zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

4.4 Způsob analýzy dat

Z analýzy rozhovorů a terénních poznámek vzniklo jako jedno z výstupů empirické části práce vyplnění formuláře expertního posouzení podpory celé třídy a vybraných žáků jednotlivými vyučujícími.

Expertní posouzení vznikala v rámci projektu a autorka práce se v lednu 2022 podílela na pilotáži těchto formulářů. Pilotáž spočívala v návštěvě vyučovacích hodin českého jazyka a matematiky na škole zúčastněné v projektu a vyplnění formuláře expertního posouzení, které se skládá ze dvou částí. Část A se zaměřuje na učitelovy postupy pro podporu učení všech dětí ve třídě, z nichž profitují také děti ohrožené školním neúspěchem, část B je zaměřena přímo na žáka označeného za školně neúspěšného. Autorka práce spolu s další studentkou Pedagogické fakulty UK připomínkovaly formulář expertního posouzení za účelem lepší srozumitelnosti, popřípadě doplnění o další náměty. Na základě těchto připomínek byl formulář mírně upraven. Část A obsahuje finálně 88 výroků z různých oblastí procesu výuky, část B zahrnuje 68 výroků taktéž rozdělených podle pozorovaných oblastí. Výroky byly vyhodnoceny na škále od 1 do 6, přičemž 1 znamená maximální míra souhlasu a 6 maximální míra nesouhlasu. Získaná data byla také přínosná pro zmíněný projekt. Každou oblast bylo možné doplnit konkrétními výroky zúčastněných aktérů, poznámkami a komentáři, které vycházely z pozorovaných vyučovacích hodin.

Všechna tako získaná data byla v diplomové práci zpracována formou kódování. Hendl (2016) se odvolává na Strausse a Corbinovou (1999), kteří rozlišují tři druhy kódování, a to otevřené, axiální a selektivní. Při analyzování dat bylo nejprve použito otevřené kódování, při kterém se výzkumník zaměřil na kritická místa z terénních poznámek a přepsaných rozhovorů a konkretizoval témata, která mají vztah k výzkumným otázkám. Na základě tohoto kódování

bylo stanoveno 5 obecnějších kategorií, které spolu tematicky souvisejí a které se výrazně podílejí na podpoře školní úspěšnosti. Formou axiálního kódování byly jednotlivé kódy, které v tomto výzkumu představují slova a slovní spojení, podrobeny systematické analýze. V průběhu této fáze výzkumník nacházel příčiny, důsledky, podmínky a interakce a vytvářel tak linii, která propojuje jednotlivé kategorie. Ty jsou mezi sebou prostupné a navzájem se ovlivňují. Následná interpretace byla propojena a podložena teoretickými poznatky. V dalším kroku došlo k přezkoumání dat a jejich selektivnímu zpracování.

Kategorie KA1: Třídní klima

Kategorie KA2: Průběh vyučování

Kategorie KA3: Interakce mezi učitelem a žákem

Kategorie KA4: Motivace žáka k učení

Kategorie KA5: Hodnocení žáka

4.5 Interpretace výsledků šetření

Kategorie KA1: Třídní klima

Ve třídě paní učitelky je velice přátelská a bezpečná atmosféra. Projevuje se jednáním paní učitelky, ale i samotných žáků, kteří se chovají bezprostředně, v hodině jsou aktivní a mají prostor pro sdílení. Klima třídy ovlivňuje také nastavení a respektování třídních pravidel. Paní učitelka nevyžaduje klid a pozornost zvyšováním hlasu. Pro ztišení žáků má s dětmi domluvené pravidlo, že zazní gong. Při jedné situaci se paní učitelka snažila žáky nejprve slovně ztišit a zajistit soustředěnost žáků, ale nepodařilo se jí to, a tak cinkla na gong. Následně položila otázku, zda všichni vědí, proč tento zvuk zazněl. Třída se utišila, někteří přikyvovali. Josef vykřikl hlasitě „*Ne*“ (pozn. všichni pravidlo znají, i Josef). Paní učitelka mu klidně odpověděla: „*To mě mrzí Jozífkou, že tomu nerozumíš. To budeme asi muset trénovat. Protože – čím méně já budu tento signál dávat, tím lépe nám bude ve třídě.*“. Pokud někdo v hodině svým chováním výrazně ruší i přes opakované napomínání, paní učitelka vizualizuje napomenutí pomocí růžového kalíšku, který postaví před žáka na lavici. Pokud se žákovo chování nezlepší a není mu kelímek paní učitelkou do konce hodiny odebrán, musí strávit přestávku v lavici. Paní učitelka později uvedla, že pro Jozífkou je častá negativní zpětná vazba nezvladatelná. „*Dobře na něj funguje pravidlo s kelímky, kdy vidí, že je napomenutí férové i k ostatním. Rozhodně nesmí dostat rychlou energickou zpětnou vazbu, jakou občas dostane od jiných učitelů, to pak lítá a řve. (...) Je potřeba s ním komunikovat pozitivně, musí cítit, že máme mezi sebou dobrý vztah*“ (paní učitelka).

U pana učitele není s dodržováním klidu problém, ve třídě je převážně ticho. Pokud však něčí chování narušuje průběh vyučovací hodiny, je žák panem učitelem napomenut a v případě opakovaného napomenutí si jej pan učitel poznamená na lísteček. Znamená to pro něj, že na konci dne nedostane do pracovního kalendáře (viz Kategorie KA4: Motivace žáka k učení) razítko. Pro rodiče je absence razítka impulzem, že něco nebylo ten den v pořádku. Pan učitel tak podněcuje žáky ke komunikaci s rodiči.

Oba učitelé si uvědomují limity své třídy a využívají pro výuku i jiné prostředí. Pan učitel chodí s dětmi často na výlety, exkurze a pořádá pro ně mimoškolní aktivity, které jsou velice dobře naplánované a strukturované. Žáci si z nich odnáší nejen zážitky, které stmelují kolektiv a přispívají k příjemnému klimatu ve třídě, ale i znalosti a zajímavosti, se kterými je nadále pracováno. Během pozorování bylo možné jednu z exkurzí absolvovat spolu se třídou. Kromě těchto možností paní učitelka využívá s žáky i jiných prostor školy, například chodby. Zařazuje do vyučování týmové učení v malých skupinách, kdy se žáci učí od sebe navzájem nebo spolupracují s paními asistentkami. Gordon (2015) potvrzuje, že příliš omezující a neměnné prostředí může vzbuzovat pocit frustrace, nezájmu a limituje proces učení.

V obou třídách jsou vystaveny práce žáků, což napomáhá autenticitě jednotlivých tříd. U pana učitele je kromě prací a výkresů také velký počet fotografií dětí z výletů, exkurzí a z vyučování, na nástěnce jsou také vystaveny dopisy panu učiteli z prázdnin a vzpomínky z minulých let. Lavice jsou ve třídě pana učitele uspořádané do písmene U, všechny stoly jsou ale směřované k tabuli. Uprostřed třídy se nachází velký koberec, který je často při vyučování využíván. Na koberci se žáci s panem učitelem scházejí buď při výkladu a při jiných vzdělávacích činnostech, nebo zde tráví čas při sdělování zážitků. Upřímný zájem pana učitele o žáky, který je doplněn otázkami o rodině, přispívá k budování kladného vztahu mezi žáky a učitelem. Například: „*A už je maminka zdravá?*“, „*Dostala sestra už vysvědčení?*“. Kromě prací žáků, učebních pomůcek a výkresů, má paní učitelka navíc ve třídě vyvěšena třídní pravidla. Pan učitel je toho názoru, že žáci ve 3. třídě již vědí, jak se chovat, a pokud ne, tak tomu vyvěšená pravidla na nástěnce nepomohou.

Klima třídy ovlivňuje kromě prostorového řešení učebny, jeho materiálního vybavení a jiných vizuálních vjemů, také aktuální nálada a atmosféra ve třídě. Je podstatné, jak je s ní pracováno, jaký je způsob komunikace a jaký je vztah učitele a žáků (srov. Mareš, 2013; Průcha 2017, Gordon, 2015). V obou třídách je věnován prostor pro gratulaci k narozeninám, což také přispívá k příjemnému klimatu. Paní učitelka si uvědomuje důležitost aktuálního emočního naladění žáků a práce s jejich silnými emocemi. Pracuje proto i s problémy, které zdánlivě nesouvisí s procesem učení. Pokud má žák nějaký problém, se kterým si neporadí sám,

je možné jej vyřešit v kruhu na koberci se všemi dětmi. Paní učitelka není ta, která by vedla diskuzi. Snaží se přenechávat zodpovědnost na dětech a v případě potřeby je pouze k dispozici a diskuzi usměrňuje. Během pozorovaných hodin tato situace bohužel přímo nenastala, ale o přestávce došlo k fyzickému konfliktu mezi dvěma chlapci, který se přenesl i do vyučovací hodiny. Paní učitelka na situaci reagovala klidně:

U: „Poprosila bych Péťu a Pavlíka, aby si oba sedli a srovnali se. A jestli máte mezi sebou nějakou rozepři, tak to zkus příště vyřešit jinak, ano? My oba víme, jak si to řešil.“

Ž: „Ale on mi sem furt leze a mě to štve,“ odpovídá chlapec s brekem v hlase.

U: „A můžeme to vyřešit jinak, než že do něj praštíme? Jo? Zkusíme to? Třeba můžeme i v kruhu, kdybys potřeboval.“

Ž: „Jo, v kruhu.“

U: „Dobře, tak příští hodinu začneme v kruhu.“ (pozn. hned po přestávce)

Příští hodinu paní učitelka dodržela slib, a přestože měla připravenou látku, kterou chtěla s dětmi probírat, dala chlapci možnost otevřít problém v kruhu. Ten ji však odpověděl, že už problém vyřešil sám. Paní učitelka chtěla od chlapce vědět, jak problém vyřešili a situaci okomentovala: „Aha, takže Péťa se ti omluvil. Kluci, tohle je můj cíl. (...) Velmi oceňuju, že si ty problémy řešíte sami, že když se něco stane a vy vidíte, že ten druhý je smutný, tak se jeden omluví, druhý mu odpustí a máme po problému. A my tu potom budeme mít krásnou atmosféru. Ale není to tak, že my tu nebudeme mít problémy, oni tu budou. (pozn. informace o tom, že problémy a neshody jsou v mezilidských vztazích běžné). Ale to, že ty problémy umíme řešit, nám tu čistí vzduch a Péťa s Pavlíkem mají podíl na tom, že je nám teď ve třídě zas o něco líp. Takže kluci, děkuju.“

Gabašová (2020) a jiní autoři potvrzují, že včasné řešení i drobných konfliktů napomáhá zlepšit klima ve třídě. Řešení konfliktu autoritativním způsobem by sice nebrzdilo proces výuky, ale problém by zůstal nevyřešen. Takový konflikt je dočasně potlačen, ale může být po čase horší a mít negativní dopad na atmosféru ve třídě. Tím, že učitel zastává roli mediátora, nikoli soudce, a konstruktivně přistupuje k řešení problému, učí žáky s problémem pracovat, předcházet konfliktním situacím a podporuje spolupráci.

Prostředí ve třídě paní učitelky je bezpečné, komunikace mezi žáky a paní učitelkou je otevřená a nastavená tak, že se žáci nebojí přiznat pochybení nebo darebáctví. Dokládá to i situace, při které žáci měli za úkol nosit kartičky se slovy z chodby do třídy a rovnat je do řad, ale namísto, aby kartičky srovnali, ledabyly je poházeli. Paní učitelka na vzniklou situaci klidným, přesto smutným hlasem reagovala: „Já jsem zklamaná, proč to není rozdělené do těch sloupců? Je tady někdo, kdo to má na svědomí a normálně mi to řekne? Tohle musíme

zpracovat, aby se nám to už příště nestalo. Je tady někdo, kdo ví, že když sem dával ty kartičky, tak nebyl pečlivý? “ Některí žáci se přiznávají, další se přidávají a paní učitelka to komentuje: „Moc děkuju, že zvedáte ty ruce.“ a následně situaci společně dořešili. Po zasedání školního parlamentu, kdy došlo k přestavbě stolů a židlí, žáci vyšších ročníků nevrátili nábytek na stejná místa. Žáci paní učitelky neměli svůj stůl a židli, a to silně narušilo atmosféru ve třídě. Žáci byli smutní, čehož si paní učitelka okamžitě všimla a reagovala povzbudivě: „Ale co já tu vidím. Vidím tu třídu, která se s touto nestandardní situací velice rychle vyrovnala. Nikdo se nevztekal. Zvládli jste to a já mám z toho velikou radost.“ Problém si následně vysvětlili a společně hledali řešení, jak tuto situaci vyřešit a příště jí předcházet.

Kamilův vztah s panem učitelem není přímo narušený, ale také není harmonický. Podle slov pana učitele ho Kamil provokuje. V některých situacích pan učitel svými výroky nepodporuje vztah mezi nimi a použitím sarkasmu může negativně ovlivnit i celou atmosféru ve třídě. Pan učitel ukázal na mapě obec s názvem Samota a ptal se žáků, proč se daná obec takto jmenuje. Kamil bez vyzvání reagoval: „*Samota je to, že jste sami.*“. Pan učitel názor žáka nijak nerozvinul, pouze ironickým tónem poznamenal: „*A myslíš, že si to bude někdo zaznamenávat do mapy?*“. To vyvolalo smích ve třídě a Kamil již dál nereagoval. Pan učitel pak vyvolal jiného žáka. Formulace, které v některých situacích používá pan učitel, jsou nepodporující a žáci se po nich nemusí cítit příjemně. Podobná situace nastala, kdy si pan učitel s žáky vysvětloval význam slova reflexe. Následně vyzval žákyni Petru, aby slovo přečetla. Žákyně slovo komolila a nedokázala ho správně vyslovit.

U: „*Ještě jednou to přečti pořádně.*“

Ž: „*Ref-le...*“

U: „*Ty neumíš to písmenko přečíst? Reflexe, písmeno x, ale to už jsme se přece učili, tak ještě jednou Petro.*“

Žákyně slovo znovu přečetla, ale potichu a nebylo jí rozumět. (pozn. velký pocit nejistoty)

U: „*Tak tomu jsme vůbec nerozuměli, přečte to znovu Martin.*“

S podobným závěrem dialogu, který žáka nepodpoří a situace zůstane nedořešená, se setkal i jiný žák, který byl vyzván k přečtení věty na tabuli – Co jsem se dozvěděl o životě Židů?

Ž: „*Co jsem se dozvěděl o Židech?*“ (pozn. čte velmi nejistě, koktá)

U: „*Ne. Ty neumíš přečíst, co je napsáno na tabuli?*“

Ž: „*Já tam nevidím, na to,*“ odpověděl žák smutně (pozn. sedí v poslední lavici).

U: „*Tak, Toníku.*“ (Vyvolal jiného chlapce a na odpověď žáka nijak nereagoval).

I když tyto zmíněné situace dokládají, že pak učitel nevěnuje dostatečnou pozornost vnitřní pohodě dětí, tak celkový obraz pana učitele vnímají žáci přátelsky, mají ho rádi a mrzí je, že s nimi nebude pokračovat do 4. třídy.

Kategorie KA2: Průběh vyučování

Efektivním podpurným opatřením je flexibilita času, respektování osobního tempa žáka a úprava místa ve třídě. Tím je myšleno prostorové rozmístění materiálního vybavení v učebně, ale i střídání pracovního prostředí či místa. Místo pro relaxaci a odreagování vede k následnému maximálnímu udržení pozornosti a práce schopnosti ve výuce (Michalík a kol., 2015). Tyto nástroje využívají oba vyučující.

Žáci nejsou při práci stresováni časem, což kromě vnitřního klidu zvyšuje i jejich šance zažít úspěch. Paní učitelka upravuje rozdílnou rychlost žáků samotným zadáním nebo změnou prostředí. V hodině, při které psali test, odešel Jozífek na chodbu s paní asistentkou, aby měl na práci více času a nic ho nerozptylovalo. Ve třídě mají žáci k dispozici také několik sluchátek tlumících hluk, které mohou při práci využít. Pan učitel poskytuje více času na test tak, že po nich zařazuje oddechové aktivity a žáci se k nim přidávají, jakmile práci dokončí - „*Kdo odevzdal, posadí se na koberec.*“.

Práci na koberci prokládají svou výuku oba učitelé. Paní učitelka zde zpravidla začíná den. Sdělují si s žáky zážitky z víkendu a společně probírají organizační záležitosti nebo v průběhu dne reflektují činnosti, např. zážitky z čtenářské dílny. Po sdílení zážitků paní učitelka pokládá kontrolní otázky, které přispívají k vzájemnému naslouchání, sdílení zájmů, ale mohou vést i k podpoře krátkodobé paměti - „*Kdo si pamatuje, co dělala o víkendu Amálka?*“.

Pan učitel výuku na koberci zařazuje do různých vyučovacích hodin. Kromě stejných činností jako paní učitelka provádí na koberci i výklad, který doplňuje ukázkou různých pomůcek. Pan učitel při výuce velmi dobře pracuje s časem a se strukturou hodiny. Podle náročnosti práce a momentální soustředěnosti a pozornosti dětí mění aktivity a zapojuje práci na koberci. Například sdílení zážitků z víkendu pan učitel zapojuje do celého dne v kratších blocích, kdy vždy mluví pouze přibližně 5 dětí. Žáci se tak několikrát za den odreagují a mají prostor pro odpočinek po náročnější práci. Tím, že jsou tyto bloky kratší, spolužáci udrží pozornost s naslouchají si.

Změnu prostředí a činností zapojuje paní učitelka běžně do výuky. Po aktivitách, kdy žáci sedí pouze v lavicích, paní učitelka zapojuje pohybové aktivity, při kterých využívá i prostor chodby. Jak u pana učitele, tak u paní učitelky sedí pozorovaní žáci v prvních lavicích, což doporučuje i odborná literatura, neboť je tak umožněna větší interakce s vyučujícím. Pokud se tito žáci

přihlásí, učitelé je zpravidla vždy vyvolávají. Paní učitelka uvedla, že vedle Bertičky sedí ještě žákyně, která ji aktivně pomáhá, není to však na úkor její práce. „*Pomáhá, že vedle Bertičky sedí Madlenka. Pomáhá jí, radí jí, ale zároveň jí nechává dost prostoru a samostatnosti. Pohlídá si, aby měla všechno sama, a až pak radí.*“

Pan učitel zařazuje do výuky převážně individuální práci, která zajišťuje klid ve třídě. Paní učitelka navíc zapojuje do výuky skupinové práce, možnost volby, zda žáci chtějí řešit úkol sami nebo ve dvojici, a jiné kooperační aktivity, které mají ale za následek poměrně výrazný pracovní šum. Paní učitelka také učí žáky si navzájem pomáhat a žádat o pomoc. Pan učitel podporuje spolupráci převážně mimo přímou výuku, a to na výletech a školách v přírodě, nebo jinými skupinovými aktivitami, například tvorbou společného představení *Prodaná nevěsta*, které vyžadovalo velkou míru spolupráce (kulisy, texty).

Oba vyučující vedou žáky k samostatnosti a učí je zodpovědnosti za své učení a jednání. Paní učitelka do hodiny často zapojuje reflexe, které vedou žáky ke zhodnocení svého vlastního výkonu. Ověřuje si tak mimo jiné míru osvojení a pochopení probraného učiva a aktivně na to reaguje: „*V rychlosti se zeptám, kdo už teď pozná všechny tvary slovesa být a ví, že v něm píšeme tvrdě y. Kdo si myslí, že úplně ano, tak se zvedne. Kdo si je ještě nejistý, tak sedí. A kdo v tom má úplný zmatek, tak si sedne na bobek.*“ Většina dětí sedí a paní učitelka na to reaguje: „*Vidím, že jste tu stále nejistí. My to slovo být ale potřebujeme strašně dobře znát. Měla jsem trochu jiné plány. Myslela jsem, že se posuneme dál, ale asi to potřebujeme ještě potrénovat.*“

Pokud mají s probíranou látkou problém jednotlivci, pobízí je k domluvení si doučování s paní asistentkou. Bezpečné klima třídy potvrzuje i skutečnost, že i jednotlivci přiznávají, že něčemu nerozumí. Paní učitelka je za takové jednání chválí: „*Kájo, děkuju za tvou férovost. Já jsem viděla, že tam občas váháš...*“. Zároveň žáky podněcuje a podporuje k vyhledání pomoci: „*A co uděláš Adámku, když tomu nerozumíš?*“ - „*Domluví si doučování.*“

Ve třídě pana učitele poskytuje vybraným žákům doučování on sám po vyučování. Žáci se speciálními poruchami učení pak chodí ještě na jednu hodinu speciálně pedagogických intervencí ke školnímu speciálnímu pedagogovi.

Učitelé vedou žáky k odpovědnosti za své chování a jednání, které se u paní učitelky objevilo v situaci, kdy někteří žáci neměli opakovaně fixu na mazací tabulku. Bylo vidět, že to paní učitelku rozzlobilo, přesto reagovala s klidem v hlase: „*Tento problém řešíme už skoro měsíc, moje trpělivost už přetekla. Musíte na to myslet, kousek od školy je papírnictví. Víte všichni, kdo nemáte fixu, jak to řešit?*“ Jeden z žáků na to reagoval, že mu fixa začíná dopisovat a že si raději zajde také koupit novou. Paní učitelka žáka pochválila za to, že předvídá a myslí dopředu a předchází tak problému. U pana učitele se také objevily podobné situace, při kterých pan

učitel vede žáky k odpovědnosti a samostatnosti. Žák, který oznámil panu učiteli, že si zapomněl učebnici, dostal od pana učitele odpověď: „*To by mělo znít jinak Marečku, neměl by ses nejdřív omluvit? Píšu si. A vyříd' si to sám.*“ Pan učitel v rozhovoru následně uvedl, že žáci již dobře vědí, jak by měli takovou situaci řešit.

Ve třídách je mnoho pomůcek, které jsou na dostupném místě a žáci je mohou samostatně využívat. Učitelé podporují převážně slabší žáky prostřednictvím vizualizace. Veškeré důležité informace jsou u pana učitele napsané na tabuli, případně jsou na ni připisována slova, která by žákům mohla činit potíže. Například pan učitel zdůraznil, že ve slově sedmiramenný jsou dvě n, a ještě slovo zapsal na tabuli. Tabule pana učitele je na každý den připravená, působí velice organizovaně a strukturovaně.

Kategorie KA3: Interakce mezi učitelem a žákem

Paní učitelka používá aktivní naslouchání, při kterém parafrázuje a snaží se o dekodování sdělení žáků. Používá popisný jazyk. Popisuje konkrétní jednání žáků, jeho dopad a zaměřuje se na pocity. Pokud se ve třídě vyskytne problémová situace, paní učitelka nepoužívá odmítavá sdělení, mluví s žáky velice klidně a s respektem: „*Haničko, Martinko, já chápu, že jste rády, že spolu sedíte. Ale já potřebuju, abyste dávaly pozor. Je pro mě důležité, že děti v mojí třídě se soustředí, protože pak se učí*“. Pokud žák vykřikuje, ruší spolužáky a nedodrží stanovená pravidla, paní učitelka opět reaguje vstřícně a trpělivě „*Toníku, máš ted' slovo? Ne a ani sis o něj neřekl.*“ nebo „*Nikdo nemluví. Je tu ruch, to nepřispívá našemu učení. Potřebujeme se soustředit.*“

Pokyny formuluje pozitivně, tedy ne co žák nedělá, ale co je žádoucí. Zároveň dbá na to, aby všichni věděli, proč se po nich dané chování vyžaduje:

U: „*Zopakujte mi pravidla pro práci na chodbě?*“

Ž: „*Nekřičíme.*“

U: „*Ano, nekřičíme. Na chodbě mluvíme jen šeptem a proč?*“

Ž: „*Protože se tam učí.*“

U: „*Ano, to není, že vám zakazuju mluvit, ale potřebuju, abyste byli ohleduplní k ostatním.*“

Učitelé komunikují s žáky kromě slov také neverbálně. Nejčastější je úsměv, souhlasné přikývnutí, zvednutí palce či pohled, který značí souhlas. Oba učitelé vyvolávají všechny žáky a snaží se zajistit, aby ve třídě byl každý aktivní. Pan učitel rovnoměrně žáky vyvolává, paní učitelka používá losovátka se jmény žáků.

Pokud učitelé zahlédnou, že někdo nedává pozor, osloví ho nebo jej vyvolají a doplní pokyn: „*Viktore, přečti zadání, nahlas.*“ (pan učitel) nebo jen zaktivují žáka „*Bertičko, sleduješ? Chci,*

abys stále věděla, co děláme.“ (paní učitelka). Mareš a Křivohlavý (1989) upozorňují, že vyvolání žáka je správné jen v případě, že není s úmyslem žákovi dokázat, že nevnímá. Doporučuje se nejprve žáka oslovit a pak položit otázku.

Žáci označení jako školně neúspěšní se obecně hlásí mnohem méně než jiní žáci. Jakmile se ale jeden z nich přihlásí, oba vyučující ho přednostně vyvolávají. Ne vždy je to ale možné. Paní učitelka zvládá přesto reagovat i na to: „*A další stavbu nám půjde zakreslit?* (pozn. sleduje, kdo se hlásí) *Jozífek!* (pozn. hlásí se) *Jé počkej, já to už slíbila Libuše, ale velmi oceňuji, že se hlásíš a nekřičíš na mě.*“

Paní učitelka učí velice konstruktivisticky, opakuje důležité výroky po žácích, snaží se, aby o nich přemýšleli i ostatní. Význam přikládá postupu a ptá se po něm.

Oba učitelé nechávají prostor všem žákům k vyjádření svých názorů a zkušeností, pokud jsou k tématu, a žáky hodně chválí. Pracují s intonací a změnou hlasu. Délka projevu je úměrná věku žáků, zaměřují se na neznámá a cizí slova a vysvětlují je. Obzvlášť pan učitel mluví o probírané látce poutavě a se zájmem. Kahlous a Obst (2009) upozorňují, že je rozdíl, pokud učitel vypráví o látce pouze proto, že je to v učebních osnovách, nebo se zájmem, neboť se sám o danou problematiku zajímá.

Úctu a respekt k žákům projevují učitelé oba. Oba komunikují činem, paní učitelka se více zaměřuje na vnitřní prožívání žáků. Pan učitel chodí do hodin včas, jeho příprava je velice precizní a systematická.

Kategorie KA4: Motivace žáka k učení

Učitelé motivují žáky nastaveným hodnocením, pozitivní zpětnou vazbou, respektem individuálního tempa, způsobem komunikace a samotným obsahem svého sdělení. Učitelé sdělují žákům aktuální zajímavosti ze světa, probíranou látku dávají do souvislostí a doplňují ji exkurzemi, obzvlášť pak pan učitel. Žáky motivují volenými metodami a formami výuky. Nepracují příliš s učebnicí, pan učitel dětem vytváří pracovní listy a pracovní kalendář. Každému týdnu je věnována dvoustrana, kdy na jedné straně jsou řádkově rozděleny dny, do kterých žáci následně zapisují datum a jméno příslušného svátku. Zdůrazněny jsou státní svátky, výročí a jiné významné dny. Kalendář slouží také jako žákovská knížka a deník, do kterého žáci zároveň doplňují informace k danému tématu (např. informace k 28. říjnu, informace o Sněžce, o pramenech Vltavy aj.). Žáci si do předem připravených políček zapisují také zážitky z exkurzí a výletů, malují obrázky, lepí fotografie nebo jiné materiály. Prostor je věnován také sebehodnocení. Paní učitelka pracuje hodně s výukovými kartičkami a dalšími

pomůckami, projektorem a jinými prostory školy. Během vyučování využívá skupinové práce nebo dává žákům na výběr, zda chtějí úlohu řešit sami nebo ve dvojici.

Paní učitelka nechává žákům dostatek příležitostí k tvořivosti a sebevyjádření. Většina žáků má problém s grafomotorikou. K psaní je motivuje tvorbou vlastních příběhů, které následně úhledně přepisují do zvláštního sešitu. Motivace ke čtení je ve třídě paní učitelky podpořena čtenářskými dílnami. Žáci čtou svou vlastní knihu ve stanoveném čase, při kterém je zadána oblast, na kterou by se měli soustředit a v textu se na ni zaměřit. Při čtení si každý může vybrat místo, kde čas s knihou stráví, včetně chodby. Berta si na hodinu čtení nepřinesla žádnou svou knihu. Paní učitelka ji vyzvala, aby si vybrala knížku z knihovny na chodbě. Berta téměř celou dobu strávila vybíráním a prohlížením knih. Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že je pro ni čtení velmi náročné, protože k tomu nemá žádný vztah a nejde jí to. Po hodině napsala paní učitelka rodičům e-mail s prosbou o podporu žákyně ke čtení, včetně výběru a donesení knihy do další čtenářské dílny. Žáci si po čtení o knihách následně povídají a představují si je. Ve třídě pana učitele si žáci prezentují a doporučují knihy formou čtenářského deníku. Pan učitel po souhlasu autora přečte záznam z čtenářského deníku a vyzdvihne jeho pozitiva. Fletcher-Wood (2020) upozorňuje, že je žádoucí žákům prezentovat ukázkové práce s upozorněním na kvality. Pro žáky školně neúspěšné může být ukázání úspěchu přínosné, zvláště v situaci, kdy si sami nedovedou představit, jak má konkrétní práce vypadat.

Paní učitelka výrazně pracuje s pokrokem žáků, staví na silných stránkách a buduje na nich sebevědomí. Často žáky chválí za jakoukoli snahu a posun a opírá o ně své slovní hodnocení. Každý žák má svůj sešit pokroků, do kterého dostává od paní učitelky cvičení převážně z matematiky a českého jazyka, které tematicky odpovídají probíranému učivu. Každé cvičení má definovaný konkrétní cíl, jako například *Najdu základní skladební dvojici* nebo *Správně sečtu pod sebou dvě dvojciferná čísla*. Pokud žák dané cvičení splní, paní učitelka potvrdí zvládnutí tohoto cíle.

Učitelé žáky stále podporují a vyjadřují jim víru ve zvládnutí daného učiva - „*Intenzivně pracujeme a tvarujeme sloveso být, ale už to skoro všechno umíme. Můžeme si sem dát i obrázek, aby nám to slovo něco zastupovalo*“ nebo „*No tak, pojďte, to umíte!*“ (paní učitelka), „*Tak musím říct, že jste mě potěšili, protože jste si lehce poradili s tímto textem*“ (pan učitel). Při podpoře školně neúspěšných žáků učitelé využívají častější zpětnou vazbu a pochvalu. V situaci, kdy se paní učitelka ptala na názor třídy, zda je výsledek správný, třída, včetně Berty, s výsledkem souhlasila. Paní učitelka na to reagovala slovy: „*Bezva, Bertičko, velká pochvala, jak dáváš pozor.*“. V případě jiného správného výsledku Berty opět následuje pozitivní slovní zpětná vazba, často doplněna úsměvem: „*Třída souhlasí, správně si to vypočítala, super.*“.

Další motivační prvek, který paní učitelka do výuky zařazuje, jsou různé úrovně obtížnosti. Nevytváří přímo individuální zadání speciálně připravená podle možností každého žáka. V matematice jí však výrazně pomáhá, že vyučuje metodou pana profesora Hejného, jehož samotná zadání jsou často gradovaná. V jiné situaci, kdy zpozorovala, že si žák neví rady s úlohou, neboť byl dlouho nemocný, naznačila mu, aby vypracoval pouze první sloupeček jednodušších příkladů. V českém jazyce si pak stejný chlapec při testu nevěděl rady s tvary slovesa být. Paní učitelka mu proto vyměnila test za úkol vyplnit tabulku s tvary slovesa být, se kterou všichni žáci pracovali v době jeho nemoci. Tím snížila úroveň obtížnosti, který byl adekvátní jeho momentálním schopnostem.

Kategorie KA5: Zpětná vazba a práce s chybou

Hodnocení, které učitelé žákům dávají, je velice rozmanité. Pan učitel práce žáků známkuje, přesto někdy k práci obsahující mírné zlepšení, dopisuje krátké slovní hodnocení, jako například „*To se ti povedlo.*“ nebo „*Docela fajn.*“. Žáci s diagnostikovanou poruchou učení jsou hodnoceni mírněji a u známky mají dopsáno „mírná klasifikace SPU“. Ve třídě je také zaveden systém razítek. Ta dostávají za aktivní práci, zájem o výuku a správnost řešení. Razítka se sčítají a na konci roku následuje vyhodnocení a knižní odměny. Pan učitel uvedl, že si žáci podle pořadí úspěšnosti vybírají nabízené knížky. Ten, kdo má na konci roku největší počet razítek, má největší výběr. Žáci, kteří jsou na konci seznamu, si nechodí vybírat knížku jednotlivě. Pan učitel uvedl, že přibližně posledních pět žáků si jde vybrat svou odměnu společně, aby nikdo nebyl poslední. V 1. čtvrtletí a 3. čtvrtletí se razítka sečtou a na nástěnce je zveřejněna první polovina nejúspěšnějších žáků. Pro žáky neuvedené na seznamu je to impulz, že by na sobě měli zapracovat. Na vysvědčení jsou žáci hodnoceni známkou. V 1. čtvrtletí a 3. čtvrtletí dostávají žáci od pana učitele slovní hodnocení. Pan učitel pracuje také se sebehodnocením žáků. Žáci hodnotí své úspěchy v pracovním kalendáři a přibližně v polovině ledna si vyplňují i své vlastní vysvědčení.

Se sebehodnocením pracuje výrazně i paní učitelka. Do hodiny zapojuje často sebereflexi žáků na zvládnuté učivo. K vysvědčení přidává sebehodnocení žáků, které je rozdělené do pěti kategorií. Čtyři z nich se věnují vyučovacím předmětům a oblastem (český jazyk, matematika, psaní, prvouka) a poslední oblast je zaměřena na chování. Jednotlivé kategorie obsahují výroky (vzdělávací cíle), které žák ohodnotí na škále 1-5 a následně se ke každému výroku vyjádří stejným stylem hodnocení i paní učitelka. Například: *Čtu plynule bez zadržávání.*, *Umím vyjmenovaná slova po L a vím, co znamenají.*, *Čistě a přesně rýsuji úsečku.*, *Opisuji text bez chyb.*, *Znám alespoň 10 českých přísloví a vím, co znamenají.*, *Vždy dodržuji pravidlo „Mluvi*

jen jeden“., *Chodím do školy včas*. Jednotlivé cíle jsou konkrétní a pro žáky pochopitelné. Paní učitelka začala známkovat až v polovině 3. třídy, do té doby slovně hodnotila nebo psala žákům bodové hodnocení.

Oba vyučující hodnotí a poskytují zpětnou vazbu žákům v průběhu každé hodiny, a to buď neverbálně nebo pochvalou či výtka, která se vyjadřuje ke znalostem nebo chování žáka. U paní učitelky je výrazná pozitivní zpětná vazba. Vzhledem k tomu, že Jozífek je v hodinách často nesoustředěný a vyrušuje, paní učitelka se ho snaží povzbuzovat a motivovat ho k adekvátnímu chování právě pozitivní zpětnou vazbou. „*Jozífek nám to rovnou krásně vysvětlil, a ještě se krásně hlásí, stejně jako celý včerejší den. Byla bych moc ráda, kdyby to vydrželo. Tak se mi to líbí*“ (paní učitelka).

„*Chválím Ivu, že začala chodit krásně včas. Nechválím však Terezu, která začala naopak chodit pozdě. (...) Takže to ber jako poslední varování*“ (pan učitel). Pan učitel také pozitivně hodnotí pokrok žáků, zvláště pak žáků školně neúspěšných: „*Marii chválím, jindy máš víc chyb, teď jen dvě.*“. Veřejně pak chválí ty žáky, kteří mají dobré výsledky (např. 1 z diktátu). Odborná literatura uvádí, že je přínosné chválit žáky veřejně. Při zmiňování školních úspěchů je však třeba dbát na to, aby nezaznívala stále stejná jména.

V českém jazyce měli žáci za úkol psát různé tvary slovesa být a za každé slovo náležel žákovi jeden bod, za slovo s tvrdým y dva body. Takové zadání umožňuje žákům pracovat podle svých schopností. Žáci byli pozitivně motivováni k tomu, aby psali co nejvíce slov v minulém čase a podmiňovacím způsobu, který momentálně probírali. Při testu nebyla stanovena minimální hranice. Následující hodinu dostali žáci zpět opravené práce a proběhl dialog svědčící o efektivní práci s chybou:

U: „*Když si otevřete sešity, nenajdete tam žádnou známku. Nemusela jsem tam opravovat téměř žádné chyby, to mě potěšilo. A vidím, že Dominik se chytá za hlavu, na co jsi přišel?*“

Ž: „*Já jsem tam dal samá měkká i.*“

U: „*No a na co si přišel, co to pro tebe znamená do budoucna?*“ reaguje paní učitelka klidným hlasem.

Žák odpoví a odůvodní chybu. Paní učitelka nadšeně reaguje: „*To je skvělý, teď se učíš.*“

V jiných situacích paní učitelka reagovala na gramatickou nebo početní chybu žáka buď přímým opravením žáka, mnohem častěji však otázkou ke třídě „*Co si o tom myslíte vy?*“. Obdobně je tomu i ve třídě pana učitele. Při opravě chyb matematického cvičení si žáci zapisovali namísto počtu chyb počet správných řešení. Oba učitelé shodně vyžadují odůvodnění nalezené chyby žákem a hledání příčin.

V jiném případě, kdy žák paní učitelky chyboval v domnění, že objevil další řešení matematické úlohy, ho paní učitelka nechala představit jeho další řešení, i když věděla, že další neexistuje. Společně si pak vysvětlili, proč žákovo řešení není správné. Závěrem nechala žáka ještě jednou rozhodnout o správném řešení, čímž se ujistila, že žák úlohu pochopil.

Citlivě paní učitelka reaguje i na nejistotu žáka. Vede žáky k tomu, aby se nebáli udělat chybu. Během samostatné práce zaměřené na odhad výsledků paní učitelka obcházela žáky a zpozorovala, že si Berta neví rady. Slovně ji podpořila: *„Jen to zkus, odhadni, co si myslíš? Neboj se. Tak to nebude správně, to nevadí. O nic nejde.“*. Pozitivně reaguje také na žákovu odpověď *„Já nevím.“*, kterou vyjadřují žáci například formu otazníku na mazací tabulce, pokud neznají správný výsledek. *„Někdo neví a já děkuji za tuto odpověď. Vy víte, že jí mám ráda. Ale ti, co nevědí, tak se teď soustředí.“*, a následuje opakované vysvětlení probíraného učiva.

Sama paní učitelka přiznává, že může udělat chybu, což Gabašová (2020) považuje při práci s chybou za efektivní. *„Výborně, podívejte se do sešitu. U tohoto slova jste nejvíce chybovali a i já jsem zjistila, že jsem u opravování nebyla pozorná. Zkontrolujte si, že tam nemáte slovo bysme“ (paní učitelka).*

Pan učitel zapojuje do výuky při práci s chybou také vyhledávání chyb. Žáci si navzájem kontrolují matematické příklady nebo pracují s textem, ve kterém už chyby jsou a opravují je.

4.6 Závěry šetření

Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jaké poznatky z teoretické literatury jsou při práci se školně neúspěšnými žáky v běžné třídě na základní škole uplatňovány. Jedna z výzkumných otázek byla zaměřena na učitelovu práci s faktory, které ovlivňují školní úspěšnost. Druhá výzkumná otázka se zabývala využitím komunikace jako efektivního nástroje k podpoře školní úspěšnosti.

Prostřednictvím pozorování dvou tříd 3. ročníku na odlišných základních školách a následných rozhovorů s jejich třídními učiteli se podařilo nalézt odpovědi na výzkumné otázky a naplnit tak cíle práce.

Z pozorování vyplynulo, že podpora, kterou učitelé žákům poskytují, je rozmanitá a u obou učitelů se různí. Ovlivňují to osobité rysy učitelů, jejich pojetí profese učitele, nastavení priorit v jejich práci a zároveň i osobnostní charakteristiky každého žáka, zvláště pak žáka školně neúspěšného. Rozdílnost jednání učitelů je pravděpodobně způsobena i jejich genderovou odlišností.

Hlavní oblasti, prostřednictvím nichž je možné podporovat úspěšnost žáků ve vzdělávacím procesu a je proto potřeba jim věnovat zvýšenou pozornost právě při podpoře žáků školně neúspěšných, jsou třídní klima, sociálně emoční vyladění žáků, vztah mezi učitelem a žákem, motivace, metody a formy výuky, způsob hodnocení a zpětná vazba. Ve všech uvedených oblastech se projevuje jako stěžejní nastavený způsob komunikace. Pozorováním a doplňujícími rozhovory se potvrdilo, že se učitelé těmito oblastem věnují a teoretické poznatky publikované v odborné literatuře v praxi různou měrou aplikují.

Závěry výzkumného šetření této diplomové práce jsou limitované, neboť na základě osmnácti vyučovacíh hodin není možné zcela proniknout do hloubky klimatu třídy a poznat osobnosti vyučujících a žáků. Následné rozhovory dopomohly k pochopení záměru jednání učitelů, přesto však za sledované období není možné pojmut veškerou škálu technik a metod, které učitelé využívají pro podporu jednotlivých žáků.

Dalšími limity, které vycházejí již ze samotného charakteru kvalitativního výzkumu, jsou omezený počet respondentů, jedno výzkumné místo, samotný výzkumník a jeho osobní preference. Z uvedených skutečností tedy vyplývá, že takto získané výsledky nelze nijak zobecňovat.

Při případném pokračování tohoto výzkumu by bylo vhodné kromě širšího souboru respondentů zapojit také školy mimopražské, a to jak z menších měst, tak i z vesnic. Zajímavé by mohlo být i zapojení do výzkumu výrazně rozdílné věkové skupiny vyučujících. Také názory samotných žáků by mohly být pro šetření obohacující. Rozhovory s žáky by ověřily

důsledky učitelova působení, vnímání třídního klimatu a školy jako příjemného místa. Také by objasnily žákovo sebepojetí v souvislosti s pojmem školní neúspěšnost.

I přes zmíněné limity diplomová práce přináší popis postupů, které se při práci se slabšími žáky jeví jako efektivní.

Teorie i praxe potvrzují, že každý žák má šanci na úspěch. Potřebuje k tomu vhodné podmínky a dostatek času. Při práci s žáky, označenými jako školně neúspěšní, byl nejvíce patrný individuální přístup učitelů a respektování pracovního tempa žáka.

Oba učitelé si uvědomují důležitost příjemného klimatu ve třídě. Ve třídě mají vystaveny práce a fotografie žáků z volnočasových aktivit, aktivně projevují zájem o žáky a jejich rodinu.

Paní učitelka klade velký důraz na vnitřní pohodu každého jedince, neboť si je vědoma, že jen spokojený žák se může učit.

Učitelé obohacují výuku o výlety a exkurze, které nejen že přispívají k budování klimatu ve třídě, ale doplňují také učivo, dávají ho do souvislostí a působí jako motivace k dalšímu poznání. Na základě pozorování lze konstatovat, že v obou třídách bylo bezpečné, podporující a příjemné klima. Učitelé ho staví na pozitivním vztahu mezi učitelem a žákem a na vybudovaném pocitu vzájemné důvěry, úcty a respektu. Výzkumník přesto nabyl dojmu, že pan učitel je v porovnání s paní učitelkou zdrženlivější z pohledu vnitřních prožitků žáků a mnohem více zastává formální autoritu. Dle mínění výzkumníka to může být způsobeno tím, že je muž. Bezpečné klima potvrzuje i pozorovaná práce s chybou. Zvláště paní učitelka chybu vítá a pokládá ji za příležitost ke zdokonalení se v probírané látce. Hodnotí žáky slovně, chválí je za aktivitu, snahu a píli. Pozitivní zpětnou vazbou formuje žádoucí chování a jednání žáků. Kromě výsledku se zaměřuje i na samotný postup práce.

Pan učitel se slovním hodnocením také pracuje, ale primárně hodnotí žáky známkami. Žáky s SPU hodnotí mírněji, při patrném posunu ve výkonu připisuje ke známce krátké slovní hodnocení nebo žáka chválí ústně. Oba učitelé poskytují zpětnou vazbu bezprostředně po výkonu žáků, případně v krátkém časovém odstupu. Pracují s komplexním sebehodnocením žáků po větším časovém období, paní učitelka se pak sebereflexím žáků věnuje i v průběhu jednotlivých hodin a následně s nimi pracuje. Pokud má žák s probíranou látkou problém, má možnost domluvit si doučování. Ve třídě paní učitelky poskytují tuto pomoc paní asistentky komukoliv, a to na základě předchozí domluvy a dle potřeb. To, že si žáci domlouvají doučování sami, přispívá k větší zodpovědnosti za jejich učení. Pan učitel doučuje vybrané žáky v konkrétní den sám. Oba učitelé vedou žáky k samostatnosti při řešení problémů.

Učitelé pozorované žáky vyvolávají téměř vždy, když se hlásí, a častěji s nimi interagují. Paní učitelka pak tyto žáky v porovnání s ostatními chválí častěji. V obou třídách sedí pozorovaní

žáci v předních lavicích. U jedné pozorované žákyně je nápomocná i její spolužačka v lavici, která je jí dle svých schopností k dispozici, ne však na svůj vlastní úkor. Pro podporu pozornosti a efektivity učení využívají oba učitelé změnu pracovního místa, do hodiny zapojují různorodé činnosti a využívají vizualizace. Hodiny pana učitele mají přesný řád, jsou dobře strukturované a organizované a žáci mají klid na práci. Učitelé příliš nevyužívají frontální výuku, aktivizují žáky a zapojují je do procesu učení.

Výrazný vliv při podpoře školní úspěšnosti má spolupráce se všemi aktéry vzdělávacího procesu. Paní učitelka výrazně spolupracuje s paními asistentkami, ostatními kolegy, rodiči a školním poradenským pracovištěm. Ke vzájemné spolupráci podněcuje i své žáky.

Oba učitelé motivují žáky samotnou činností, pro kterou volí netradiční metody a formy výuky, se zájmem hovoří o probíraném tématu a hodně žáky chválí. Nezapojují do výuky soutěže. Pracují s předem ohlášenými testy, které motivují žáky k pravidelné přípravě. Obzvláště paní učitelka klade velký důraz na to, aby každý žák zažil úspěch. Posiluje sebevědomí každého žáka a staví na jeho silných stránkách. Do hodin zapojuje gradované úlohy, střídá individuální a skupinovou práci, nechává žákům možnost volby, zda chtějí úlohu řešit sami nebo ve dvojicích. Pracuje s cílem učiva a je pro ni důležité, aby žáci znali smysl probírané látky. Motivačním prvkem je v obou třídách způsob hodnocení. Pan učitel motivuje žáky pomocí razítek za aktivitu, správnost řešení a zájem o výuku. Zároveň jimi motivuje žáky k žádoucímu chování a nezapomínání pomůcek. Paní učitelka se při hodnocení zaměřuje hlavně na porovnávání žáka se sebou samým s důrazem na pokrok.

Při předávání informací volí oba učitelé vhodné tempo, hlasitost a slovní zásobu přiměřenou věku žáků. Pracují s intonací, mluví spisovně, srozumitelně a výstižně. Ptají se po významu slov, která by pro žáky mohla být nejasná. Nechávají žákům dostatek prostoru pro vyjádření jejich názorů a zážitků. Trpělivě odpovídají na dotazy.

Paní učitelka parafrázuje žákovo sdělení, využívá aktivního naslouchání a používá popisný jazyk. Zpravidla nepoužívá odmítavá sdělení a při její komunikaci je výrazná převažující pozitivní zpětná vazba. Z reakcí žáků vyplývá, že taková forma komunikace je efektivní.

Oba učitelé využívají neverbální komunikaci. Usmívají se na žáky, signalizují souhlas nebo správné řešení zvednutím palce či kývnutím hlavy.

Otevřenou komunikací paní učitelka podněcuje žáky říct si o pomoc, nebát se přiznat chybu nebo nepochopení látky. Učí žáky argumentovat. Svou komunikací s nimi předvádí žákům optimální model, který přebírají při své vlastní komunikaci mezi sebou, zvláště při řešení konfliktních situací. Pan učitel je pro své žáky hlavně jazykovým vzorem.

Potvrdilo se, že způsob komunikace a zpětné vazby výrazně ovlivňuje klima třídy, vztah mezi učitelem a žákem a motivaci k práci. Tyto oblasti se pak zpětně odrážejí do podpory školní úspěšnosti.

I přesto, že učitelé využívají nejrůznější strategie k podpoře každého žáka, jsou v obou třídách žáci dosahující horších výsledků v porovnání s ostatními spolužáky. Obecně každý učitel by mohl označit některého žáka ve své třídě za slabšího, pokud by byl vystaven situaci, ve které má žáky srovnávat. Otázkou ale je, jak tito žáci smýšlí sami o sobě a vnímají svůj úspěch nebo neúspěch. Každý žák se s velmi nízkou pravděpodobností ubrání neúspěchu, protože neúspěch v podobě chyby je přirozená součást učení. Žáci mají také rozdílné předpoklady, osobnostní a charakterové rysy a podmínky k učení. I na tyto faktory musí učitel reagovat. Můžeme se pouze domnívat, jak efektivní by byly postupy paní učitelky ve třídě pana učitele a naopak.

Je tedy pouze na učiteli, aby poznal individuální potřeby svých žáků a nastavil takové podmínky, při kterých žáci zažijí úspěch a jejich výkon se bude porovnávat pouze s jejich předchozím výkonem. Jedině pak se takový žák nebude vnímat jako školně neúspěšný.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zaznamenat strategie a pedagogické postupy k podpoře školně neúspěšných žáků. Výzkumné šetření si kladlo za cíl ověřit tyto teoretické poznatky v praxi. Jedna z výzkumných otázek sledovala, jak učitelé na 1. stupni základní školy pracují s faktory, které ovlivňují školní úspěšnost. Druhá výzkumná otázka se zabývala komunikací jako efektivní strategií k podpoře školní úspěšnosti žáka a zkoumala, jak ji učitelé využívají.

V teoretických východiscích byl definován pojem školní neúspěšnost, možné příčiny a důsledky školního neúspěchu a legislativní podpora těchto žáků se zaměřením na 1. stupeň podpůrného opatření. Popsány byly oblasti, které jsou podstatné při podpoře školní úspěšnosti, konkrétně zvolené formy a metody výuky, klima třídy, vztah a vzájemná interakce mezi učitelem a žákem, motivace a hodnocení. Výrazná pozornost byla věnována komunikaci ve školním prostředí, neboť ovlivňuje všechny zmíněné oblasti.

V empirické části byl představen cíl práce, hlavní výzkumné otázky a charakteristika respondentů a technik šetření. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím pozorování ve dvou 3. třídách na odlišných základních školách. Na základě pozorování učitele a žáků označených za školně neúspěšné vyplynulo, že podpora, kterou učitelé poskytují je rozmanitá. Pozorování a následné rozhovory přispěly k naplnění předem stanovených cílů diplomové práce.

Hlavním přínosem diplomové práce bylo nahlédnutí do hodin inspirativních učitelů a pozorování, jakým způsobem aplikují obecné teoretické poznatky v praxi. Nastudování velkého množství související odborné literatury přispělo k rozšíření povědomí o této závažné problematice. Diplomová práce by mohla být zároveň přínosná pro projekt *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí*, neboť poskytuje pohled a názor dalšího výzkumníka.

Seznam použitých informačních literatur

BARTOŇOVÁ, M., 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4

BENDL, S., KUCHARSKÁ A., 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5

ČÁBALOVÁ, D., 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0

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

FISHER, R., 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil K. BALCAR. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7

FLETCHER-WOOD, H., 2021. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložila M. KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7152-1

FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil K. BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2

GABAŠOVÁ, J., 2020. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-442-8

GINOTT, Haim G., 2015. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0926-3

GORDON, T., 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložila J. ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9

HRABAL, V., PAVELKOVÁ I., 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8

KALHOUS, Z. a OBST, O., 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4

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

KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ Š., STANG J., 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7

KREJČOVÁ, V., POCHE KARGEROVÁ J., 2011. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Vyd. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J., 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7

MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8

MEŠKOVÁ, M., 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ P., FELCMANOVÁ L., 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-57-6

PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil J. FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

PRŮCHA, J., 2017. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7

SCHIMUNEK, F., 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7

SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9

ŠVARŤÍČEK, R. ŠEĐOVÁ K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0

Internetové zdroje

Česká školní inspekce: *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*, 2021, [online]. [cit. 20.05.2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/TZ_Spolecne_znaky_vzdelavani_v_uspesnych_ZS/html5/index.html?pn=3

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání: *Předcházení školním neúspěchům: Závěrečná souhrnná zpráva*, 2020, (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dánsko, [online]. [cit. 28.05.2022]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/PSF_Final_Summary_Report_CS.pdf

KNOLL, J., TRONÍČKOVÁ A., 2017. *Problematika školní neúspěšnosti. Pedagogicko-psychologická poradna Pardubice*. [online]. [cit. 15.04.2022]. Dostupné z: https://www.map2030.cz/evt_file.php?file=843

MŠMT – NÚV: *Charakter podpory - 1. stupeň podpůrných opatření*, 2017, [online]. [cit. 18.05.2022]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/file/39836?highlightWords=Školy+mohou+využ%C3%ADt+různé+projekty+granty+Dalš%C3%AD+možnost%C3%AD+zapůjčen%C3%AD+pomůcek+školských+poradenských+zař%C3%ADzen%C3%AD>

Společná řešení pro lepší učení: *Tvorba podpůrných programů pro žáky ohrožené rizikem školního neúspěchu*, 2015, [online]. [cit. 01.05.2022]. Dostupné z:

https://www.prolepsiuceni.cz/2015/wp-content/uploads/Tvorba-podpurnych-programu-pro-zaky-ohrozene-rizikem-skoln%C3%ADho-neuspěchu_zpráva.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. *Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. [cit. 04.05.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. [cit. 04.05.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Seznam příloh

Příloha 1 Formulář expertního posouzení

Příloha 2 Terénní poznámky z jedné vyučovací hodiny paní učitelky

Příloha 3 Terénní poznámky z jedné vyučovací hodiny pana učitele