

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra primární pedagogiky

Pozice žáka ve školní třídě v závislosti na jeho školní úspěšnosti

diplomová práce

2007

Miloslava Ozoemena
Učitelství pro 1. st. ZŠ
Denní studium

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „**Pozice žáka ve školní třídě v závislosti na jeho školní úspěšnosti**“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 22. 3. 2004

Poděkování:

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D., za pomoc, odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při vypracovávání mé diplomové práce.

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1. Tělesný a pohybový vývoj.....	9
1.2. Vývoj poznávacích procesů.....	9
1.3. Citový a sociální vývoj.....	11
1.4. Učení – charakteristická činnost.....	12
1.5. Poruchy vývoje	13
2. ŠKOLNÍ TŘÍDA	14
2.1. Třída jako sociální útvar	14
2.1.1. Formální a neformální řád	14
2.1.2. Struktura třídy	15
2.1.3. Třídní prostředí	15
2.2. Mladší školní třída	17
3. POZICE A ROLE ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	18
3.1. Žák ovlivňuje třídu, třída žáka.....	18
3.2. Pozice ve třídě.....	19
4. CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	25
4.1. Vývoj školního hodnocení.....	25
4.2. Funkce školního hodnocení	28
4.3. Formy hodnocení	29
5. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST, NEÚSPĚŠNOST	32
5.1. Školní úspěšnost žáků.....	32
5.2. Motivační činitelé žákova neúspěchu.....	34
5.3. Reakce na frustrace z neúspěchu	37

5.4.	Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte	40
	PRAKTICKÁ ČÁST	41
6.	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY	42
6.1.	Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy	42
6.2.	Popis užitých výzkumných metod	42
6.3.	Popis zkoumaného vzorku	45
7.	ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU	47
7.1.	Výsledky rozborů školního hodnocení žáků	47
7.2.	Výsledky sociometrického dotazníku	53
7.3.	Ověření hypotéz	58
	ZÁVĚR	64
	SEZNAM LITERATURY	66

ÚVOD

**„ Žádny učitel neztroskotat na své nevědomosti
- může ztroskotat, jen pokud nevychází se třídou.“**

E. Pound

**„ Chválit a povzbuzovat dítě je stokrát účinnější,
než hrozit a trestat.“**

Orison Swett Marden

Základní škola pokládá základy vzdělání pro budoucí život. Děti se tu učí nejen matematiku, český jazyk, a další důležité předměty, ale také jak se chovat mezi lidmi. Základy sociálních dovedností a vědomostí, které dítě v budoucím životě potřebuje, jsou pokládány právě tady. Často je škola pro dítě prvním místem, kde se setká a poprvé jedná se svými vrstevníky a zkušenosti takto získané potom využívá celý život v zaměstnání, v rodině, mezi přáteli.

Sociální pohoda – uspokojení základních sociálních potřeb je velmi důležitá pro úspěšné zvládnání požadavků školy, ale i rodiny. Jelikož je škola hned po rodině jednou z nejdůležitějších součástí školákova života, je velmi důležité, aby se tu cítil v bezpečí a chodil sem rád.

Ve třídě – jako své nejbližší sociální skupině ve škole – zaujímá žák určité pozice, přijímá určité role, podle svých charakterových vlastností, výchovy, zkušeností a především podle postoje druhých k jeho osobě, jejich sympatií či antipatií, hodnotové orientace ve třídě, atd.. Spokojenost žáka se odvíjí od toho, jak dalece takto získaná pozice koresponduje s jeho přáními, tužbami a potřebami. Školní úspěšnost ovlivňuje postavení žáka ve skupině, ale stejně tak postavení ve skupině může ovlivňovat školní úspěšnost žáka.

Na míru vzájemného ovlivňování se podílí mnoho faktorů, mezi nejvýznamnější patří věk dětí, osobnost učitele, postoj rodiny, hodnotový žebříček třídy, atd.

V této diplomové práci jsme se zaměřili právě na to, jak může školní úspěšnost ovlivňovat pozici žáka ve třídě a v důsledku toho i jeho spokojenost v rámci školní třídy. Musíme mít na paměti, že každý žák je osobnost, každý ten malý človíček potřebuje díky svému charakteru a životním zkušenostem něco jiného, každý z nich bude šťastný a spokojený za trochu jiných podmínek. Úkolem nás, pedagogů, je zajistit, aby se děti ve škole cítily dobře a aby měly co nejlepší podmínky pro kladný rozvoj jejich osobností.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období mladšího školního věku je ohraničeno dvěma vývojovými mezníky, a to vstupem do školy (6-7 let) a nástupem puberty (10-13 let). Toto období se charakterizuje jako „věk střízlivého realismu“.

Dítě se v tomto období snaží pochopit okolní svět, nechce být v poznávání závislé na zprostředkování jinou osobou, ať už rodičem nebo učitelem. Během vývoje se stává „kriticky realistický“, což se projevuje v jeho řeči, chování, kresbách, hře i zájmech. To, že se dítě začíná na svět dívat kriticky, je třeba podchytit a rozvíjet. Dítě se naučí utvořit si a vyjádřit svůj vlastní názor.

1.1. Tělesný a pohybový vývoj

Tělesný růst se v tomto období dočasně zpomalí, je rovnoměrnější. Zvyšování hmotnosti mozku se v tomto období zastavuje, mozek dosahuje hmotnosti dospělého člověka. V tomto období ve větší míře přibývá svalová hmota, což vyvolává zvýšenou potřebu pohybu. Kostra je ještě stále dosti měkká a pružná, může se proto špatnými návyky (nesprávné sezení, nadměrné zatížení) lehce zdeformovat. Díky růstu a vývoji drobného svalstva se zlepšuje jemná motorika, dochází k osifikaci zápěstních kůstek. Vzrůstá pohybová vytrvalost, rychlost a přesnost, zvláště u pohybů rukou.

1.2. Vývoj poznávacích procesů

Během období mladšího školního věku dochází ke zdokonalování smyslových přijímačů, a to především oka a ucha. Roste zraková ostrost a citlivost vnímání barev, podobným způsobem se zdokonaluje i sluch. Z ostatních druhů čítí se rozvíjí hlavně kloubně svalové čítí.

Pozorovací a analyticko – syntetickou činností se rozvíjí vnímání a všímavost dítěte. Tento rozvoj by měl cílevědomě rozvíjet učitel i žák.

Vývoj pozornosti v tomto věku bývá charakterizován jako postupný nárůst schopnosti cílevědomě se soustředit, přenášení a stálosti pozornosti i jejího rozsahu.

Co se týče aktivní úmyslné paměti, stále více se rozvíjí, stejně jako paměť logická, jejíž vývoj je velmi intenzivní zejména k závěru tohoto období. Mechanické zapamatování stále převládá nad logickým, což je podmíněno tvárností a plastičností nervové soustavy. Mechanické zapamatování je proto v tomto věku pro děti méně namáhavé než logické.

Na konci období mladšího školního věku ztrácí paměť postupně obrazně konkrétní charakter a zvyšuje se schopnost zapamatovat si abstraktně logické učivo. Vlivem učení vzrůstá i rychlost a trvalost zapamatování.

Charakteristikou pro vývoj řeči žáků mladšího školního věku je další rozvoj ústní řeči, ale hlavně osvojení řeči psané. Rozšiřuje se symbolická funkce řeči a dochází k užšímu spojení s myšlením. Vnější dialogová řeč se mění v řeč vnitřní. Obohacuje se slovní zásoba žáků a rozvíjejí se složitější formy jejich vyjadřování. Zpřesňuje se také artikulace a značně se zdokonaluje a rozšiřuje slovník dítěte. Vágnerová, Valentová (1992) uvádí tabulku zvýšení slovní zásoby od 1. - 4. třídy:

Tabulka č.1: Slovní zásoba

Ročník	Základní slova	Odvozeniny	Celkem
1.	16 900	7 100	24 000
2.	22 000	12 000	34 000
3.	26 000	18 000	44 000
4.	26 200	18 300	44 500

Mezi dětmi jsou značné rozdíly jak ve slovní zásobě, tak i ve skladbě řeči, což souvisí kromě jiného s kulturností rodiny. Další vývoj řeči závisí na kvalitě výuky a na možnosti a kvantitě komunikace s vrstevníky a učitelem.

Myšlení žáků mladšího školního věku se postupně přeměňuje v samostatnou vnitřní poznávací činnost, která pracuje s pojmy používanými ve slovech. Postupně se tak stává pojmovým, abstraktním, symbolickým, tedy slovně logickým myšlením.

1.3. Citový a sociální vývoj

V citovém vývoji dochází zejména k obohacování a prohlubování citů, jejich intelektualizace, vývoj vyšších citů, trvalejší citové prožívání a zvýšení dovednosti citového sebeovládání.

Po vstupu do školy má vedle rodiny nejdůležitější roli v sociálním rozvoji dětí mladšího školního věku učitel, který žákům vštěpuje společenské a morální normy chování a společenského soužití.

Důležitá je přeměna spontánní regulace chování v cílené jednání. V procesech přizpůsobování a zvnitřnění vnější kontroly se postupně vyvíjí schopnost aktivní kontroly a sebereflexe, od 2. – 3. třídy intenzivněji probíhá sebepoznání, dítě si uvědomuje vlastní osobnost. Žák mladšího školního věku ztrácí citovou labilitu, impulsivitu a dětský egocentrismus.

V sociálním vývoji žáků mladšího školního věku hraje stále větší roli školní kolektiv. V něm, ale i v mimoškolních vztazích se velmi intenzivně vyvíjí společenské vědomí. Od třetího ročníku se začíná utvářet skupinový život, třídní kolektiv s vlastním veřejným míněním, které žáci začínají respektovat a jemuž se podřizují, ztotožňují se s pravidly a tradicemi kolektivu.

Každý učitel by měl znát jak obecné zákonitosti vývoje dítěte, tak i odchylky, které se v mladším školním věku objevují. Jsou to například vývojové poruchy učení, které se projevují zejména po nástupu dítěte do školy. Tyto poruchy mohou být a ve velké míře také jsou příčinou neúspěchu dětí ve škole.

1.4. Učení – charakteristická činnost

Charakteristickou činností tohoto období je učení. Nejde jen o učení kognitivní, ale i sociální. Vytváří se sociální uvědomování, autoregulace i hodnocení vlastního chování. Řízené učení má své specifické charakteristiky:

- „- Učení je úzce propojeno s vyučovací činností učitele. Žák se opírá o učitelovu aktivitu, rady, příklady, aj. V kooperativní činnosti s pedagogem dosahuje učebních výsledků nad hranicí možností individuálního učení.
- Učení souvisí s procesy celkové socializace dítěte pro školu. Je v menší míře než později podřízeno výraznému kognitivnímu zaměření.
- Učení je silně závislé na afektivních složkách vztahu k učiteli. Žák vyžaduje více osobní odezvy a citové opory.
- Žák se učí spolupracovat s učitelem a dětmi. Začíná vidět školní práci i z hlediska školní třídy.
- Žák je postupně veden k uvědomění vlastního učebního procesu. Postupně se formuje schopnost autoregulace učebních činností i autoregulace vůbec.“

(Vágnerová, Valentová, 1992, s.85)

Na druhém místě v činnostech dětí zůstávají hry v různých formách. Do her vstupují vědomosti, realita, přibývají pravidla. Hojně se uplatňují hry pohybové, konstruktivní a intelektuální. Objevují se prvopočáteční zájmy jako je četba nebo kresba. V hrových a zájmových aktivitách žák získává nové poznatky, které si prakticky ověřuje.

1.5. Poruchy vývoje

Lehká mozková dysfunkce – projevuje se neklidem, nesoustředěností a impulzivitou dítěte. To si problematicky osvojuje roli žáka, ve skupině dětí je méně oblíbeno pro zbrkllost a nešikovnost. Učitel v takovém případě musí uplatňovat individuální přístup, pomáhat dítěti překonávat vzniklé situace, povzbuzovat a chválit a nepřetěžovat takové dítě přehnanými nároky. Nezbytná je spolupráce s rodiči a psychologem.

Poruchy řeči – nejčastější jsou odchylky u jednotlivých složek řečových funkcí jako je dyslálie (patlavost), rotacismus (porucha artikulace hlásky „r“), sigmatismus (porucha artikulace hlásky „s“) aj. Většina takových poruch se odbourá již v předškolním věku ve spolupráci s logopedem.

Dyslexie – vývojová porucha čtení, většinou bývá v souladu s poruchami poznávacích schopností, např. porucha sluchové diferenciacce a analýzy, porucha zrakové diferenciacce, porucha motoriky očí.

Dysortografie – porucha pravopisu, většinou se vyskytuje společně s dyslexií, protože se v obou případech jedná o vztah řeči s její grafickou formou.

Dysgrafie – specifická porucha psaní, dítě obtížně zvládá tvary písmen, zaměňuje je a píše zrcadlově.

Dyskalkulie – porucha matematických schopností

Dysmúzie – dítě není schopno reprodukovat melodii nebo rytmus

Dyspinxie – porucha kreslení, kresba neodpovídá věku dítěte

Dítě s poruchou učení je důležité včas diagnostikovat a začít s nápravou.

2. ŠKOLNÍ TŘÍDA

Školní třída je skupina, jako skupina se označuje každé seskupení lidí, které v jejich vědomí vytváří pocit sounáležitosti.

Školní třída je vytvořena uměle, což přináší různá úskalí. Ve třídě působí mnohostranná interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Důležité je působení třídy jako vrstevnické skupiny na sociální a morální vývoj žáka, na jeho život a spokojenost v době docházky do školy.

2.1. Třída jako sociální útvar

Sociální útvar (skupinu) tvoří určitý počet lidí, kteří jsou navzájem v meziosobních vztazích, komunikují spolu a jejich vztahy jsou strukturované, tzn. tvoří strukturu navzájem propojených a hierarchicky uspořádaných pozic a rolí.

(Řezáč, 1998, s. 158 – 159)

2.1.1. Formální a neformální řád

Třída, jako každá organizovaná skupina, má formální a neformální řád. Formální řád zajišťuje, aby skupina co nejlépe plnila své funkce. Role, které jsou připisovány jedincům, jsou předem dány účelem. Skupina má však i svůj sociální život, který je odlišný od formálního řádu a mnohdy je dokonce postaven proti němu. Je to řád neformální. Sloučení obou řádů vyžaduje změny v třídním klimatu, uspokojení základních sociálních potřeb (uznání, jistota, uplatnění), pochopení nutnosti formálního řádu a demokratické řízení mezilidských vztahů.

(Prokop, 1996)

2.1.2. Struktura třídy

Struktura třídy je vlastně určitá síť vztahů, rozdělení do rolí, vrstev, vnitřní stavba skupiny. Proces strukturování je dynamický a za určitých okolností může být vytvořená struktura velmi stabilní.

Síť vzájemných vztahů zde je chápána hlavně jako neformální členění, vznikající spontánními sociálními procesy. Tato síť se nejlépe postihuje sociometrií.

Strukturu třídy ovlivňuje kromě jiného i styl a kvalita vedení učitele. *Autokratický styl* vedení brání komunikaci a integraci uvnitř skupiny. Při *demokratickém vedení* učitel podporuje interakci, ochotu a práci žáků. *Styl laissez – faire* se vyznačuje pasivitou ze strany učitele, aktivita je pouze ze strany třídy. Dochází k agresivitě, špatným výkonům. Ve školní praxi se však objevují zpravidla smíšené formy těchto tří typických stylů.

2.1.3. Třídní prostředí

Každá třída je jinak orientovaná – je různě vedená, uznává jiné kvality, podle toho se dělí do několika typů. Orientace třídy záleží z velké míry na způsobu vedení a způsobu práce, kterou učitel upřednostňuje. Třídní prostředí samozřejmě ovlivňují také samotní žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování. Třídní prostředí, které žáky obklopuje, může mít zásadní vliv na jejich motivaci a postoj k učení.

a) Třída orientovaná na výkon

V takové třídě převažuje frontální výuka, důležitým kritériem pro výběr „vůdce“ a předních pozic na sociálním žebříčku jsou školní výsledky, tzn., že uspořádání třídy po stránce popularity žáků se značně překrývá s uspořádáním žáků podle školních výsledků. Učitel v takové třídě působí především jako profesionál, specialista ve svém oboru, než vychovatel a důvěrník. Nezajímá se příliš o soukromé problémy a starosti žáků, ani nijak nesleduje sociální chování ve třídě – skupině, pokud nemá problémy s autoritou nebo disciplínou. Upřednostňuje úspěšné žáky, kteří se orientují v jeho předmětu, jsou schopni se přizpůsobovat a slabší žáky přehlíží. Třidu

jako sociální skupinu nepodporuje, někdy je až proti tendencím, které by měli skupinu semknout.

b) Třída orientovaná na spolupráci

Ve třídě orientované na spolupráci je často zařazována skupinová práce, kdy se skupinky mění podle aktuálních výsledků žáků. Sociální struktura je spíš rovnoměrně rozptýlena, důležitější jsou kamarádské vztahy a např. výsledky ve sportu, než výsledky v daných předmětech. Pro učitele jsou nejdůležitější dobré vztahy ve skupině, netrvá tolik na formálních znalostech, důraz dává na shodu a spolupráci. Sám sebe vnímá spíš jako vychovatele, pomocníka ve vývoji a učení, pro svou práci považuje za důležité znát sociální a duševní vývoj svých žáků. Angažuje se v mimoškolním životě žáků, snaží se být žákům partnerem a přítelem. Nerad vystupuje před třídou jako formální autorita, proto raději podněcuje skupinové rozhodování.

c) Třída orientovaná na pořádek

Převládá frontální výuka, učitel tu vystupuje především v roli autority, zástupce instituce, ne v osobním vztahu k žákům. Nejdůležitější je řád, někdy až dril. Takový učitel se řídí osnovami a nařízeními, nebere v potaz osobní život žáka, nezajímají ho jeho problémy, pokud ovšem neovlivňují školní pořádek. Prioritou je pro něj dobrá prezentace třídy. V takové třídě se často utvářejí skupinky, které bývají namířeny proti sobě, soupeří spolu, často jsou nepřátelsky namířeny proti premiantům.

Třída většinou není orientovaná čistě jednostranně, orientace třídy také závisí na věku dětí, na struktuře neformálních skupin, aj.

(Prokop, 1996)

2.2. Mladší školní třída

Na počátku školní docházky závisí vztahy mezi žáky i struktura skupiny především na učiteli. Učitel je spontánně přijímán jako autorita, je představitelem norem a moci. Učitel předkládá žákům určité normy a hodnotí je podle toho, jak normy plní.

Třída je pod vedením učitele schopna vytvářet pozitivní vrstevnické vztahy, rozvíjí tak příznivou atmosféru (klíma) ve třídě.

Dětská třída ovšem dokáže i velmi tvrdě a bezohledně vystupovat proti jednotlivcům, pokud jsou učitelem označeni jako nesplňující dané normy. Napětí roste i mezi oběma pohlavími, což je důsledkem jejich odlišné adaptability.

Závislost a adaptabilita počátečních tříd umožňuje učiteli vytvořit si třídu podle svých představ, jak v pozitivním, tak i v negativním slova smyslu. Je možné dosáhnout velmi pozitivních vztahů mezi žáky samotnými i mezi žáky a učitelem.

Vznikají první skupiny s přechodným členstvím, pocit sounáležitosti se však ještě vyvíjí.

(Hrabal, 1992)

3. POZICE A ROLE ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

3.1. Žák ovlivňuje třídu, třída žáka

Mezi nejvýznamnější činitele které na třídu působí, patří dispozice žáků, kteří do ní vstupují, jejich zrání a vývoj. Velmi významný vliv na třídu má i osobnost učitele, jeho vlastní pojetí mravní výchovy, kterými vědomě i nevědomě působí a tím ovlivňuje své žáky. V neposlední řadě na třídu působí obsah učiva a institucionální podmínky vyučování a učení. Zpočátku je třída závislá na tom, jací žáci ji vytvoří, podle toho se pak vytváří její struktura. Po vzniku třídy se z ní stává samostatný činitel, který dále ovlivňuje chování žáků. Třída má vliv i na učitele, není však tak patrný, jako vliv učitele na třídu.

Mechanismus vzájemného působení žáka a třídy:

1. Do třídy jsou zařazeni žáci s určitými učitelskými, výkonovými a sociálně morálními dispozicemi.
2. Probíhá vzájemné působení mezi učitelem a žáky, i mezi žáky navzájem
3. Rostoucí stabilizace, vznik vztahů, společných a vzájemných postojů
4. Vztahy uvnitř skupiny jsou vzájemně závislé a vytvářejí složitou síť vztahů
5. Jednotlivci v této síti vztahů zaujímají specifickou pozici a přejímají určitou roli.
6. S rostoucí stabilizací vztahů , pozic a rolí, dochází zároveň ke sbližování, až ke sjednocování individuálních cílů a hodnot, vytvářejí a upevňují se pravidla interindividuální a skupinové aktivity a interakce, skupinové normy.

7. Celá osobnost jedince, jeho dispozice, které vstupovaly do procesu vytváření skupiny jako základní předpoklad, se v průběhu formování skupiny samy formují a rozvíjejí. Skupina má vliv především na formování jedince v oblasti norem, hodnot, postojů, vztahů, sociálních dovedností, zvyků a případně zlovyků.

Naznačený proces vzájemného ovlivňování skupiny a jejích členů je cyklický a permanentní, v různých skupinách, u různých jedinců a v různých etapách vývoje je však různě intenzivní a různě orientovaný (s větším či menším důrazem na jeden či druhý pól procesu). Rostoucí autonomie osobnosti umožňuje ve větší míře ovlivňovat skupinové dění a reagovat na podněty výběrově. Třída není přes svůj nesporný význam rozhodujícím vývojovým činitelem.

(Hrabal, 1992)

3.2. Pozice ve třídě

Podle slovníku cizích slov je sociální pozice definována jako souhrn práv a povinností, které skupina (resp. organizace) jedinci oficiálně či neoficiálně poskytla pro jeho postavení v dané sociální struktuře.

Pozice ve skupině jsou určitým označením mezi členy z hlediska jejich významu, váhy ve skupině. Členy skupiny je možné dle jejich zaujímaných pozic zařadit do hierarchie. Učiteli pomáhá znalost těchto pozic a jejich proměn lépe své žáky poznat, pochopit je, tím na ně poté i lépe působit a morálně je rozvíjet. Znalost struktury pozic učiteli umožňuje nahlížet do vnitřního světa třídy a případně ho i úspěšně ovlivňovat. Na tom, jaké pozice se ve třídě vytvoří a jací žáci je zaujmou, závisí do značné míry struktura a dynamika třídy jako skupiny, také vývoj žáků jako členů skupiny i jejich osobnostní rozvoj.

Do jaké role nebo pozice se jednotlivce ve skupině dostane, závisí na ostatních spolužácích, třídě jako celku, potřebách, cílech a hodnotách třídy, ale také na jeho individuálních charakteristikách a dispozicích.

Struktura třídy se vytváří podle tří důležitých kategorií pozic:

1. Pozice a systém pozic podle **kompetence**, zdatnosti, výkonnosti ve škole
2. Pozice a systém pozic podle **vlivu** – podle podílu na řízení vzájemných vztahů a skupiny vůbec
3. Pozice podle **oblíby**, podle stupně citového přijetí spolužáky

Tyto tři kategorie většinou nepůsobí odděleně, ale vzájemně se ovlivňují, buď posilují, nebo oslabují.

(Hrabal, 1992)

Pozice podle kompetence

Kompetence žáka se odráží v jeho školní výkonnosti, která je vyjádřena známkami, neboli prospěchem. Tato kategorie spíše ukazuje na pozice ve formální struktuře třídy, pro třídu jako neformální skupinu má význam spíše na počátku školní docházky a v mladším školním věku. S postupným dospíváním tato kategorie ztrácí na významu. Školní kompetenci konkuruje tzv. životní zdatnost projevující se ve sportu, uměleckých výkonech.... V pubertě může dojít až k jakémusi odmítání, vytěsňování premiantů třídy. S přibývajícím věkem bývá respektován určitý rozhled, hloubka a speciální znalosti a dovednosti u spolužáků.

Pozice podle vlivu

Ukazuje na rozsah ovlivňování interakce a činnosti ostatních spolužáků i třídy jako celku. Touto kategorií můžeme zjistit jedince, které většina třídy uznává a respektuje. Zjištění vlivu se provádí pozorováním třídy nebo různými sociometrickými a ratingovými dotazníky. Na vliv žáka ve skupině působí tři činitelé: zdatnost, moc a motivace k ovlivňování spolužáků.

Zdatnost – kompetence

Zdatnost a kompetence jsou důležité v pozici vlivu ve třídách, které výkony v těchto směrech přijaly za skupinové hodnoty. Jestli bude taková pozice kladná nebo záporná, záleží na identifikaci ostatních žáků. Je tu také možnost žáka zdatnějšího poskytnout radu a pomoc žákům méně zdatným. Většinou se zdatný žák stane vzorem pro ostatní, může ale také dojít k negativním reakcím méně zdatných žáků.

Moc

Ve formální skupině má legitimní moc určenou institucí učitel. Vůdčím postavám v neformální skupině dává moc skupina svým sociálním tlakem na přijetí názorů a realizaci rozhodnutí žáka ve vedoucí pozici. Vedoucí žák může do jisté míry udělovat odměny a tresty, rozdělovat část moci ostatním členům skupiny. Moc je možné chápat jako druh vlivu, který závisí víc na skupině, než na osobních charakteristikách jednotlivců.

Motivace

Třetím činitelem je osobnostní dispozice v oblasti motivace, sociálních schopností a dovedností. Jedná se o potřebu sebeprosazení, sociální aktivity, ovlivňování a regulaci chování druhých, které jsou nezbytné pro vedoucí pozice. Spolupůsobí zde řada dalších vlastností jako inteligence, důraznost a dominance.

Zjištěním pozice podle vlivu získáme důležité informace o roli jednotlivce ve skupině a zároveň můžeme vyvozovat hypotézy o sociální stránce jeho osobnosti.

Pozice podle oblíbenosti

Jde o emocionální přijetí či odmítnutí jedince skupinou. Je vyjadřováno interakcí a interpersonálními vztahy ve dvou pólech : jeden pól tvoří žáci oblíbení, přijímaní, druhý žáci odmítnutí, izolovaní – vyčlenění. V prvním případě mají ostatní potřebu vyhledávat oblíbeného, být mu na blízku při vyučování i mimo školu. V opačném případě jde o absenci kontaktů, nezájem a apatii k osobě odmítnutého žáka.

Problém může nastat u agresivnějších žáků, kteří někdy vyhledávají konflikty s takovými žáky. Zmýlit se můžeme u introvertních, citlivých žáků, u kterých je interpretace zjištěných údajů těžší. Ten samý problém může nastat také u žáků s menší potřebou sociálního kontaktu.

Zjišťování oblíbenosti se realizuje stejně jako zjišťování vlivu sociometrickými dotazníky, je tedy vcelku snadné takové informace o skupině získat.

Je nutné také zmínit, že oblíbenost roste s kontaktem, intenzita vztahů sousedů v lavici je mnohem silnější než vztahy k novému žákovi, který do třídy právě nastoupil. V případě nepřetržitého kontaktu mezi dvěma jedinci zákonitě dochází k únavě vztahů, ke sporům a konfliktům, což platí pro většinu interakcí.

Ve třídě neexistují pouze vyhraněné pozice, ale objevují se i významné *kombinace zmíněných pozic* jednotlivých žáků. Jde o rozdílné postavení v různých směrech.

Nejfrekventovanější kombinace pozic:

● Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák

Taková pozice je pro vývoj jedince velmi nevýhodná. Často vzniká „začarovaný kruh“, kdy jedinec reaguje na odmítání kolektivu agresivně, snaží se budovat svou vlastní prestiž pro skupinu nepřijatelnými prostředky, což vede zase jen k odmítání skupinou.

Opačné reakce mívají žáci, kteří se projevují nadměrnou úzkostí, uzavíráním se do sebe (izolace, pláč o samotě, sezení stranou). Žáci v takovéto pozici mívají handicap po fyzické nebo i psychické stránce osobnosti. Tato okrajová pozice ohrožuje zdravý vývoj. Naštěstí odmítnutí nebývá celou třídou, většinou zůstává a pomáhá nejbližší spolužák.

● Izolovaný žák

Často vnímá svou pozici jako odmítaný žák. Není ani odmítaný, ani přijímaný. Vztah skupiny bývá od pasivní tolerance až k praktickému vyloučení z neformální skupiny. Izolovaný žák je jedinec v „sociometrickém

stínu“, dotazovaní se o něm často vyjadřují jako „neznám ho“, „nezajímá mně“. Do takovéto situace se často dostávají noví žáci, kteří vstupují do již vytvořené skupiny. Pro žáky s menší potřebou sociálního kontaktu může být taková pozice dobrovolná. Taková izolace by ale měla být kompenzována alespoň jedním interpersonálním vztahem, jinak se jedinec může dostat do nebezpečí jak vývojového, tak výchovného.

- Žák ve vedoucí pozici

Vedoucí pozici určuje skupina na základě vlastních hodnot a morální a sociální charakteristiky žáka. Vedoucí skupiny spoluurčuje její cíle, hodnoty a normy. Pokud nejde o nějak narušenou skupinu, bývá takovým jedincem morálně vyspělý žák. Svou pozici vnímá kladně, vedoucí pozice pro něj znamená prostor pro prosazení, při dlouhodobém a nekritickém vedení však nastává nebezpečí nezdravého růstu sebevědomí. Když vedoucí pozici zaujímá školsky úspěšný žák, je třída motivovanější k učení.

- Vlivný, méně oblíbený žák

Převaha vlivu nad oblibou se vyskytuje u efektivních vůdců, jejichž obliba poněkud klesá v důsledku kladení požadavků na spolužáky, organizováním činností, což některým členům skupiny nemusí vyhovovat. Pokud chce učitel porozumět třídě a efektivně ji vést, měl by tyto pozice znát, protože podaří – li se mu kladně působit na tyto „vůdce“, bude snadněji ovlivňovat i zbytek třídy.

V této pozici se vyskytují častěji chlapci než dívky, což je způsobeno společenským předurčením role muž a ženy. Muž je většinou více respektován, než žena. Silná převaha vlivu nad oblibou ukazuje na nezdravý sociální vývoj žáka. Takový vliv bývá problematický, skupina přijímá normy a hodnoty pod tlakem (ať už fyzickým nebo psychickým), objevuje se vzdor a odpor. Ve spojení s takovým působením se deformují slabší a závislí žáci, kteří jsou pod fyzickým a psychickým tlakem. Často může být takové chování nazváno šikanou.

- Oblíbený, méně vlivný žák

Takový žák neprahne po vedoucí pozici. Je spíš v centru dění než v popředí skupiny. Nepodílí se tolik na utváření cílů a norem, ani na organizování činností skupiny. Svým pozitivním laděním však ovlivňuje její emocionální soudržnost. Obliba takového žáka vzrůstá díky jeho kladným

temperamentovým a charakterovým vlastnostem, je často pozitivně naladěný a svou veselost šíří kolem sebe. Uspokojování potřeb druhých mu dělá radost, rád naslouchá a je schopen empatie. Skupinu ovlivňuje svými pozitivními podněty, je chápán jako vzor. Tato pozice je vnímána pozitivně, pokud ale žák nezapomíná na sebe a nekomplikuje tak svoji vlastní seberealizaci (sebeobětování se druhým).

- Žák v nevýrazné pozici

Tito žáci tvoří nejpočetnější skupinu, která není přesně specifikována. Je to skupina, která tvoří tzv. střed třídy. Střední pozice platí jak pro výkonnost, tak pro sociální sféru. Jsou to žáci, kteří se sice podílejí na chodu skupiny, ale nijak zvlášť z ní svým chováním nevybočují. Neurčité informace z charakteristik spolužáků znesnadňují poznání žáků v této pozici, a proto se od nich dá do budoucna očekávat cokoli. Obecně se dá předpokládat, že nejsou přímo vývojově a sociálně ohroženi, ovšem nelze to ani vyloučit.

(Hrabal, 1992)

4. CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

4.1. Vývoj školního hodnocení

Ve středověku se začaly uplatňovat různé formy hodnocení a to ve formě odměn, trestů nebo různých znamení. Později se začínají objevovat i první vysvědčení. To obdržel žák, který odcházel ze školy. Bez něho nemohl být přijat na žádnou jinou školu a vlastně bez něj nemohl ani školu opustit. Vysvědčení bylo jakýsi výstupní formulář, který psal učitel, mělo slovní podobu.

Velkou pozornost věnovali hodnocení Jezuité. V roce 1599 zavedli studijní řád, který obsahoval i část věnovanou školnímu hodnocení. Vlastní hodnocení žáků bylo nepřetržité a navazující. Každý učitel si musel vést katalog žáků, kam zaznamenával prospěch. Ten byl vyjadřován 6 známkami:

videlicet optimos = 1

bonos = 2

mediocres = 3

dubios = 4

retinendos = 5

rejiciendos = 6

Pátý stupeň znamenal opakování třídy a při šestém stupni musel žák opustit školu. Každý žák skládal písemnou zkoušku, kterou opravoval examinátor. Ten se musel seznámit s katalogem, aby si udělal obraz o žákovi. Při samotné opravě se k těmto údajům přihlíželo. Hodnocení mělo žáky vést k větší péli a ctižádosti.

Se vznikem povinné školní docházky (1774) přišli i změny v hodnocení. Například do gymnázií byly zavedeny Kniha cti a černá kniha. Bylo uzákoněno, že na konci každého roku byly konány veřejné zkoušky. Při zkoušce byl předložen výkaz o docházce a prospěchu žáka.

Zkoušeli třídní učitelé a otázky mohli pokládat i pozvaní přisedící. Vysvědčení se dávalo až při odchodu ze školy.

Klasifikovalo se:

- 1) *docházka (velmi pilná, pilná, nestálá, řídká)*
- 2) *mravy (velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající)*
- 3) *prospěch v jednotlivých předmětech (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý)*
- 4) *prospěch celkový (vyznamenání = většina velmi dobrých, žádná prostřední, opakovat = více jak 3 prostřední)*

Po roce 1848 se přestalo užívat čtvrtého stupně pro klasifikaci školní návštěvy a mravů, odděluje se hodnocení píle žáků a nově se upravuje celkové hodnocení prospěchu. Vysvědčení se stává důležitým dokumentem. Například při přijímání učňů na řemeslo se mělo žádat vysvědčení o dvou letech strávených ve škole triviální.

Podle prozatímního řádu z roku 1884 byla klasifikace upravena na obecných a měšťanských školách:

- 1) *mravy (choval se velmi mravně, mravně, nedosti pořádně, nehodně)*
- 2) *pilnost (učil se velmi pilně, pilně, nejednostejně, málo)*
- 3) *prospěch (velmi dobře, dobře, dostatečně, sotva dostatečně, nedostatečně)*
- 4) *vnější úprava (velmi úhledná, úhledná, nedosti úhledná, neúhledná, nedbalá)*

Zanikly výroční zkoušky a církevní úřady ztratily možnost pořádat zkoušku z náboženství.

V roce 1905 se vývoj školního hodnocení na obecných a měšťanských školách ustálil. Klasifikace byla čtvrtletní. Prospěch v jednotlivých vyučovacích předmětech byl určen úsudkem vyučujícího. Klasifikace mravů, píle a vnější úpravy písemných prací byla stanovena dohodou vyučujících, popřípadě hlasováním na učitelské konferenci.

Klasifikační stupnice byla opět přesně daná:

- 1) *mravy (chvalitebné, uspokojivé, zákonné, nedosti zákonné, nezákonné)*
- 2) *pilnost (vytrvalá, náležitá, dostatečná, nestálá, nepatrná)*
- 3) *prospěch (výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný)*
- 4) *vnější úprava (velmi úhledná, úhledná, nedosti úhledná, neúhledná, nedbalá)*

O postupu žáků do vyšších ročníků rozhodovala koncem školního roku učitelská porada. Při jedné nedostatečné mohli učitelé zvážit, jestli je žák dostatečně duševně zralý, aby mohl sledovat vyučování ve vyšší třídě.

Roku 1930 došlo je změně v celkovém hodnocení prospěchu žáka – nemělo se hledět na prospěch ve zpěvu, ručních pracích a v tělesné výchově. Dále byly zavedeny osobní listy žáků. Ty byly předkládány při přijímacím řízení na střední školy.

V roce 1935 byla zrušena klasifikace pilnosti a od roku 1937 bylo prakticky vyloučeno, aby žák propadl z výchovných předmětů. Chování bylo klasifikováno podle čtyřčlenné, prospěch podle pětičlenné stupnice. Výsledná známka neměla být pouze aritmetickým průměrem, ale měla odrážet práci během celého období a schopnost používat vědomosti. Klasifikace měla být objektivní a spravedlivá, ale neměla překážet ve výchově a vzdělávání.

(Tuček, 1966; Kolář, Šikulová 2005)

Dnes máme pět stupňů pro klasifikaci předmětů (výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný), tři stupně pro chování (velmi dobré, uspokojivé, neuspokojivé), tři stupně pro celkový prospěch (prospěl(a) s vyznamenáním, prospěl(a), neprospěl(a)) a dva stupně pro hodnocení v zájmových útvarech pracoval(a) úspěšně, pracoval(a)).

4.2. Funkce školního hodnocení

Motivační funkce

Prostřednictvím školního hodnocení žák prožívá úspěch nebo neúspěch, může žáka povzbudit pro další práci, může být jistou odměnou, projevem přízně učitele, ale také naopak trestem, napomenutím. Někdy bývá motivační funkce hodnocení zneužito k udržení kázně ve třídě. Efektivita působení učitelova hodnocení velmi závisí na tom, jak učitel žáka zná, jestli správně pochopil, které potřeby jsou pro žáka důležité, které je potřeba hodnocením podporovat a které naopak oslabovat.

Jelikož hodnocení většinou silně působí na emocionální a citovou stránku osobnosti, lze říci, že je velmi důležitým motivačním prostředkem. Neměl by být ale jediným. Někdy se stává, že je hodnocení jediným impulsem – jedinou motivací k učení. Efektivitu motivační funkce hodnocení také ovlivňuje systém hodnot žáka (a naopak i hodnocení tento systém formuje) a v neposlední řadě rodiče, jejich reakce na školní hodnocení.

Informativní funkce

Ve vyučovacím procesu hraje důležitou funkci zpětná vazba. Informační funkce hodnocení zpětnou vazbu zajišťuje, hodnocení informuje žáka (ale i rodiče, další učitele, vedení školy atd.) o úrovni jeho znalostí, dovedností, o jeho chování a jednání ve vztahu k daným normám, požadavkům. Srovnává aktuální stav jeho vědomostí a dovedností s cílem, kterého by mělo být dosaženo.

Různé formy hodnocení plní informativní funkci v různé kvalitě. Když učitel ohodnotí žákův výkon pouze známkou bez příslušného komentáře, žák může jen obtížně usuzovat co přesně by měl zlepšovat. Učitel – pokud používá k hodnocení klasifikaci – by měl provádět ještě „obsahovou analýzu výkonu“. Taková analýza by měla obsahovat informace o tom, kde udělal žák chybu, může hodnotit i správnost pracovních postupů, ukazovat další cestu.

Hodnocení přináší zpětnou vazbu i učitelům. Zjišťuje, jak efektivní byly postupy, které zvolil, jaké učivo je již zvládnuté a k čemu je třeba se ještě vrátit.

Prognostická funkce

Dlouhodobějším sledováním žákova hodnocení lze do jisté míry předpovědět další studijní perspektivu, což je důležité zejména při volbě vyššího stupně školy. Prognostickou funkci smysluplně plní klasifikace, protože číslce jsou dobře sledovatelné.

Diferenciační funkce

Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých stejnorodých skupin, čehož učitelé mohou využívat ve vyučování při zadávání různě složitých úloh. Má také funkci selektivní, některé školy požadují k přijetí určité hodnocení z předchozího stupně školy. Je snaha tuto funkci spíše omezovat, ale realita společnosti to zatím neumožňuje.

4.3. Formy hodnocení

Klasifikace

Forma kvantitativního hodnocení, která v našich školách převažuje. Kritizována bývá pro celou řadu věcí, především proto, že je to silně zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci nehodnotí jen vědomosti a dovednosti žáka, ale i jeho zájmy, motivy, vyjadřování, pracovní a mravní návyky. To vše se dá jen velmi těžko shrnout do jedné známky, proto je vhodné alespoň částečně doplnit klasifikaci slovním hodnocením.

(Kolář, Šikulová, 2005)

Slovní hodnocení

Forma kvalitativního hodnocení, je slovním vyjádřením o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení by mělo zahrnovat studijní výsledky, chování při výuce, sociální chování a mezilidské vztahy, mělo by také zohledňovat individuální zvláštnosti. Nejedná se jen o holý popis žákova stavu, měly by také být nastíněny důvody a příčiny, které k danému stavu vedly a další cesty, po kterých by se žák měl vydat - návrhy na zlepšení. Slovní hodnocení nestresuje žáka jako klasifikace, protože dovoluje vyzdvihnout žákova pozitiva, úspěchy a sdělit cestu k nápravě. Na slovním hodnocení se mohou podílet i žáci samotní, mohou se k problému vyjádřit, sami se ohodnotit, což může být pro učitele důležité jako zpětná vazba.

Přehled forem hodnocení žáků

- Jednoduché mimoverbální hodnocení:
úsměv, přikývnutí, zavrtění, zamračení, gesto, dotyk učitele
- Jednoduchá verbální hodnocení:
jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba), kratší slovní vyjádření
(dnes jsi mne zklamal, myslel jsem, že to zvládneš lépe...)
- Označování žáků podle výkonnosti nebo chování:
umístění („oslovská lavice“, přesazení žáka blíž učiteli), signy (označení, vyzdvižení především úspěšných žáků (nástěnka, tabule cti...))
- Oceňování výkonů:
výstavy prací žáků, pověření náročnějším nebo naopak méně náročným úkolem, pověření vedením týmu při řešení úkolu
- Kvantitativní hodnocení:
klasifikační stupnice, známka se zdůvodněním, výčet chyb, výčet správně splněných úkolů, bodové hodnocení

- Písemná a grafická vyjádření:
charakteristika žáka, diagramy, posuzovací škály

- Slovní hodnocení:

slovní obsahová analýza, ocenění práce třídy, zhodnocení projektu, vyvolání jiného žáka (na opravu), odměna žákovi, vyznamenání žáka, zastupování třídy, školy na vyšších soutěžích, pověření vysvětlit spolužákům problém, vyhlášení vítězů

(Kolář, Šikulová, 2005)

5. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST, NEÚSPĚŠNOST

5.1. Školní úspěšnost žáků

Školní úspěšnost je definována zejména tím, že vyjadřuje míru splnění nároků společnosti na osobnost, přičemž tyto nároky jsou uplatňovány prostřednictvím školy. Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacího procesu a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.

Poznávací potřeby

Ve skupině vnitřních faktorů, které ovlivňují rozvoj žákovy osobnosti, jeho učení a školní výkonnost, zaujímají důležité místo poznávací potřeby. Poznávací, neboli kognitivní potřeby se rozvíjejí zároveň s vývojem rozumových schopností jedince a jsou ovlivňovány především sociálním a kulturním, ale i hmotným prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje a rozvíjí, vlivy výchovy a vzdělávání.

U většiny dětí se tyto potřeby výrazněji projevují v podstatě až ve škole, učitel má velké možnosti, jak vývoj těchto potřeb podporovat. Poznávací potřeby jsou aktualizovány a stimulovány zejména situacemi, ve kterých se jedinci dostávají o předmětech poznání neúplné, zkreslené, či protichůdné informace, mezi kterými se musí zdůvodněně rozhodovat, aby si utvořil uzavřený celek vědomostí a znalostí, které mu pomohou vyřešit daný problém. Žáci, kterým přináší uspokojení už samo poznávání, jsou motivováni k získávání poznatků už samotnou poznávací činností na rozdíl od ostatních, kteří se učí proto, aby uspokojili některé jiné potřeby. Poznávací činnost nemusí být u všech jedinců stejná.

Sociální potřeby

Jsou to síly, které aktivizují chování jedince, které směřuje k ostatním lidským jedincům, a podněcují kooperativní interpersonální, skupinové a sociální vazby.

Potřeba pozitivního vztahu je charakteristická hledáním vřelých vztahů a partnerské shody. Ve škole se projevuje pozitivními vztahy ke spolužákům nebo pedagogům.

Potřeba prestiže se projevuje snahou o dosažení vysokého sociálního hodnocení. Bývá také spojována s potřebou převahy nad druhými, s touhou zaujímat vůdcovské pozice, být v centru pozornosti, podílet se na rozhodování ve skupině. Žáci, kteří mají tuto potřebu silně vyvinutou, se snaží vyniknout mezi spolužáky jak v prospěchu, tak i v ostatních školních i mimoškolních činnostech.

Pro žáky, kteří mají silně vyvinutou potřebu pozitivních vztahů, mohou být školní výkony prostředkem k získání a udržení náklonnosti učitele, rodičů nebo spolužáků. U žáka s převažující potřebou prestiže bývá školní výkon prostředkem k získání a také udržení vysokého sociálního postavení.

Výkonové potřeby

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu se vyvíjí u člověka již velmi brzy. Dítě si takové potřeby uvědomí, jakmile je schopno provádět jakoukoli cílově zaměřenou činnost, jejíž výsledky jsou poté hodnoceny okolím.

Síla potřeby úspěšných výkonů je individuálně odlišná a závislá především na dvou faktorech:

● Výkonová orientace rodičů

V rodinách, ve kterých jsou oba rodiče výrazně orientováni na úspěšný výkon, se většinou vytváří atmosféra, ve které se dítě již velmi brzy stává citlivým vzhledem k svým úspěchům a neúspěchům. Takoví rodiče očekávají, že dítě bude vynikat nad ostatními a že bude vlastní činností hodnotit z hlediska úrovně dosaženého výkonu. V těchto rodinách se dítě orientuje na výkon do té míry, na kolik se ztotožňuje s rodiči.

● Osobní zkušenosti jedince s úspěchem

Protože se pocit vlastní úspěšnosti vytváří v závislosti na hodnocení jedince jeho sociálním prostředím a srovnáváním vlastního výkonu se společensky uznávanými normami, je vývoj potřeby úspěšného výkonu závislý na zkušenosti s odměnou či trestem.

(Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979)

5.2. Motivační činitelé žákova neúspěchu

Příchod dítěte z rodinného prostředí do školy znamená důležitý vývojový mezník v životě dítěte a přináší s sebou pro něj velké změny. Škola na dítě působí množstvím vlivů a podmínek, které rozvíjejí mnohé z dosavadních potřeb dítěte a také dávají vzniknout potřebám a motivům kvalitativně novým.

Existují ale i takové vlivy a podmínky, které mají na žáka zcela opačný – frustrující účinek. Za frustrující vlivy a podmínky můžeme považovat ty události ve školním prostředí žáka, které v něm vyvolávají více či méně silné pocity nelibosti, strádání, úzkosti a nejistoty tím, že v dané chvíli neumožňují uspokojení některých aktuálních potřeb. Frustrace tak vede přímo či nepřímo k neúspěchu, ke snížení učebního výkonu a i k dalším nežádoucím jevům. Působí-li frustrace dlouhodobě, vyvolává u žáka negativní postoje ke škole, vzdělávání. Výše frustrace závisí na síle potřeby a míře možnosti jejího uspokojení. Reakce na frustrující podmínky jsou upravovány jak osobnostními rysy žáka, tak přizpůsobovány chování, které si žák osvojuje během individuálního vývoje.

● Situace, ve kterých není naplňována potřeba fyzického bezpečí

Tyto situace byly celkem běžné v dobách, kdy měl učitel možnost žáky fyzicky trestat. V našem školském systému, ve kterém není fyzický trest užíván, by měl pedagog znát domácí prostředí žáků, ve kterém k takovému způsobu trestání ještě dochází, protože u žáků z takových rodin je velmi pravděpodobné, že budou úzce spojovat školní neúspěch především

s určitým fyzickým ohrožením, což povede spíše k odporu ke škole, než ke zlepšení výsledků.

● Situace, ve kterých u žáků dochází k pocitu ohrožení psychického bezpečí

Takovou situaci může učitel navodit například tím, že se bude zaměřovat na určité žáky, o nichž je sám přesvědčen, že z jakýchkoli důvodů nemají předpoklady ke školní úspěšnosti, a dává jim to výrazně, i když třeba nezáměrně najevo, nebo tím, že odhaluje žákovu neschopnost před třídou. Někdy může dokonce docházet k zesměšňování méně schopného žáka před ostatními, vystavování jeho jako špatného vzoru. Učitel by měl mít také na paměti, že v nižších třídách žáci nemusí chápat jeho ironické poznámky, tudíž by se jim měl raději vyhnout. Další situací je neupřesnění znalostí, konkrétních dovedností, které by měl žák prokázat, aby dosáhl při zkoušení kladného hodnocení.

● Situace, které zabraňují plnění žákovy potřeby výkonu

Mohou nastat, pokud učitel klade na žáky buď větší požadavky, než jsou schopni plnit, nebo naopak tak nízké, že pro ně odpadá možnost podání hodnotného výkonu, užívá při zkoušení nejasných formulací otázek, snaží se donutit všechny žáky postupovat při práci stejným tempem bez ohledu na jejich individuální rychlost.

K frustraci dochází i v situacích, kdy žák pociťuje ponížení nebo rozpaky. Brání se tím rozvinutí potřeb pocitu vlastní hodnoty a sebeúcty, srážení sebevědomí žáka. Příkladem může být veřejné srovnávání dítěte s ostatními v jeho neprospěch, zesměšňování jeho slabostí a nedostatků před třídou, zažívání opakovaného a častého neúspěchu, zaviněným zčásti negativním postojem učitele k dítěti. Někdy tak dochází k tomu, že učitel do žákova prospěchu promítá jeho kázeňské nedostatky, snaží se jeho chování korigovat udílením horšího hodnocení.

● Podmínky neplnící potřebu pozitivních vztahů

Sociální izolaci snáší většina lidských jedinců velmi těžce. Pokud je izolace dlouhodobá, frustruje veškeré sociální potřeby, může dokonce vést až k těžkým psychickým poruchám. Vzniknou-li takovéto podmínky ve škole, má to vliv nejen na chování žáka, ale i na jeho výkon a školní úspěšnost. Tyto podmínky se většinou vytvářejí uvnitř školního kolektivu. Učitel sám je ale i tak může do značné míry spoluvytvářet nebo je může podporovat svým tichým souhlasem. Bývá to tehdy, jestliže učitel dává veřejně najevo své osobní nesympatie k některému žákovi a strhává k takovým negativním projevům i třídu. Čím je třída mladší, tím je možnost ovlivňovat vztahy v této skupině pro učitele otevřenější.

● Podmínky neplnící potřeby aktivity a potřeby poznání

Může se tak stát například tím, že učitel nevyužívá žakových možností, jeho schopností, aktivity, nadšení. Následkem toho se žák v hodině nudí a po čase může získat až odpor ke škole.

Stejně negativně učitel působí, když podává informace nezáživně, monotónně, rozčleňuje poznatky na příliš malé kroky, takže tím zamezuje žakovu úsilí. Dále například tím, že pokládá příliš jednoduché otázky, tak nutí žáka opakovat již dávno známá fakta, nestaví ho před problémy, což by ho zaměstnalo a rozvíjelo myšlení. V problémových úlohách se žák svým způsobem může realizovat, ukázat co umí.

Dlouhodobá a opakující se frustrace má za následek vytváření stavu vnitřní nespokojenosti, napětí, až odporu, trýzně. Každý jedinec si na základě svých vlastních osobních zkušeností vytváří repertoár obranných reakcí, kterými takovým stavům čelí. Smyslem těchto reakcí je uvolnit napětí, které vznikne nahromaděním energie, která byla původně určena k uspokojení nyní frustrované potřeby.

(Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979)

5.3. Reakce na frustrace z neúspěchu

Nejtypičtějšími reakcemi na frustraci jsou reakce útočné, zaměřené proti frustrujícím podmínkám, nebo reakce únikové, které odvádějí z frustrující situace.

● Agresivní reakce

Je považována za jednu z nejčastějších odpovědí na frustraci. Může mít formu fyzickou, nebo formu slovního napadení, která je směřována k tomu, kdo je považován za zdroj frustrace. Také se může obracet proti širšímu komplexu frustrujících okolností. Někdy bývá reakcí na frustraci také tzv. autoagrese, kdy jedinec poškozují sám sebe nejrůznějšími způsoby. Agresivně mohou reagovat někteří žáci například na frustraci z neúspěchu a obrací agresivitu k učiteli. Když učitel takovému žákovi nedá možnost ve vhodném okamžiku zažít výchovně hodnotný úspěch, upevňuje v dítěti agresivní návyky.

● Kompenzující reakce

Znamená vyhledávání náhradních cílů. Neúspěšnost ve sféře sociální může žák kompenzovat zvýšeným úsilím v učení. Pokud dojde k takové situaci, může ji učitel kladně využít. Může se však stát, že žáci, kteří jsou neúspěšní ve školní výkonnosti, budou orientovat své úsilí pro získání popularity ne zcela vhodným způsobem. V takovém případě na ně může učitel působit prostřednictvím těch spolužáků, o kterých ví, že na jejich mínění ve třídě nejvíce záleží.

● Reakce únikem do fantazie

Je formou pasivního uspokojování potřeb výkonu a prestiže. Rodiče někdy mohou pozorovat své děti, jak sedí nad domácími úkoly a sní. Stává se tak u žáků, u kterých je silně vyvinutá potřeba výkonu, ale chybí jim buď úsilí dosáhnout cíle, nebo schopnosti k lepšímu výkonu. Pro takové dítě může být představa zkoušení, při kterém ho učitel chválí a dává mu dobrou známku uspokojující alespoň částečně. Tato forma obrany před frustrací je do určité míry běžná pro každé dítě. Pokud však překročí jistou míru a stane

se hlavním způsobem uspokojování potřeb, měl by to učitel zavčas rozpoznat a snažit se pomoci dítěti hledat cestu k reálným úspěchům.

● Racionální reakce

Pro některé typy žáků je obvyklé pseudorozumové vysvětlení neúspěchu. V některých případech se stává, že rodiče na takové vysvětlení dítěte přistoupí, učitele začnou vnímat jako nepřítele, který chce jejich dítěti ublížit a brání ho proti němu.

● Reakce bagatelizováním cíle

Tato reakce se objevuje u žáků, kterým v podstatě nejsou školní výsledky lhostejné, ale nedosahují úspěchů, po jakých touží. Tito žáci mohou reagovat na tyto podmínky zlehčováním školních cílů. Snaží se navodit dojem, že jim vlastně na prospěchu vůbec nezáleží. Zvláště v přítomnosti ostatních žáků prohlašují, že je jim mínění učitele lhostejné, že je jim to jedno apod.

Pokud se v jedné třídě vyskytne více těchto jedinců a jsou-li navíc ve skupině oblíbeni, může se stát, že v atmosféře, kterou kolem sebe vytvářejí, jsou závislejší jedinci donuceni zaujímat podobný lhostejný postoj ke školnímu prospěchu. Mohou se tak vytvářet třídy, které nemají vztah k prospěchu ve škole, nebo dokonce mají úplně převrácený žebříček hodnot vzhledem k hodnotám, které jsou zdůrazňovány ve škole.

Žáci, kteří dosahují dobrých výkonů, jsou v těchto třídách předmětem posměchu a vzorem se stávají jedinci se špatnými výsledky.

● Regresivní reakce

Regresivní reakce se vyskytuje u některých žáků při zkoušení. Dítě, které se za normálních okolností chová normálně a přiměřeně svému věku, se při zkoušení může projevat jako mnohem mladší, infantilnější.

Žák vyvoláním ztrácí jistotu, a jestliže jeho znalosti nejsou takové, jaké by si přál, dostává se do frustrační situace, kterou řeší na nižší intelektové úrovni než obvykle. Při opakování takové situace si učitel může vytvořit k žákovi negativní postoj a tak mu už dopředu znemožňuje podat patřičný výkon. Adekvátní reakcí by bylo snížení napětí mezi žákem a

učitelem, čímž by se dítě necítilo tak ohrožené, regresivní reakce by zřejmě zmizela, a zmizel by blok podat patřičný výkon.

● Úniková reakce

Stane-li se školní prostředí pro žáka z hlediska možnosti realizace vlastních potřeb nesnesitelné, může být jeho reakcí únik. Bývá to záškoláctví, krátkodobé absence a u velmi labilních dětí i únik do nemoci.

Jestliže se ke školním neúspěchům přidruží sociální problémy ve třídě, dítě se snaží si najít jinou skupinu, která by mu lépe vyhovovala a kde by mělo možnost uspokojit své potřeby jak sociální, tak i výkonové a prestižní. Najde-li dítě takovou skupinu v mimoškolní partě, kde se nacházejí stejně postižení jedinci, mohou se vytvořit podmínky vhodné pro vznik kriminality mladistvých.

(Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979)

5.4. Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte

Když dítě na počátku školní docházky zklame očekávání rodičů, je to pro něj jedním z nejvíce traumatizujících zážitků. Sebehodnocení malých dětí vyplývá z názorů na ně v jejich bezprostředním okolí. Dítě na počátku školní docházky není schopno hodnotit své možnosti a vlastnosti.

Dítě v tomto věku je zcela závislé na pozitivním přijetí svého okolí, především rodičů. Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a nedostává se mu bezpodmínečně pozitivního přijetí, může dojít k narušení jeho osobnostního vývoje. V rodině výrazně přibývá chvil napětí a výčitek a naopak ubývá příležitostí sdílet s rodiči spontánní radost. Pokud v rodině žije ještě školsky úspěšný jedinec, jsou často obě děti srovnávány a jejich blízkými jsou jim přisouzeny, často natrvalo, různé charakteristiky, označení, kterým se musí přizpůsobit. Potom u slabšího jedince nejde už jen o jeho jednotlivé nezdary, ale o charakteristiku, která u něj může snižovat pocit vlastní hodnoty.

Je-li dítě dlouhodobě frustrováno svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, dostává se do stavu nesnesitelného napětí, které, pokud trvá delší dobu, vyvolává různé neurotické příznaky, jako nechutenství, bolest hlavy, poruchy spánku, tiky, atd..

Aby dítě dosáhlo vnitřní vyrovnanosti, musí se bránit. Nejčastějšími obrannými reakcemi jsou různé formy úniku nebo útoku. Únik se může projevat jako rezignace, únik do vlastního světa, vytváření pomyslné stěny mezi sebou a děním ve třídě. Útok jako obranná reakce se projevuje nejčastěji agresivním chováním.

(Pokorná, 1997)

PRAKTICKÁ ČÁST

6. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY

6.1. Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na podání obecně teoretických základů vztahujících se k pojmům mladší školní věk, školní třída, postavení žáka ve třídě, školní hodnocení, školní úspěšnost a neúspěšnost.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje školní hodnocení žáka jeho postavení ve třídě, za jakých podmínek se tak děje, popřípadě jaké další faktory toto postavení ovlivňují.

H1 – Školní hodnocení ovlivňuje pozici žáka ve třídě.

H2 – Děti, které jsou dlouhodobě neúspěšní ve školní práci, jsou třídou ignorováni, nebo odmítáni.

6.2. Popis užitých výzkumných metod

V teoretické části byla použita metoda analýzy odborné literatury.

V praktické části jsme k získávání výzkumných materiálů použili metodu dotazování na adekvátním souboru žáků prvního stupně a analýzu dokumentů.

Ke sběru dat jsme použili sociometrický dotazník, který nám pomohl zjistit pozici žáka ve třídě, a analýzu hodnocení školní úspěšnosti žáků, které jsme získali od třídních učitelů zkoumaných tříd.

Sociometrický dotazník

Sociometrický dotazník jsem použili ke zjištění žákovy pozice ve třídě. Sociometrie je metoda měření neformálních vztahů v malé sociální skupině z hlediska preference, odmítání a lhostejnosti v situaci volby. Za autora sociometrie je považován americký psychiatr J.L. Moreno, který ji rozpracoval ve 30. letech a stanovil základní pravidla pro konstrukci sociometrických dotazníků:

1. Je třeba stanovit hranice skupiny, ve které se test provádí.
2. Počet výběrů, které dotazovaná osoba může provést, má být neomezený.
3. Jedinci mají být požádáni, aby provedli výběr nebo odmítnutí podle specifického kritéria nebo představované aktivity.
4. Výsledky dotazníku mají být užity k restrukturování skupiny.
5. Výběry mají být provedeny tak, aby o nich ostatní členové skupiny nevěděli.
6. Otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli.

V praxi tyto zásady nebývají striktně dodržovány, s výjimkou požadavků uvedených pod bodem 1., 3., 5. a 6.. V zásadě je třeba nejen pečlivě volit sociometrické otázky, ale také volit taková kritéria výběru dotazu, která jsou přiměřená věku a přípravě zkoumaných osob. Motivaci členů skupiny můžeme alespoň částečně zvýšit tak, že budeme volit dotazy co nejvíce blízké reálným možnostem skupiny.

Odpovědi z dotazníku jsme zpracovali do sociometrické matice a následně pro větší přehlednost i do hierarchického sociogramu.

V našem případě jsme se zaměřili na zkoumání pozitivních výběrů, i když pro zajímavost jsme zařadili i výběr záporný. Žáci měli tři možné

výběry s tím, že je měli seřadit podle preference a my jsme potom počítali pouze s prvním výběrem.

Sociometrický dotazník tvořily tyto otázky:

1. *Koho ze svých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu? (Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)*

- Tato otázka zjišťuje důvěru v určitého člena skupiny. Zvolený by měl být schopný, inteligentní i sociálně zdatný.

2. *Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?*

3. *Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?*

4. *S kým ze třídy bys nejrady strávil/a prázdniny?*

- V otázkách 2 – 4 se jedná o volbu kamaráda – člena skupiny, kterému věřím, na kterého se mohu obrátit v nouzi, spolehnout se na něj. V mladším školním věku se však ještě nejedná o pevná přátelství, často se kamarádi střídají a lehce se rozcházejí kvůli maličkostem.

5. *Kterého spolužáka bys nejrady přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?*

- Tato otázka jako jediná umožňuje zápornou volbu a byla zařazena především jako doplňková, sloužící třídním učitelům tázaných.

V následující kapitole však zmíním i její výsledky v některých třídách. Pokud se v záporné volbě objevuje jméno jednoho žáka vícekrát, měl by učitel přemýšlet o adekvátním řešení, protože lze předpokládat, že takový žák bude vyloučen z kolektivu.

6.3. Popis zkoumaného vzorku

Výzkum byl proveden v pěti prvostupňových třídách ze tří škol v Praze nebo jejím okolí. Na základní škole v Praze 5 byly podrobeny výzkumu dvě třídy – 3.B s počtem žáků 18 a 5.B s počtem žáků 28. Jsou to běžné třídy, škola pracuje podle programu ZŠ.

Na základní škole v Praze 4 byl výzkum proveden opět ve dvou třídách, a to ve 4.A s počtem žáků 18 a ve 4.B s počtem žáků 16. Škola také pracuje podle programu ZŠ.

Poslední zkoumanou třídou byla 4.C ze školy v Praze 9. Škola pracuje, stejně jako obě předešlé podle programu ZŠ.

Třída 3.B je ze školy v okrajové části Prahy. Děti se moc neznají, byly spojeny ze dvou tříd. Většinou se nestýkají mimo školu. Na vrcholu v sociální oblasti je jednoznačně Petr Č., kterého zvolilo 13 žáků z 18 alespoň jednou volbou. Petr je podle třídní učitelky velmi inteligentní a sociálně zdatný. Ve třídě je 8 dívek a 10 chlapců.

Třída 5.B je pomyslně rozdělena na dvě skupiny, které mezi sebou mírně soupeří. Děti se stýkají i mimo školu, navštěvují se, pořádají společné akce jako narozeniny, různé oslavy. Tato třída má svou „černou ovci“, kterou je Matuš, který přišel na počátku školního roku. Matuš je o dva roky starší než většina dětí a vůbec se do kolektivu nezačlenil. V této třídě pro něj hlasovalo 18 dětí zápornou volbou. Jako důvod většinou uváděly jeho agresivitu. Matuš má také velké problémy se školními výsledky, především s českým jazykem. Přibližně měsíc po mé návštěvě a vyplňování dotazníku Matuš odešel do jiné školy. Ve třídě je 12 dívek a 16 chlapců.

Třída 4.A je z velké sídlištní školy, mimo školu se žáci nestýkají. Objevilo se tady hodně záporných voleb, objevilo se 9 jmen, 3 jména byla opakována, jedná se o žáky, kteří jsou ve skupině D nebo E v prospěchových tabulkách, což znamená, že mají problémy se školními výsledky. Jako důvod byla většinou uváděna agresivita a opakované napadání. Ve třídě je 9 dívek a 9 chlapců.

Třída 4.B je ze stejné školy jako 4.A, třída je sociálně velmi nevyrovnaná, na vrcholu je žák s výborným školním hodnocením, ale opět se tu objevuje velké množství záporných voleb vztahujících se k jednomu žákovi. Opět se tu objevuje jako důvod přílišná a častá agresivita. Na tohoto žáka upozorňuje i paní učitelka, je neovladatelný, stejně agresivní jako jeho otec, který škole vyhrožoval. Tento žák nedlouho po testování třídy odešel do školy pro žáky s poruchami chování. Ve třídě jsou 4 dívky a 12 chlapců.

Třída 4.C je ze školy na okraji Prahy, spíše z vesnice, děti se většinou znají už od školky. Tato třída je sociálně vyvážená, bez voleb většinou zůstali ti, kteří nejsou ve školních výsledcích moc zdatní a Vojta J., který má problémy v sociální oblasti. Většina dětí se stýká i mimo školu. Ve třídě je 10 dívek a 10 chlapců.

Zkoumaný vzorek má dohromady 100 žáků mladšího školního věku, z toho 43 dívek a 57 chlapců. Sběr výzkumných dat proběhl ve školním roce 2005/2006 a 2006/2007. Na všech třech školách nám vyšli ve všem vstříc, byli ochotni spolupracovat a dále pracovat s výsledky sociometrických dotazníků. Respondenti byli seznámeni s výzkumným účelem a ujištěni, že data nebudou zneužita.

7. ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU

7.1. Výsledky rozborů školního hodnocení žáků

Ze známek z předešlého vysvědčení, které nám poskytli třídní učitelé jsme sestavili tabulky pro každou třídu a podle nich jsme rozdělili žákovské průměry do jednotlivých prospěchových skupin. Skupiny jsou označeny velkými písmeny A až E. U každé třídy bylo nutné provést rozdělení do prospěchových skupin odlišně, protože každá třída je jinak školsky zdatná a v některých třídách by ani nebylo možné uplatnit všechny prospěchové skupiny z důvodu obecně lepšího třídního prospěchu.

3.B

Prospěchové skupiny

1	A
1,1 - 1,6	B
1,7 - 1,9	C
2 - 2,3	D
2,4 - 4	E

Prospěchová tabulka

	Čj	Jazyk	Pr	M	Průměr	Skupina
Tereza G.	3	2	3	2	2,5	D
Daniel B.	2	2	1	1	1,5	B
Kristýna M.	2	1	2	2	1,75	C
Anna P.	2	1	2	1	1,5	B
Martin R.	2	1	2	1	1,5	B
Sabina P.	2	2	3	2	2,25	D
Ota N.	2	1	2	2	1,75	C
Josef H.	1	1	1	1	1	A
Tereza B.	2	1	2	2	1,75	C
Martin V.	1	1	1	1	1	A
Tomáš S.	2	1	1	1	1,25	B
Michal P.	2	1	2	1	1,5	B
Anna H.	2	1	2	2	1,75	C
Filip Č.	2	2	3	2	2,25	D
Petr Č.	1	1	1	1	1	A
Karolína P.	2	1	2	1	1,5	B
Josef M.	2	2	1	2	1,75	C
Markéta S.	3	2	3	2	2,5	E

4.B

Prospěchové skupiny

1	A
1,1 - 1,4	B
1,5 - 1,9	C
2 - 2,6	D
2,7 - 4	E

Prospěchová tabulka

	Čj	Aj	VI	Př	M	Průměr	Skupina
Jirka H.	1	1	1	1	1	1	A
Jan J.	2	1	1	1	1	1,2	B
Jan B.	2	1	2	1	2	1,6	C
Miroslav V.	2	1	1	1	1	1,2	B
Tomáš J.	1	1	1	1	1	1	A
Lucie S.	1	1	1	1	1	1	A
Martin W.	3	2	3	4	2	2,8	D
Jakub P.	1	1	1	1	1	1	A
Tomáš N.	1	1	1	1	1	1	A
Lukáš L.	1	1	1	1	1	1	A
Adam P.	1	1	1	1	1	1	A
Jakub K.	1	2	1	1	1	1,2	B
Sára B.	4	4	3	4	4	3,8	E
Markéta B.	3	2	2	2	3	2,4	D
Mikuláš F.	1	1	1	1	1	1	A
Dominika P.	1	1	1	1	1	1	A

4.A

Prospěchové skupiny

1	A
1,1 - 1,3	B
1,4 - 1,9	C
2 - 2,4	D
2,5 - 4	E

Prospěchová tabulka

	Čj	Aj	VI	Př	M	Průměr	Skupina
Tereza N.	2	2	1	1	1	1,4	C
Tadeáš B.	2	1	1	1	1	1,2	B
Patrik H.	3	3	3	3	2	2,8	E
Petr Sv.	1	1	1	1	1	1	A
Bára Ha.	2	2	1	1	2	1,6	C
Veronika Š	2	1	1	1	1	1,2	B
David M.	1	1	1	1	1	1	A
Lucie K.	1	1	1	1	1	1	A
Barbora K.	1	1	1	1	1	1	A
Tomáš S.	2	2	2	1	1	1,6	C
Tom P.	2	1	1	1	1	1,2	B
Jarda N.	1	1	1	1	1	1	A
Lucie F.	1	1	1	1	1	1	A
Natálie K.	1	1	1	1	1	1	A
Nikol P.	2	2	2	2	2	2	D
Braňo Ho.	3	3	2	2	1	2,2	D
Petr So.	2	1	1	1	1	1,2	B
Pavla Š.	2	1	1	1	1	1,2	B

5.B

Prospěchové skupiny

1	A
1,1 - 1,8	B
1,9 - 2,4	C
2,5 - 2,8	D
2,9 - 4	E

Prospěchová tabulka

	Čj	Aj/Nj	Př	VI	M	Průměr	Skupina
Tomáš Z.	1	1	1	1	1	1	A
Lukáš S.	3	3	3	3	2	2,8	D
Jana V.	2	2	2	1	2	1,8	B
Barbora S.	1	1	1	1	1	1	A
Michal R.	2	3	1	1	2	1,8	B
Kristýna T.	3	2	2	3	3	2,6	D
Petra S.	2	2	2	2	2	2	C
Jan Z.	3	3	2	3	2	2,6	D
Petr P.	3	3	3	2	4	3	E
Helena M.	3	1	2	2	1	1,8	B
Linda Č.	1	1	1	1	1	1	A
Kateřina K.	2	2	2	2	2	2	C
Jakub M.	1	1	1	1	1	1	A
Bára V.	1	1	1	1	2	1,2	B
Matuš P.	N	4	4	4	4	4	E
Gábina Ch.	1	1	2	1	1	1,2	B
Vojta K.	3	2	2	2	2	2,2	C
Patrik F.	3	3	2	2	2	2,4	C
Marek B.	2	3	2	2	1	2	C
Fanda C.	3	1	2	1	2	1,8	B
Jan F.	1	1	1	1	1	1	A
Denisa L.	3	3	3	3	3	3	E
Martin D.	3	2	2	3	3	2,6	D
Pavel V.	3	3	2	2	2	2,4	C
Matěj M.	2	1	2	2	1	1,6	B
Lucie H.	3	3	2	1	2	2,2	C
Denisa H.	2	1	3	2	2	2	C
Martin F.	3	3	2	2	2	2,4	C

4.C

Prospěchové skupiny

1	A
1,25	B
1,5	C
1,75	D
2	E

Prospěchová tabulka

	Čj	Aj	Prv	M	Průměr	Skupina
Jáchym Č.	1	1	1	1	1	A
Kateřina Š.	2	2	2	2	2	E
Zdeněk K.	2	1	1	1	1,25	B
Markéta M.	1	1	1	1	1	A
Gabriela P.	1	1	1	1	1	A
Ňuňa N.	2	1	1	1	1,25	B
Bětko H.	1	1	1	1	1	A
Petra V.	1	1	1	1	1	A
Lukáš K.	1	1	1	1	1	A
David S.	1	1	1	1	1	A
Vojta K.	1	1	1	1	1	A
Karolína K.	2	1	2	2	1,75	D
Kateřina J.	1	1	1	1	1	A
Tomáš K.	1	1	1	1	1	A
Filip P.	2	1	1	1	1,25	B
Vendula Ž.	1	1	1	1	1	A
Jiří P.	1	1	1	1	1	A
Ríša F.	2	1	1	1	1,25	B
Markéta S.	1	1	2	2	1,5	C
Vojta J.	2	1	1	1	1,25	B

7.2. Výsledky sociometrického dotazníku

Dotazník byl zaměřen na pozitivní volbu jednoho ze spolužáků v reálné situaci. K interpretaci dat byla použita sociometrická matice, svisle jsou zaznamenávání volící žáci, vodorovně volení. Předposlední řádek tabulky obsahuje konečný počet voleb, které žák obdržel, poslední řádek tabulky obsahuje prospěchovou skupinu, do které spadá žákův průměr.

3.B

	VOLENÝ	T.G.	D.B.	K.M.	A.P.	M.R.	S.P.	O.N.	J.H.	T.B.	M.V.	T.S.	M.P.	A.H.	F.Č.	P.Č.	K.P.	J.M.	M.S.
V	Tereza G.				3											1			
O	Daniel B.					2					1					1			
L	Kristýna M.															2	1		
Í	Anna P.			3												1			
C	Martin R.										3					1			
Í	Sabina P.															1			2
	Ota N.										2								
	Josef H.		1													2			
	Tereza B.	1	1		1									1					
	Martin V.					2										1			
	Tomáš S.															1		3	
	Michal P.															1			
	Anna H.															1	2		
	Filip Č.															3			
	Petr Č.					1			1		2								
	Karolína P.			1										2		1			
	Josef M.				1							3							
	Markéta S.						3				1								
	Celkem	1	2	4	5	5	3		1		9	3		3		17	3	3	2
	Skupiny	D	B	C	B	B	D	C	A	C	A	B	B	C	D	A	B	C	E

4.B

	VOLENÝ	J.H.	J.J.	J.B.	M.V.	T.J.	L.S.	M.W.	J.P.	T.N.	L.L.	A.P.	J.K.	S.B.	M.B.	M.F.	D.P.
V	Jirka H.					2	1									1	
O	Jan J.															1	
L	Jan B.											1	2				
í	Miroslav V.		3									1					
C	Tomáš J.	1									1					2	
í	Lucie S.	1							2								1
	Martin W.										1	2	1				
	Jakub P.															1	
	Tomáš N.											1				2	
	Lukáš L.					3			1								
	Adam P.										1					3	
	Jakub K.								1							3	
	Sára B.												1				
	Markéta B.								2			1					
X	Mikuláš F.																
X	Dominika P.																
	Celkem	2	3			5	1		6		3	6	4			13	1
	Skupiny	A	B	C	B	A	A	D	A	A	A	A	B	E	D	A	A

4.A

	VOLENÝ	T.N.	T.B.	P.H.	P.Sv	B.Ha.	V.Š.	D.M.	L.K.	B.K.	T.S.	T.P.	J.N.	L.F.	N.K.	N.P.	B.Ho.	P.S0	P.Š.
V	Tereza N.				1			2										1	
O	Tadeáš B.											4							
L	Patrik H.											4							
í	Petr Sv.										3	1							
C	Bára Ha.						4												
í	Veronika Š			4															
	David M.	1			1												1	1	
	Lucie K.		1							1				2					
	Barbora K.		1						1					1	1				
	Tomáš S.				3							1							
	Tom P.		2									1	1						
	Jarda N.		2									2							
X	Lucie F.																		
X	Natálie K.																		
	Nikol P.					1	3												
X	Braňo Ho.																		
	Petr So.							4											
X	Pavla Š.																		
	Celkem	1	6	4	6	1	7	6	1	1	3	13	1	3	1		1	2	
	Skupiny	C	B	E	A	C	B	A	A	A	C	B	A	A	A	D	D	B	B

5.B

	VOLENÝ	T.Z.	L.S.	J.V.	B.S.	M.R.	K.T.	P.S.	J.Z.	P.P.	H.M.	L.Č.	K.K.	J.M.	B.V.	M.P.	G.C.	V.K.	P.F.	M.B.	F.Č.	J.F.	D.L.	M.D.	P.V.	M.M.	L.H.	D.H.	M.F.
V	Tomáš Z.					3						1																	
O	Lukáš S.				1	2															1								
L	Jana V.				2									1															
I	Barbora S.			1								1		1															
C	Michal R.													4															
I	Kristýna T.				1																		3						
	Petra S.				1																						3		
	Jan Z.					1										2													
	Petr P.																	1											
	Helena M.				1							1																1	
	Linda Č.												2									1							
	Kateřina K.	1										2																	
	Jakub M.					4																							
	Bára V.					1											2												
	Matuš P.					1			3																				
	Gábina C.					1									2														
	Vojta K.					2															2								
	Patrik F.																								2	2			
	Marek B.					1								1				2											
	Fanda Č.		2																				1						
	Jan F.	2												2															
	Denisa L.				1		2																				1		
	Martin D.					1																							3
	Pavel V.				1																		2						
	Matěj M.	1																1							2				
	Lucie H.			1	1		1																1						
X	Denisa H.																												
X	Martin F.																												
	Celkem	4	2	2	9	17	3		3			5	2	9	2	2	2	4		2	1	2	6		4	2	4	1	3
	Skupiny	A	D	B	A	B	D	C	D	E	B	A	C	A	B	E	B	C	C	C	B	A	E	D	C	B	C	C	C

4.C

	VOLENÝ	J.Č.	K.Š.	Z.K.	M.M.	G.P.	N.N.	B.H.	P.V.	L.K.	D.S.	V.K.	K.K.	K.J.	T.K.	F.P.	V.Ž.	J.P.	R.F.	M.S.	V.J.
V	Jáchym Č.															1		3			
O	Kateřina Š.	1			1				1								1				
L	Zdeněk K.									1	1	2									
Í	Markéta M.																				
C	Gabriela P.						3														
Í	Ňuša N.				1	3															
	Bětko H.	1							3												
	Petra V.							3									1				
	Lukáš K.											4									
	David S.	1							1			2									
	Vojta K.			4																	
	Karolína K.				1				1					1			1				
	Kateřina J.								2								2				
	Tomáš K.															3	1				
	Filip P.	1													3						
	Vendula Ž.				1				1			1			1						
	Jiří P.	1										3									
	Ríša F.	3																	1		
	Markéta S.							2	2												
	Vojta J.															2	2				
	Celkem	8		4	4	3	3	5	11	1	1	12		1	4	5	8	4			
	Skupiny	A	E	B	A	A	B	A	A	A	A	A	D	A	A	B	A	A	B	C	B

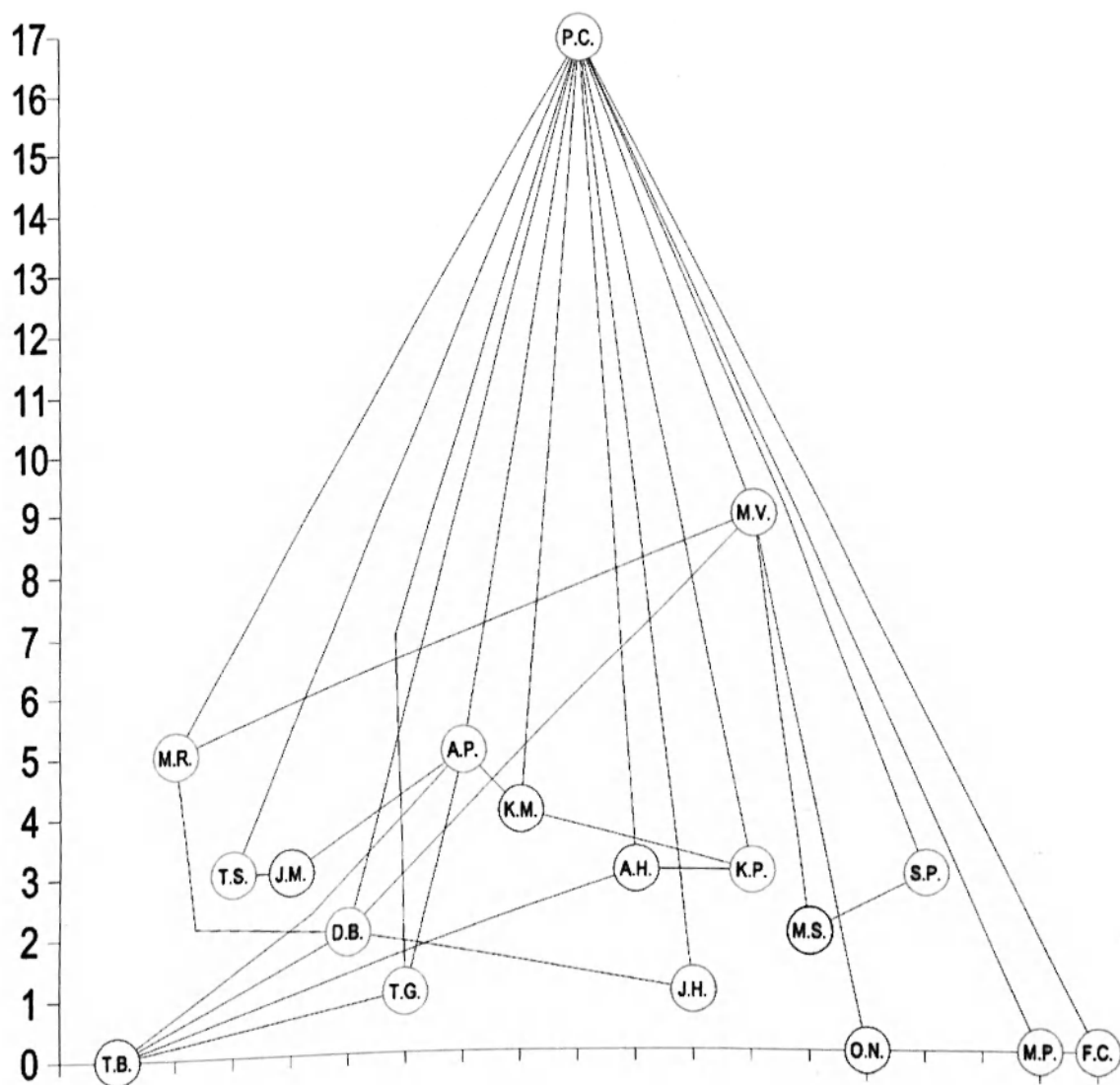
7.3. Ověření hypotéz

H1 - Školní hodnocení ovlivňuje pozici žáka ve třídě.

H2 - Děti, které jsou dlouhodobě neúspěšní ve školní práci, jsou třídou ignorováni, nebo odmítáni.

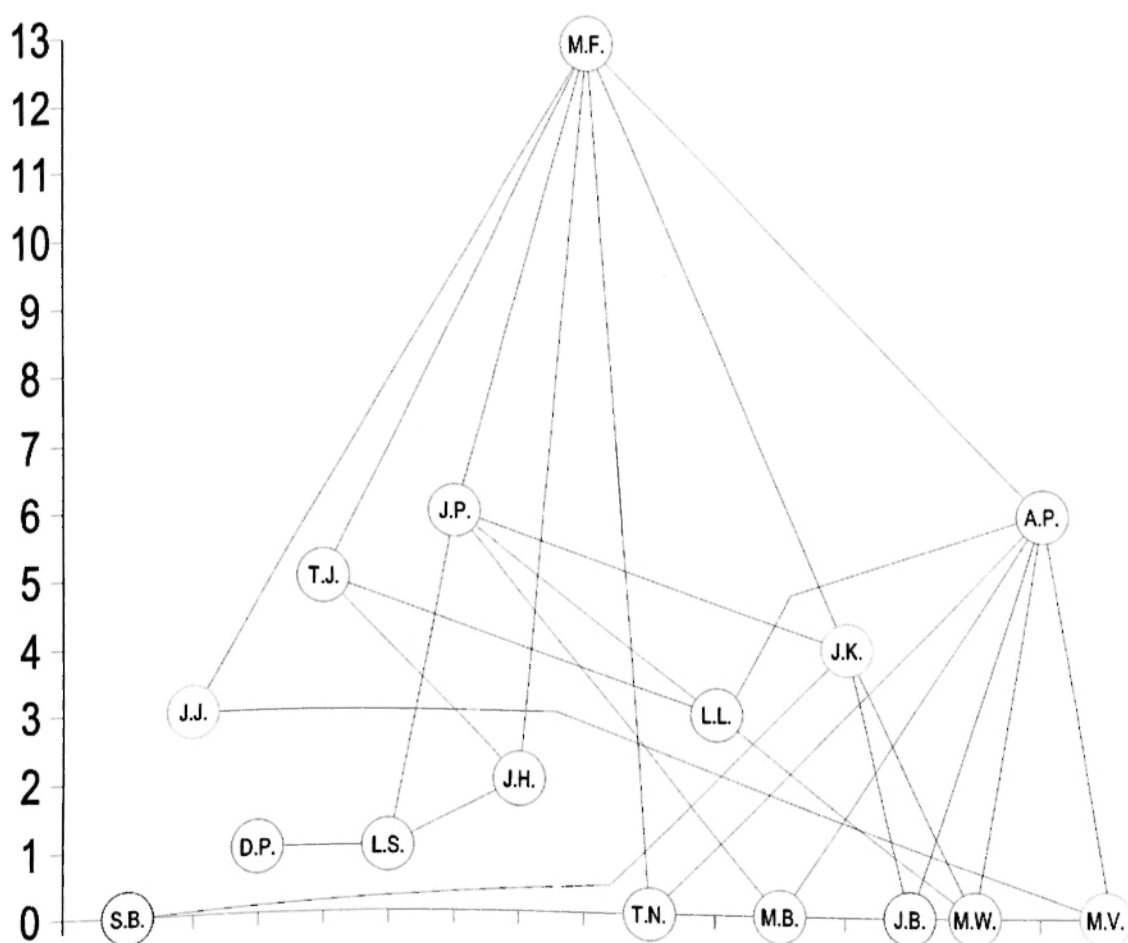
3.B

Nejvíce volené děti	Kategorie	Nejméně volené děti	Kategorie
Petr C.	A	Ota N.	C
Martin V.	A	Tereza B.	C
Anna P.	B	Filip Č.	D
Martin R.	B	Michal P.	B



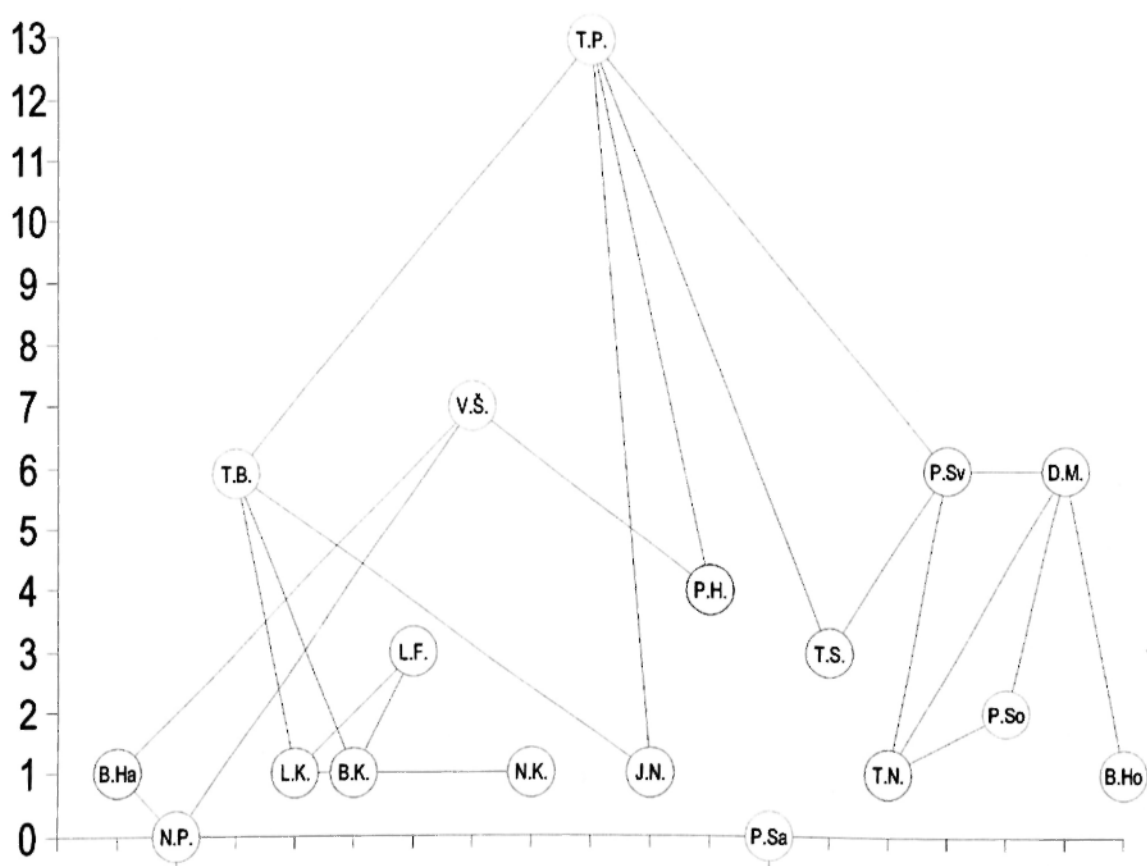
4.B

Nejvíce volené děti	Kategorie	Nejméně volené děti	Kategorie
Mikuláš F.	A	Sára B.	E
Adam P.	A	Markéta B.	D
Jakub P.	A	Martin W.	D
Tomáš J.	A	Jan B.	C



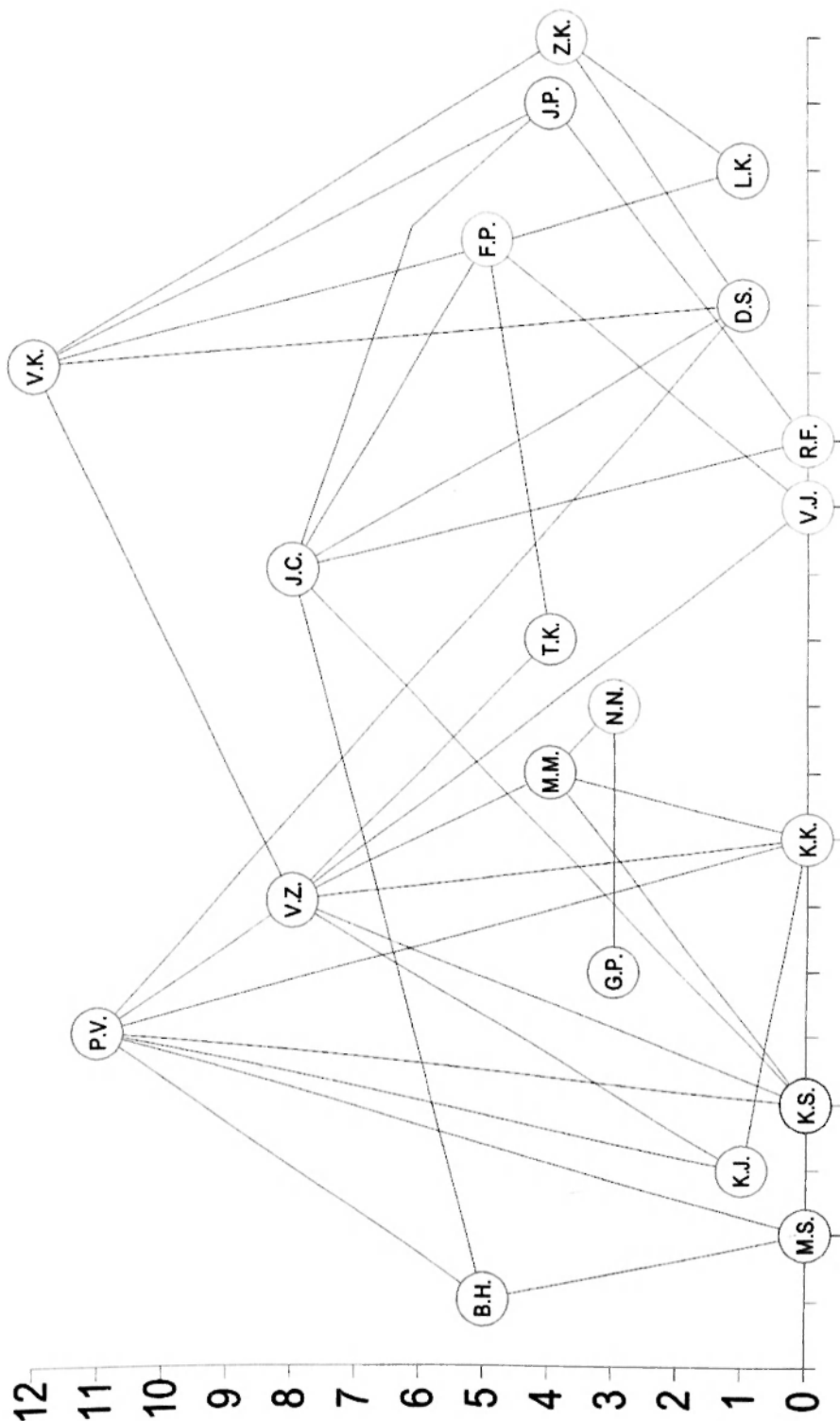
4.A

Nejvíce volené děti	Kategorie	Nejméně volené děti	Kategorie
Tom P.	B	Nikol P.	D
Veronika Š.	B	Pavla Š.	B
David M.	A	Braňo H.	D
Petr Sv.	A	Tereza N.	C



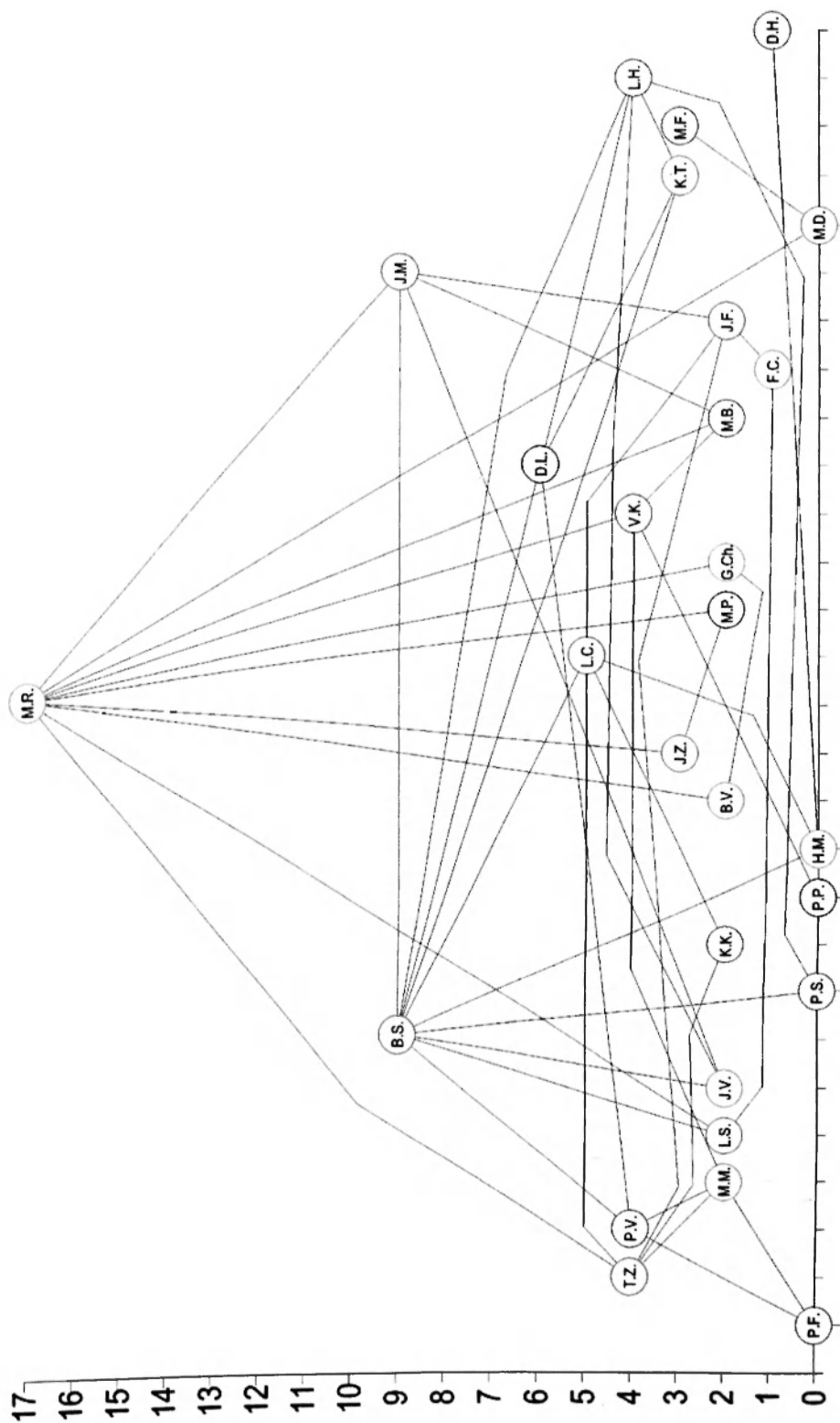
4.C

Nejvíce volené děti	Kategorie	Nejméně volené děti	Kategorie
Vojta K.	A	Kateřina Š.	E
Petra V.	A	Karolína K.	D
Jáchym C.	A	Richard F.	B
Vendula Ž.	A	Markéta S.	C



5.B

Nejvíce volené děti	Kategorie	Nejméně volené děti	Kategorie
Michal R.	B	Martin D.	D
Jakub M.	A	Petr P.	E
Barbora S.	A	Patrik F.	C
Denisa L.	E	Petra S.	C



Ověření H1 - Školní hodnocení ovlivňuje pozici žáka ve třídě.

Tato hypotéza se nám potvrdila. Ve všech třídách byli na předních pozicích ve skupině žáci, kteří měli ve škole dobré výsledky – kategorie A, B, jedinou výjimku tvořila Denisa L. (skupina E) v 5.B. Může to být tím, že je tato dívka mimořádně sociálně zdatná, a také tím, že se jedná již o V. ročník ZŠ a jak jsme již zmínili, ve vyšších ročnících přestává mít školní hodnocení na postavení žáka ve třídě dominantní vliv. Naopak žádné volby většinou nedostali ti žáci, kteří mají horší školní výsledky – kategorie C, D, E.

Ověření H2 - Děti, které jsou dlouhodobě neúspěšní ve školní práci, jsou třídou ignorováni, nebo odmítáni.

Tato hypotéza se potvrdila částečně, vzhledem k sociometrickým dotazníkům, ale i informacím získaným od třídních učitelů ve zkoumaných třídách. Ve 3.B je třídním „outsiderem“ Ota N., chlapec s nadměrnou hmotností, nemotorný, neúspěšný v Tv. Školním hodnocením se řadí do průměru – skupina C, ale v kombinaci se vzhledem a poněkud slabými sociálními dovednostmi je na okraji skupiny.

Ve třídě 4.B jsou vyřazeni z kolektivu žáci dva. Martin W, o jehož agresivitě jsme se již zmínili a Sára B., o které děti říkají, že je hloupá.

Třída 4.C je velmi vyrovnaná a jelikož ji znám nejlépe, mohu říct, že úplně vyloučen z kolektivu není nikdo. V sociometrickém dotazníku nedostala žádnou volbu Kateřina Š. Odborné vyšetření u ní prokázalo IQ na spodní hranici průměru. Katka rozumově nestačí ostatním, často nerozumí a při hodinách je zdržuje častými otázkami. Přesto mezi dětmi má kamarády, se kterými se stýká i mimo školu. Karolína K. je na tom podobně, ale doma s ní lépe pracují a v sociální oblasti je zdatnější než Katka. Markéta S. je integrované dítě po DMO, kamarády ve třídě má také, děti jí stále rády pomáhají, ale pořád ji vnímají jako někoho výjimečného, někoho, kdo je jiný než oni.

V 5.B nedostal žádnou volbu Petr P., který patří školními výsledky do skupiny E. Matuš P. (také skupina E) získal sice dva body od jednoho člověka, ale přesto je ze třídního kolektivu vyloučen. Jeho problém byl popsán již dříve.

ZÁVĚR

V **teoretické části** jsme se zaměřili na podání obecně teoretických základů vztahujících se k pojmům mladší školní věk, školní třída, postavení žáka ve třídě, školní hodnocení, školní úspěšnost a neúspěšnost.

Zajímalo nás, jestli školní hodnocení ovlivňuje postavení žáka ve třídě a jestli špatné školní hodnocení může vést až k odmítání nebo ignorování některých žáků skupinou (školní třídou).

Školní úspěšnost, jejíž míru vyjadřuje školní hodnocení, chápeme jako porovnávání nároků a požadavků kladených na dítě školou, potažmo společností a jeho výkonů a činností ve školní práci. Charakteristickým příznakem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy, který může vést až k ohrožení psychického zdraví dítěte.

Hodnocení ve škole je pro postavení ve skupině důležité především v mladším školním věku, s příchodem puberty se tento vliv postupně vytrácí a mizí. Dokonce se může objevit i odmítání premiantů.

Cílem **praktické části** bylo především zjistit, jestli má školní hodnocení vliv na postavení žáka ve třídě – jestli ovlivňuje jeho pozici ve skupině spolužáků. Výzkum byl proveden v pěti třídách na třech základních školách v Praze. Zkoumaný vzorek tvořilo 100 žáků (43 dívek, 57 chlapců) mladšího školního věku.

Použili jsme metodu dotazování na adekvátním souboru žáků prvního stupně. K získávání dat nám sloužil sociometrický dotazník, za pomoci něhož jsme zjišťovali postavení žáka ve třídě, a analýza známek předložených třídními učiteli pro zjištění úrovně školního hodnocení žáků.

Podle výzkumu, který jsme provedli, můžeme konstatovat, že výsledky šetření potvrdily hypotézu č. 1: Školní hodnocení ovlivňuje pozici žáka ve třídě.

Částečně jsme potvrdili i hypotézu č. 2: Děti, které jsou dlouhodobě neúspěšní ve školní práci, jsou třídou ignorováni, nebo odmítáni.

Bohužel tyto děti často rozumově svým spolužákům nestačí, a pokud jsou slabší i po sociální stránce, mohou se lehce stát i obětí šikany. Někteří z nich potom mohou reagovat agresivně nebo uzavřením do sebe, čímž uzavírají „bludný kruh“, ze kterého se nejsou schopni sami vysvobodit. Dlouhodobé neúspěchy ve škole potom vedou, jak jsme již konstatovali, k odporu, strachu ze školy, až ke vzniku různých neuróz.

Příčin strachu ze školy může být mnoho a úkolem učitele by mělo být snažit se takové příčiny odstranit a umožnit dítěti prožívat úspěchy a radost z poznání. Ulehčovat dítěti prožívání neúspěchů by pak mělo být společným úkolem jak učitelů, tak rodičů.

SEZNAM LITERATURY

- Čáp, J.: Psychologie pro učitele, Praha, SPN 1980
- Číhalová, E., Mayer, I.: Klasifikace a školní hodnocení. Praha, Artep 1997
- Dittrich, P.: Pedagogicko–psychologická diagnostika, Praha, H&H 1992
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997
- Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982
- Helus, Z.: Sociální psychologie pro učitele (vybraná témata) I. Praha, Karolinum 1992
- Helus, Z.; Hrabal, V.ml.; Kulič, V.; Mareš, J.: Psychologie školní úspěšnosti žáka, Praha, SPN 1979
- Hrabal, V.: Sociální psychologie pro učitele (vybraná témata) II. Praha, Karolinum 2002
- Hrabal, V.: Pedagogicko–psychologická diagnostika žáka, Praha, SPN 1989
- Hrabal, V.st.; Hrabal, V.ml.: Diagnostika, Praha, Karolinum 2002
- Kolář, Z.; Šikulová, R.: Hodnocení žáků, Praha, Grada 2005
- Langmeier, J.: Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha, Avicenum 1991
- Petrusek, M.: Sociometrie. Praha, Svoboda 1969
- Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava SPU, Praha, Portál 1997
- Prokop, J.: Škola jako sociální útvar, Praha, UK 1996
- Schimunek, F.: Slovní hodnocení žáků, Praha, Portál 1994

Stehnová, R.: Sbcpojetí školní úspěšnosti žáků ve specializovaných třídách (Diplomová práce), Praha, PedF UK 2003

Tuček, A.: Problémy školního hodnocení žáků, Praha, SPN 1966

Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha, Husitská teologická fakulta 1995

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Portál 2000

Vágnerová, M.; Valentová, L.: Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita, Praha, UK 1992

Jméno:

Třída:

1. Koho ze svých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu? (Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)

2. Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?

4. Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?

5. S kým ze třídy bys nejraději strávil/a prázdniny?

3. Kterého spolužáka bys nejraději přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?

Jméno:

Třída:

1. Koho ze svých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu? (Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)

2. Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?

4. Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?

5. S kým ze třídy bys nejraději strávil/a prázdniny?

3. Kterého spolužáka bys nejraději přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?

Jméno: *Barbora S.*

Třída: *V B*

1. Koho z Tvých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu?(Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)

Barbora S.

2. Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?

Kristýna S.

4. Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?

Lučka R.

5. S kým ze třídy bys nejradyji strávil/a prázdniny?

Kristýna S.

3. Kterého spolužáka bys nejradyji přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?

Marius P. Pročže ne.

nechtím dovat a slabi.

Jméno: *Linda*

Třída:

1. Koho z Tvých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu?(Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)

Barbora S.

2. Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?

Kristýna S.

4. Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?

Jana V.

5. S kým ze třídy bys nejradyji strávil/a prázdniny?

Denisa L.

3. Kterého spolužáka bys nejradyji přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?

Marius P.

Nechová se slušně a slabi moc.

Jméno: Adámek Adam

Třída: 4. B.

1. Koho z Tvých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu?(Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)

Lukáš, Mikulda

2. Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?

Mikuldu a Lukáše

4. Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?

Mikuldovi

5. S kým ze třídy bys nejraději strávil/a prázdniny?

S Mikuldem

3. Kterého spolužáka bys nejraději přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?

Tomáše N., Šáru

Protože s nimi nikdo nekamradí.

Jméno: Šroboda

Třída: 4. A

1. Koho z Tvých spolužáků bys zvolil/a do školního parlamentu?(Kdo by nejlépe hájil zájmy třídy)

Tomáš P.

2. Koho ze třídy bys chtěl/a mít s sebou na opuštěném ostrově?

Tomáš S.

4. Kterému svému spolužákovi bys půjčil/a nový počítač?

Tomáš S.

5. S kým ze třídy bys nejraději strávil/a prázdniny?

Tomáš S.

3. Kterého spolužáka bys nejraději přestěhoval/a do jiné třídy? Proč?

Patrika protože do všech

má to.