

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
DOPLŇUJÚCE PEDAGOGICKÉ ŠTÚDIUM

PSYCHOLOGICKÉ PRÍČINY
NEPROSPIEVANIA V ŠKOLE

Miroslav BAHLEDA

2002

PSYCHOLOGICKÉ PRÍČINY NEPROSPIEVANIA V ŠKOLE

ZÁVEREČNÁ PRÁCA

Miroslav BAHLEDA

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
DOPLŇUJÚCE PEDAGOGICKÉ ŠTÚDIUM

VEDÚCI PRÁCE: Doc. PhDr. Peter Krbat'a, CSc.

ŽILINA 2002

PREHLÁSENIE

Týmto prehlasujem, že som záverečnú prácu vypracoval samostatne, s použitím literatúry, ktorej zoznam je uvedený na konci práce a po konzultáciách s vedúcim záverečnej práce.

.....

podpis

POĎAKOVANIE

Touto cestou ďakujem vedúcemu záverečnej práce Doc. PhDr. Petrovi Krbaťovi, CSc. za cenné rady , odborné vedenie a pomoc pri vypracovaní záverečnej práce.

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Vývinové osobitosti žiaka.....	2
2.1	Obdobie puberty (chlapci 11 až 16 r., dievčatá 10 až 14 r.).....	2
2.2	Obdobie adolescencie (chlapci 16 až 20 r., dievčatá 14 až 18 r.).....	3
3	Psychologické príčiny neprospievania žiakov.....	5
3.1	Analýza príčin neprospievania vplyvom školského prostredia a učiteľa.....	6
3.1.1	Vplyv školského prostredia.....	6
3.1.2	Vplyv výchovno-vzdelávacieho procesu.....	7
3.1.3	Vplyv osobnosti učiteľa.....	8
3.1.4	Vplyv vzťahu medzi učiteľom a žiakom.....	8
3.2	Analýza príčin neprospievania vplyvom rodinného prostredia.....	9
3.2.1	Vplyv ekonomických a materiálových podmienok rodiny.....	9
3.2.2	Vplyv nízkej intelektuálnej a kultúrnej úrovne rodiny, vplyv výchovy.....	10
3.2.3	Vplyv neúplnej rodiny.....	11
3.2.4	Vplyv súrodencov a vzťahu medzi nimi.....	12
3.3	Analýza príčin neprospievania vplyvom osobnosti žiaka.....	13
3.3.1	Vplyv telesného vývinu.....	13
3.3.2	Vplyv duševného vývinu.....	14
3.3.3	Vplyv intelektuálnych schopností.....	15
3.3.4	Vplyv štruktúry osobnosti.....	17
3.3.5	Vplyv motivácie žiaka.....	19
3.3.6	Vplyv citového života žiaka.....	20
3.3.7	Vplyv sociálneho postavenia žiaka.....	21
3.4	Komplexný pohľad na príčiny neprospievania.....	21
4	Ciele a hypotézy výskumu.....	23
4.1	Opis výskumnej vzorky.....	24
4.2	Metóda a metodika výskumu.....	26
5	Spracovanie a interpretácia výskumu.....	27
5.1	Vplyv motivácie, hypotéza H1.....	27
5.2	Vplyv záujmu učiteľa, hypotéza H2.....	32
5.3	Vplyv osoby učiteľa, hypotéza H3.....	35
5.4	Vplyv pozornosti, hypotéza H4.....	37

6	Zhodnotenie výskumu.....	40
7	Záver.....	42
	Zoznam použitej literatúry.....	44
	Príloha.....	45

1 Úvod

Dnešná spoločnosť a s ňou spojený prudký rozvoj vedy a techniky si vyžaduje vzdelaných a tvorivých ľudí, ktorí sa budú vedieť uplatniť. Takmer každý človek získava základné vzdelanie pre život v škole.

A. Einstein povedal: „Nesnaž sa byť úspešným človekom, radšej sa snaž byť hodnotným človekom“. Človek sa cíti byť úspešným, keď dosiahol to čo chcel, po čom túžil, bez ohľadu na to, čo vytvoril. Pre spoločnosť sa však, hodnotným človekom stáva ten, čo niečo vytvoril. Úlohou dnešnej školy je preto príprava mladých ľudí k tvoreniu, usiluje sa pripraviť všetky deti primerane k ich schopnostiam.

Nežiadúcim javom nie len na našich školách sa stáva školské neprospievanie žiakov, resp. dosiahnutie školského neúspechu. Problémy školského neprospievania sú naďalej aktuálne aj v dnešnej spoločnosti, v ktorej prebieha do istej miery reforma školstva. Je to nie len preto, že neprospech žiaka je nežiadúci pre spoločnosť. Školský neprospech tiež záporne vplyva na žiakovu osobnosť a jeho správny psychologický vývin. To mu znižuje vyhliadky na spoločenské uplatnenie po ukončení školy, resp. mieru jeho spoločenskej užitočnosti.

Naším cieľom je preto definovať neprospievanie, analyzovať psychologické príčiny neprospievania v škole, zistiť vonkajšie a vnútorné príčiny tohto negatívneho javu, identifikovať skupinu neprospievajúcich žiakov a tak zistiť typické príčiny neprospievania. Vymedzenie a analýza jednotlivých činiteľov pôsobiacich na neprospech žiaka umožňujú vytvorenie základných pravidiel a odporúčaní pre odstránenie tohto javu. Osvojenie týchto pravidiel pedagógmi tak zmierni, resp. odstráni neprospech žiakov na školách, a stáva sa v humanistickej a demokratickej škole nutnosťou.

Táto práca dáva stručné odpovede na základné otázky školského neprospievania žiakov. Zamerali sme sa predovšetkým na príčiny neprospievania žiakov stredných škôl, je však samozrejme, že mnoho faktorov a činiteľov je spoločných pre všetkých žiakov a študentov.

2 Vývinové osobitosti žiaka

Človek od jeho počatia až po smrť prechádza rôznymi obdobiami, počas ktorých sa uskutočňuje množstvo zmien, ktoré sú zapríčinené biologickým, psychickým a sociálnym dozrievaním jednotlivca. Niektoré zmeny sú charakteristické pre isté obdobie, preto sa život človeka z psychologického hľadiska delí na jednotlivé vývinové etapy.

Vývin osobnosti je celistvý proces. Môžeme ho však časovo rozdeliť a ohraničiť na jednotlivé etapy, ktoré charakterizujú niektoré znaky osobnosti. I keď pre osobnosť žiaka sú z hľadiska jeho psychiky dôležité všetky obdobia, počnúc od prenatálneho cez ranné (do 3 rokov), stredné (chlapci do 7 r., dievčatá do 6 r.) a neskoré (chlapci do 11 r., dievčatá do 10 r.) detstvo, až po obdobie dorasteneckva (chlapci do 20 r., dievčatá do 18 r.), pre nás je potrebné, bližšie si povšimnúť obdobie dorasteneckva.

Obdobie dorasteneckva sa delí na rané (chlapci 11-12 r., dievčatá 10-11 r.), stredné (chlapci 12-16 r., dievčatá 11-14 r.) a neskoré (chlapci 16-20 r., dievčatá 14-18 r.). Ranné a stredné dorasteneckvo sa označuje aj ako obdobie puberty. Neskoré dorasteneckvo sa považuje za obdobie adolescencie.

Chlapci v čase príchodu na strednú školu sa nachádzajú prevažne v období stredného dorasteneckva a v čase ukončenia strednej školy sú v období neskorého dorasteneckva. Počas štúdia na strednej škole tak prechádzajú zmenou dvoch období. Dievčatá sú počas štúdia na strednej škole v období neskorého dorasteneckva, čiže adolescencie

2.1 Obdobie puberty (chlapci 11 až 16 r., dievčatá 10 až 14 r.)

Pre toto obdobie sa často používa aj označenie stredný alebo starší školský vek. Ide o prechod od detstva k dospelosti. Toto obdobie je plné zmien, veľmi kritické a búrlivé.

V tomto období je charakteristický dynamický telesný vývin, mení sa celková stavba tela, rýchly rast končatín spôsobuje zmenu proporcií, narušuje sa pohybová koordinácia, mení sa anatomická štruktúra mozgu, zväčšujú sa vnútorné orgány, pohlavne dospieva.

Pohlavná dospelosť sa nerovnomerne vyvíja so psychickou dospelosťou. Pozornosť pubescenta sa odvracia od vonkajšieho sveta a zameriava sa na seba samého, začína

uvažovať o zmysle života, o budúcnosti, odpútava sa od sveta dospelých a vyhľadáva spoločnosť vrstovníkov.

V tomto období vniká veľmi veľa výchovných problémov. Objavuje sa množstvo konfliktov s okolím, ktoré dospelí nerešpektujú. Pubescenti sa stávajú tvrdohlaví, nedisciplinovaní, prehnane urážliví, veľmi citliví, chcú si presadiť vlastný názor a reagujú veľmi podráždene. Jedným zo znakov je aj zvýšená kritickosť voči okoliu a to najmä voči dospelým. Objavuje sa úsilie vybrať si sám novú autoritu, ktorá by nahradila doterajšiu autoritu dospelých, najmä autoritu vlastných rodičov. Vzniká tak vzájomné nepochopenie. Toto obdobie je charakteristické doslova výbuchom citov, kedy prehnane reagujú a sú citovo labilní. To sa prejavuje rýchlou zmenou nálady, keď sa z veselosti ľahko dostanú do stavu smútku. Veľmi silno prežívajú osobné neúspechy a sklamania. Medzi pubescentami sa vytvárajú dôvernejšie priateľské vzťahy, medzi chlapcami a dievčatami vznikajú prvé ľúbostné vzťahy.

Dospievajúci sa snažia osamostatniť sa spod vplyvu dospelých a bojujú za svoju samostatnosť. Pubescenti majú nesmierne množstvo nezodpovedaných otázok.

Je potrebné si uvedomiť, že dorastenci v tomto období sú veľmi citliví. Nesprávne výchovné pôsobenie, zosmiešňovanie, ponižovanie, zakazovanie, autoritatívne prikazovanie a iné netaktnosti zo strany rodičov a učiteľov môžu mať za následok rôzne poruchy správania.

Na druhej strane však vplyvom citového rozrušenia často pubescenti reagujú impulzívne, dopúšťajú sa unáhlených a naivných rozhodnutí i činov.

2.2 Obdobie adolescencie (chlapci 16 až 20 r., dievčatá 14 až 18 r.)

Toto obdobie sa nazýva aj obdobím mládenca a devy. Je to zavŕšenie prechodu človeka od detstva k dospelosti.

Po búrlivej puberte dochádza k ustáľovaniu názorov na svet a vlastnú sebarealizáciu v spoločnosti. Je to obdobie ustáľovania telesného a duševného vývinu. Adolescent si dotvára svetonázor, formuje si mravné zásady, svoje životné ciele a postoje k životu.

V tomto období adolescent dosahuje telesné rozmery dospelého človeka. U chlapcov sa stráca detský výraz tváre, zvyrazňuje sa u nich bránicové dýchanie, prebieha mutácia hlasu, zvyšuje sa rast svalovej hmoty, pribúda ochlpenie. Pre dievčatá v tomto

období je typické zaobľovanie bokov, rast mliečnych žliaz, bohatšie ukladanie tuku, hrudné dýchanie, zvýšenie krvného tlaku a ubúdanie červených krviniek. Pohyby adolescenta sú už koordinované a plynulé.

V období adolescencie je človek na vrchole poznávacích procesov. Je schopný ovládnuť zložité rozumové operácie. Zvyšuje sa úroveň abstraktného myslenia, prejav je výrazný. Zlepšuje sa schopnosť úmyselne zvýšiť pozornosť, prehľbuje sa logické zapamätávanie, prejavuje sa tvorivá obrazotvornosť.

V emocionálnej sfére prebieha celkové dozrievanie. City sú podstatne vyrovnanejšie. Uplatňuje sa značná schopnosť sebaregulácie, vzniká rast sebavedomia. Záujmy sú stálejšie a pomerne široké. Zameriavajú sa na svoju budúcu profesiu.

V sociálnej oblasti prebieha tiež niekoľko zmien. U adolescentov sa prejavuje sexuálne dospievanie. Vzniká túžba po láske, ktorá sa výrazne prehľbuje. Tiež silnie dôverné priateľstvo medzi vrstovníkmi rovnakého pohlavia. Vo vzťahu medzi rodičmi a adolescentami dochádza k upokojeniu búrlivých vzťahov. Uvoľňuje sa puto medzi rodičmi a deťmi, dochádza k osamostatneniu. Vznikajú triezve vzťahy medzi adolescentami a dospelými.

Výchova v tomto období sa musí podstatne odlišovať od výchovného pôsobenia v období puberty. Treba uplatňovať diferenciálny prístup, dať možnosť prejavíť sa. Treba uplatňovať výchovné zásady dospelého človeka, treba byť priamy, otvorený, trpezlivý, ľudský a mať veľké pochopenie. Študenti nemajú radi poučanie, ponižovanie a hrubé zaobchádzanie.

3 Psychologické príčiny neprospievania žiakov

V snahe uplatniť sa v spoločnosti je potrebné dosiahnuť určité vzdelanie. Je preto nutné analyzovať pedagogické a výchovné problémy žiakov. Jeden z najčastejších problémov je školská úspešnosť resp. neúspešnosť, neprospievanie. Pokiaľ si uvedomíme, že žiak je psychologická osobnosť, musíme hľadať podstatu tohto problému aj v psychologických príčinách.

Názory na definíciu školského neprospievania sú rôzne. V bežnom ponímaní považujeme za neprospievajúceho žiaka, ktorý prospieva len slabo, alebo neprospieva z jedného alebo viac predmetov. To znamená, že nespĺňa určité požiadavky.

Za neprospievajúceho žiaka v užšom zmysle slova školská prax pokladá takého žiaka, ktorý v učení z jedného alebo viacerých učebných predmetov sústavne nedosahuje výsledky určené učebnými osnovami a skúšobným poriadkom.

Podľa W. Corrella (1967) potom poruchami učenia, ako príčinu neprospievania rozumieme pokles učebného výkonu pod stanovenú úroveň, čo vysvetľujeme individuálnym psycho-intelektuálnym nadaním a vývojom. Skúsenosť ukazuje, že poruchy učenia sa môžu vzťahovať na jeden predmet alebo niekoľko, v kratšom alebo dlhšom časovom rozpätí a vyskytnú sa takmer u každého žiaka.

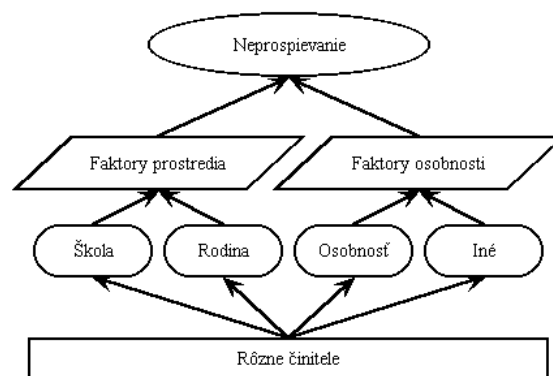
L. Ďurič a kol. (1991) pokladajú z pedagogického hľadiska za neprospievajúceho žiaka aj neúspešného žiaka, t.j. takého, ktorý nedosahuje učebné výsledky primerané svojím osobnostným, najmä schopnostným predpokladom, a to či sústavne alebo epizodicky.

Za neprospievajúceho považujeme žiaka, ktorý nevyhovel požiadavkám školy a aspoň z jedného učebného predmetu nevyhovel (J. Hvozdík 1970). Táto definícia je trochu širšia, lebo zahŕňa aj výchovné požiadavky školy. Hvozdík ďalej špecifikuje, že v pedagogickom prístupe sa neprospievanie chápe ako porucha v učení žiaka, ktorá mu znemožňuje dosahovať požadované alebo predpokladané výsledky.

Žiakova osobnosť sa ustavične mení, vyvíja, prechádza dvoma vývinovými obdobiami, preto jeho neprospech nemožno chápať ako statický jav. Ak si uvedomíme zložitosť osobnosti, je len zrejmé, že neprospievanie žiakov je ovplyvnené celým komplexom rôznych činiteľov. Treba si ďalej uvedomiť diferenciálny rozdiel príčin

neprospievania u jednotlivých žiakov. I keď každá osobnosť je špecifická, podľa J. Hvozdíka (1970) možno predpokladať, že skupina neprospievajúcich sa bude odlišovať od skupiny prospievajúcich svojím vývojom osobnosti, ale aj špecifickými vnútornými a vonkajšími podmienkami, v ktorých tento vývoj prebieha. Potom môžeme bližšie špecifikovať jednotlivé činitele resp. príčiny neprospievania žiakov.

Podľa W. Corrella (1967) môžeme rozdeliť príčiny neprospievania na príčiny vplyvom faktorov vlastnej osobnosti a vplyvom faktorov prostredia. Medzi faktory osobnosti patria individuálne osobitosti žiaka, výchovné osobitosti a celý komplex činiteľov, ktoré psychicky pôsobia na osobnosť. Faktory prostredia sú rodina a škola. Školské prostredie tvorí: postoj učiteľa k povolaniu, vzťah učiteľa a žiaka, učebné a výchovné prostredie, didaktické podmienky. Rodinné prostredie tvoria podmienky rodinnej situácie a rodinná výchova. Čo je zobrazené na nasledujúcom obrázku:



3.1 Analýza príčin neprospievania vplyvom školského prostredia a učiteľa

Škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia má výrazné postavenie v živote žiaka. Škola a učiteľ plánujú a riadia výchovno-vzdelávací proces. Výsledky a efektívnosť tohto procesu závisí od mnohých faktorov, a to od využitia správnych vyučovacích metód, materiálnych podmienok školy, pedagogického správania sa učiteľa, vzťahu učiteľa a žiaka.

3.1.1 Vplyv školského prostredia

Na učenie žiakov vplývajú aj podmienky prostredia. Nie je však možné presne vysloviť zákonitosti vplyvu prostredia na žiaka, kedy tieto aspekty pôsobia rušivo a sú

príčinou poruchy učenia a s tým spojený neprospech. Sú to často možno na prvý pohľad zanedbateľné činitele.

Je potrebné aby prostredie bolo pre žiaka útulné, estetické, aby bolo vhodné osvetlenie a teplota. Je dôležité, aby neprenikal do triedy hluk z vonkajšieho prostredia. Tiež dôležitým činiteľom je celkové usporiadanie triedy, veľkosť lavíc a stoličiek, dobrá viditeľnosť na tabuľu. Pre úspešnosť učiteľovej práce má veľký význam použitie vhodných učebných pomôcok. Takže i materiálové vybavenie školy sa podieľa na prospievaní resp. neprospievaní žiaka. Všetky tieto vonkajšie vplyvy majú za následok vytvorenie alebo nevytvorenie vhodného prostredia na vzdelávanie.

Podľa W. Corrella (1967) je dôležitým faktorom aj počet žiakov v triede a skladba triedy vzhľadom na pohlavie. Pri autoratívnom spôsobe vyučovania má počet žiakov bezvýznamnú úlohu, naproti tomu pri integračnom učebnom spôsobe je počet žiakov významným faktorom. Correll uvádza, že trieda by sa mala skladať zo 4 skupín po 6 detí. Čiže optimálny počet žiakov v triede je 24 až 30 žiakov. Ďalej poukazuje, že lepšie predpoklady na úspech majú zmiešané triedy, než čisto dievčenské alebo chlapčenské a skupiny s rozdielnou úrovňou nadania, ako skupiny s vyrovnanou úrovňou nadania.

3.1.2 Vplyv výchovno-vzdelávacieho procesu

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

J. Hvozdík (1970) uvádza, že existuje tendencia zjednodušovať výchovno-vzdelávací proces. Treba si však uvedomiť, že učiteľ musí riadiť proces vzdelávania a výchovy, t.j. musí vzbudzovať aktivitu u žiaka správnym motivovaním.

Ďalším z hlavných faktorov, ktoré negatívne pôsobia na učenie je nadmerné zaťažovanie žiakov. To má za následok strach žiakov z nezvládnutia kvanta požiadavok a úloh. Škola vyžaduje zvládnutie množstva vedomostí a zručností. Pokiaľ nenastane rovnováha medzi požiadavkami a schopnosťou školy, vznikajú konfliktné situácie. W. Correll (1967) podotýka, že je dôležité sledovať správne tempo vo vyučovacom postupe. Je však zrejmé, že je to u každého žiaka je rôzne. Nemenej dôležitá je otázka, ako dlho sa má učiteľ zaoberať jedným a tým istým učivom.

Pri dosiahnutí neúspechu nastáva u žiakov v tomto období frustrácia, s ktorou sa často zle vysporiadávajú. Môže sa to prejaviť až zúfalosťou, preto treba sledovať tento proces.

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

3.1.3 Vplyv osobnosti učiteľa

W. Correll (1967) uvádza, že prax potvrdzuje, že je správne, aby učiteľ hľadal príčiny zlyhania žiaka najskôr u seba.

Známou príčinou neprospievania žiaka je netaktné správanie sa učiteľa. Sú to hlavne také netaktné správania, ako nesprávne subjektívne hodnotenie, nesprávne skúšanie, podceňovanie žiaka, irónia, zosmiešňovanie, škodoradosť, ale aj neochota so strany učiteľa, nechápavosť a pod.

Dôležitým činiteľom je aj didaktická príprava a jej zvládnutie. Nízka didaktická úroveň má za následok nejasné a nezrozumiteľné vysvetľovanie učiva, nejasné formulovanie úloh a pod. To sa môže prejaviť až v neschopnosti podať učivo žiakom. Veľmi negatívne tiež pôsobí, ak učiteľ nedostatočne ovláda odborné učivo, alebo naopak, až príliš odborne.

V. Kačáni a kol. (1991) pokladá za jeden z dôvodov aj uprednostnenie vzdelávacej zložky a zanedbanie výchovnej. Neuplatňuje sa citová a charakterovo-vôľová oblasť učiteľovho pôsobenia.

3.1.4 Vplyv vzťahu medzi učiteľom a žiakom

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

Dôležité je podľa V. Kačániho a kol. (1999), ako pristupuje učiteľ k prospievajúcim a neprosievajúcim žiakom, a či je toto pôsobenie funkčné. J. Hvozdík (1970) upozorňuje, že v prístupe ku slabším žiakom má postoj učiteľa dvojnásobný význam.

W. Correll (1967) definuje tri hlavné formy vzťahov medzi učiteľom a žiakom, a to autoritatívny, liberálny a demokratický vzťah.

Autoritatívny vzťah je charakteristický dominantným postavením učiteľa v triede, kedy sa žiaci musia podriaďovať vôli učiteľa, poslúchať príkazy, nemôžu samostatne konať, prejavíť

ich vlastný názor. Žiaci sa dostávajú pod tlak učiteľa, čo sa môže prehliť až k strachu z učiteľa, k nervozite, nedôvere. Dochádza k silnému narušeniu sociálnych vzťahov medzi žiakmi, čo sa môže prejavovať neochotou pomôcť, výsmechom a iróniou medzi žiakmi, žiarlivosťou a výsmechom pri neúspechu.

Liberálny vzťah sa vyznačuje tým, že učiteľ nezasahuje do konania žiakov, prispôbuje sa ich požiadavkám, kladie na nich nízke nároky, je to uvoľnený prístup. Samozrejme taký prístup sa stáva negatívny, žiak stráca motiváciu a chuť do učenia. V triede sa prejavuje vyrušovanie, čo môže vyústiť až do chaosu.

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

3.2 Analýza príčin neprospevania vplyvom rodinného prostredia

L. Ďurič a kol. (1991) píše, že až 80% neprosievajúcich žiakov boli z rodiny, kde sa vyskytovali rodinné ťažkosti. Je len samozrejmé, že rodina má veľký význam pokiaľ hovoríme o školskom neprospevaní.

Z faktorov rodinného prostredia môžu na učebný výkon žiaka pôsobiť negatívne zlé materiálno-ekonomické podmienky rodiny, nízka kultúrna a rozumová úroveň rodiny, nevhodná výchova a zlá spolupráca medzi školou a rodinou, narušená štruktúra rodiny.

3.2.1 Vplyv ekonomických a materiálových podmienok rodiny

Výskum J. Hvozdíka (1970) nedokázal priamo, že ekonomická situácia má výrazný vplyv na prospech či neprospech žiaka, pokiaľ však nejde o extrémny. Naznačuje však, že tento faktor má sekundárne vplyvy, ako je napr. nevhodná bytová situácia, resp. ide často o rodiny z nízkou intelektuálnou a kultúrnou úrovňou. Ukazuje sa dôležité, či má žiak vlastnú izbu, kde sa môže pripravovať, či je esteticky a účelovo dobre zariadená.

Dnes môžeme považovať bytovú situáciu bežných rodín za vyhovujúcu z materiálového hľadiska. Detské izby sú esteticky a účelne zariadené, dostatočne izolované od hlučného vonkajšieho prostredia a pod. Avšak u viacdenných rodín mávajú často

súrodenci spoločnú jednu izbu. Ale ešte stále sa vyskytujú rodiny, v ktorých žiak nemá vlastnú izbu.

V poslednom čase však pribúdajú rodiny, ktoré nie sú sociálne zabezpečené. Vyskytujú sa aj rodiny s veľmi nevyhovujúcimi podmienkami, sociálne prípady, dokonca sa už stretávame aj s deťmi, ktoré žijú na ulici. Je to veľmi nepriaznivý jav, ktorý odzrkadľuje spoločnosť.

3.2.2 Vplyv nízkej intelektuálnej a kultúrnej úrovne rodiny, vplyv výchovy

Rodiny s nízkou intelektuálnou úrovňou zväčša nepodporujú a neuvedomujú si význam vzdelania žiaka. V takýchto rodinách sa rodičia nepodieľajú dostatočnou mierou na vzdelávaní detí v kruhu rodiny, nedokážu pomáhať deťom pri ich štúdiu.

V rodinách s nízkou kultúrnou úrovňou sa nedostatočne formujú mravné, charakterové a citové vlastnosti dieťaťa. Život žiakov z takýchto rodín je nedostatočne organizovaný, prevláda náhodnosť záujmov, neuplatňuje sa kontrola. Žiaci sa potom nepripravujú pravidelne na vyučovanie, nebudujú si návyk pravidelnej práce a organizácie života, čo môže vyústiť až do ťažkých výchovných chýb. Výsledkom je utváranie nevhodných charakterových črt. W. Correll (1967) definuje 6 typických foriem nesprávnej formy výchovy, a to: autoritatívna, rozmaznávací, rozdielna, erotizujúca, ctižiadostivá a zanedbávajúca forma výchovy.

Autoritatívna forma výchovy: Rodičia sú k deťom neobyčajne prísny a dieťa sa musí ich vôli podriaďovať. Ak len jeden z rodičov je autoritatívny dochádza k diferencovanému prístupu k oboj rodičom, vzniká citová roztrieštenosť. Pokiaľ obidvaja rodičia vychovávajú dieťa autoritatívne, dieťa sa postupne podvolí tomuto vzťahu, chýba mu nežnosť a láska. To má za následok buď zvýšenú vzdorovitosť, útočnosť, snahu o útek z domu, násilné presadzovanie, alebo únik od skutočnosti a výrazné snenie.

Rozmaznávací forma výchovy: Uplatňuje sa, ak rodičia z veľkej lásky k dieťaťu mu všetko dovoľia, všetko preň vykonávajú, odstraňujú mu prekážky z cesty. V mnohých prípadoch sa z takto vychovaného dieťaťa však stane egoistická, nesamostatná bytosť, náročná a citovo nezrelá, ktorá ak nedostane to, čo si žiada, bude reagovať prejavmi hystérie. Týchto výchovných chýb sa najčastejšie dopúšťajú jednodetné rodiny, poprípade ak ide o posledné dieťa v rodine s výrazným vekovým rozdielom medzi súrodencami.

Rozdielna forma výchovy: K rozdielnej výchove dochádza, pokiaľ nie je jednotnosť názorov oboj rodičov na výchovu. W. Correll (1967) podotýka, že takáto výchova sa najčastejšie vyskytuje v rodinách s narušeným vzťahom medzi rodičmi (nevlastný rodič).

Vzniká protikladnosť vo výchove dieťaťa, čo dieťa neraz využíva vo svoj prospech a vykonáva veci, ktoré sú pre neho vhodné. Tým však stráca zmysel pre dôslednosť, naruší sa úsudok na správnosť a pravdivosť. Treba si uvedomiť, že rozdielna forma výchovy vzniká aj keď rodičia menia formu výchovy z jedného extrému k druhému. V škole sa môžeme tiež stretnúť s takýmto druhom výchovy, keď jeden učiteľ je prísny a druhý zas liberálny.

Erotizujúca forma výchovy: Určité metódy výchovy môžu ovplyvniť tempo sexuálneho vývinu. Deti pod touto výchovou často upadajú do denného snenia. Nepochopenie dôležitosti sexu v živote človeka a môže vyvolať pocit viny, hanby a až hnusu. Dieťa je vo svojej podstate neisté ale navonok sa usiluje byť vyrovnané. Pri tomto spôsobe výchovy rodičia často svoje dieťa prehnane hľadajú, stískajú, čo dieťa očakáva aj od učiteľa.

Ctižiadostivá forma výchovy: W. Correll (1967) považuje ctižiadostivosť ako charakterovú vlastnosť, ktorá má zväčša základ v skutočnej alebo namýšľanej slabosti. Uvádza, že táto forma výchovy má základ vo frustráciách rodičov. Rodičia sa snažia, aby deti boli na ich obraz, čím sa potláčajú osobitosti ich dieťaťa. Dieťa sa často preťažuje. Potom trpí zábrami, výsmechom spolužiakov pri neúspechu, prejavom napätia.

Zanedbávajúca forma výchovy: Zanedbaná výchova sa prejavuje výchovou bez lásky, odmietaním a nezáujmom o dieťa. Takéto deti sa vyznačujú túžbou po láske, uznaní, povšimnutí. Deti trpia na citovú vyprahnutosť, úzkosť, nesmelosť, čo ústí až do uzavretosti. Môže dochádzať až k násilným prejavom, aby dieťa na seba upozornilo.

3.2.3 Vplyv neúplnej rodiny

Nemenej podstatný vplyv na prospech žiaka má štruktúra rodiny. J. Hvozdič (1970) uvádza, že k neprospevianiu žiakov dochádza najmä v rodinách s neúplnou alebo nepevnou štruktúrou, rozvrátené, rozhnevané rodiny, v ktorých dochádza k zraňovaniu detí. Negatívny vplyv neúplnej rodiny spočíva v absencii vlastností, typických pre chýbajúceho rodiča. Pokiaľ ide o otca sú to napr. smelosť, samostatnosť, odvaha, rozvážnosť, mužnosť, v prípade mamy je to predovšetkým jemnosť a láskavosť. Tým sa narušuje samozrejme citový život dieťaťa.

V prípade rodičov ktorý sú rozhnevaní, alebo sú v štádiu rozvratu rodiny, dieťa nesmierne trpí. V rodine vládne väčšinou napäté ovzdušie, čo tiež spôsobuje poruchy emocionálneho a sociálneho vývoja. Nervózni rodičia nie sú schopní správne vychovávať svoje deti, dopúšťajú sa často výchovných chýb svojím správaním, neuváženými podnetmi

a reakciami, ktoré sa potom prenášajú na správanie detí. Často dochádza k rozdielnej výchove.

Deti z rozvrátených alebo neúplných rodín, najmä z rozvedených manželstiev, sú veľmi postihnuté, lebo si osvojujú tie isté spôsoby konania, správania a myslenia, ktoré sa prejavovali u ich rodičov. Také deti žijú v ustavičnom nervovom napätí, sú podráždené, stávajú sa vzdorovité, duševne rozpoltené a rodičia u nich stratili autoritu v dôsledku vzájomného kritizovania sa a ponižovania i vzájomne si adresovaných nadávok. Ich deti sú na rozpakoch, nevedia na ktorú stranu sa postaviť a ku komu sa pridať, strácajú rebríček svojich hodnôt.

V praxi sa častejšie stretávame s rodinou bez otca, alebo s rodinou s nevlastným otcom, ako s rodinou bez matky. Treba si však uvedomiť, že k vzniku neúplnej rodiny dochádza nie len vzájomným rozvodom manželov, ale aj úmrtím jedného z rodičov, v horšom prípade i oboch. Tento jav je tiež veľmi negatívny pri výchove dieťaťa. Pokiaľ dôjde k strate rodiča v školskom veku, vzniká v rodine žiaľ, dieťa je často neurotické, upadá do snenia a túži po stratenom rodičovi.

Najnepriaznivejší prípad je strata oboch rodičov, kedy dieťa prechádza do náhradnej rodiny, a to buď do rodiny, ktorá si toto dieťa adoptuje, alebo do detského domova. W. Correll (1967) upozorňuje, že dieťa, ktoré pobudne dlhší čas v takomto zariadení, má typické následky tejto výchovy. Aj keď dieťa ustavične žije v kolektíve iných detí a dospelých, má stále pocit osamelosti, dochádza k výrazným poruchám v citovej a sociálnej oblasti. Pokiaľ si dieťa uvedomuje zmenu pri strate rodičov (je dostatočne veľké) a dochádza k adoptovaniu, takéto dieťa i napriek tomu často prežíva veľký strach a obavu.

3.2.4 Vplyv súrodencov a vzťahu medzi nimi

W. Correll (1967) uvádza aj vplyvy súrodeneckého vzťahu na prospech žiaka. Pokiaľ je v rodine len jedno dieťa, stáva sa stredobodom pozornosti, to zapríčiňuje u takéhoto dieťaťa, že si ťažšie utvára medzilidské vzťahy s cudzími ľuďmi, nenadobudne zdravú súťaživosť, hravosť, aká je medzi súrodencami. Takéto deti majú veľkú mieru egoizmu, lenivosti, nerozhodnosti, sú pasívne.

Prax ukazuje, že najvhodnejšie je, ak má dieťa dvoch alebo troch súrodencov podľa W. Corrella (1967). Vo viacdetej rodine sa láska, cit a prísnosť rozdelia medzi detí. J. Hvozdič (1970) uvádza, že problémy s učením sa však vyskytujú vo veľmi početných rodinách. W. Correll (1967) píše, že vhodnejšie je, keď sú deti rovnakého pohlavia a

záleží aj na poradí narodenia medzi deťmi. Najvhodnejšie prostredie je utvorené pre stredné dieťa, pričom pri prvorodenom sa robia výchovné chyby ako pri jedináčikovi, a tretie dieťa má tendenciu byť popri predchádzajúcich pasívne a využívať to, čo mu vyhovuje.

3.3 Analýza príčin neprospievania vplyvom osobnosti žiaka

Keďže skúmame príčiny neprospievania žiakov, je len samozrejmé, že je nutné sa pozeráť na tento spoločensky nepriaznivý jav aj s pohľadom samotnej osobnosti žiaka. My sa budeme zaoberať viac-menej psychickou stránkou osobnosti žiaka i keď existujú priame vzťahy medzi psychickou a fyzickou stránkou osobnosti.

3.3.1 Vplyv telesného vývinu

J. Hvozdič (1970) uvádza, že v praxi sa za príčiny neprospievania vplyvom telesného vývinu, chápu predovšetkým poruchy zraku, sluchu alebo reči. Na prospech žiaka môže však vplývať aj celkový vývin a jeho zaostávanie, s čím môže veľmi blízko súvisieť aj psychické zaostávanie. Môžu sa vyskytovať aj vážnejšie defekty, anomálie a disproporcie telesného vývinu (porušenie zmyslových orgánov, neúmerný vzrast, obezita a pod.). Telesné defekty a anomálie môžu vplývať na neprospech žiaka prvotne (porucha vzrastu, zmyslových orgánov a pod.) alebo druhotne (vplyv na psychiku).

U detí s neprimeraným vzrastom postavy dochádza k veľkému zaťažovaniu organizmu, k rýchlemu unavovaniu, čo neumožňuje dosiahnuť potrebné výkony. Žiaci s útlou, alebo naopak s prehnane vysokou postavou sú vystavení posmechu a nepochopeniu so strany spolužiakov, čo má vážny vplyv na duševný vývin. Neprimeraný vzrast môže brániť v osvojovaní si zručností a návykov (obezita). Vzniká tak druhotný neúspech, ktorý môže viesť k vlastnej nedôvere, komplexu menejcennosti, k vzniku rôznych zábran, narušeniu sociálnej stability, čo zvyčajne vedie k samotárstvu.

Ľahké poškodenie mozgu, či už získané pred pôrodom (drogovo závislá matka), pri pôrode (komplikovaný pôrod) alebo po ňom (kliešťová encefalitída, ťažké úrazy), majú vážny vplyv na prospech žiaka. Vznikajú tak poruchy mozgu (ľahká mozgová dysfunkcia), ktoré vedú k zníženiu inteligencie, dochádza k odchýlkami vo vnímaní, vo výkonnosti, v náladách žiaka, objavujú sa nepriaznivé osobnostné zmeny. Ľahké poruchy mozgu sa prejavujú zväčša ťažkopádny myslením, ľahkou ovplyvniteľnosťou, zvýšenou

impulzívnosťou a neurotickými príznakmi. Takéto deti často nezvládajú stavy úzkosti a svoje impulzívne správanie. Dostávajú sa do konfliktov nie len s rodičmi a učiteľmi, ale aj so svojimi spolužiakmi. To samozrejme vedie k sociálnej diskriminácii.

Poruchy žliaz s vnútornou sekréciou majú za následok nestálosť nálady. Prejavuje sa aj fyzickou nestálosťou, a to buď zvýšenou unaviteľnosťou alebo na druhej strane hyperaktivitou. Oba tieto vplyvy majú za následok neschopnosť sústredenia, nepohotovosť a neschopnosť pružného reagovania na podnety. Žľazy s vnútorným vylučovaním majú za následok poruchy vo vzraste (chudosť, obezita, nízky alebo vysoký vzrast).

Ďalším výrazným činiteľom je samotná chorobnosť žiaka. J. Hvozdík (1970) vo svojom výskume dokázal, že neprosievajúci žiaci od prospievajúcich v počte a charaktere prežitých chorôb sa nevýrazne odlišujú. Ale dokázal, že vplyv choroby má oveľa väčší dopad na neprosievajúce deti. Medzi hlavný dôvod uvádza, že telesne slabší znášajú ťažšie choroby, preto dlhšie trvajú a tým sa vymešká viac hodín. Narúša sa systematickosť v školskej dochádzke, ktorá nie je dostatočne nahradená domácou prípravou.

Dôležitým faktorom podľa L. Ďuriča a kol.(1991) je, že neprospech žiaka môže spätne pôsobiť na telesný vývin a zdravie žiaka. Dlhšie trvajúce neúspechy vplyvom psychických činiteľov (nervozita, strach, napätie) môžu vyvolať chradnutie, poruchy trávenia, nespavosť, bolenie hlavy. To sa v konečnom dôsledku prejaví v období prudkého vývinu v narušení tohto procesu.

K závažným problémom dochádza aj keď psychická vyspelosť dominuje nad telesnou vyspelosťou. Podľa W. Corrella (1967) sa takéto žiaci vyznačujú nadpriemernou inteligenciou a zvýšenou emocionalitou, vnútorným nepokojom, nervozitou. V škole prevyšujú svojich rovesníkov a vyučovanie sa im stáva nudným. Pre uvedené skutočnosti sa tak dostávajú do konfliktu nie len s učiteľmi ale aj samotnými žiakmi, čo vedie k sociálnej izolácii.

3.3.2 Vplyv duševného vývinu

K významnejším poruchám duševného vývoja podľa V. Kačániho a kol. (1999) považujeme predovšetkým oligofréniu a neurózy, z hľadiska skúmania pedagogickej psychológie.

Oligofrénia je rozumová zaostalosť a môže sa vyskytnúť v školách len v nižších ročníkoch, kým sa presne nediagnostikuje. Ak sa prejaví u dieťaťa mentálna zaostalosť, preradí sa do osobitnej školy. V našom prípade pri skúmaní neprospechu na strednej škole nemá tento činiteľ význam.

L. Ďurič a kol. (1991) však uvádza, že na všetkých stupňoch škôl sa často vyskytujú neurózy ako príčiny školskej neúspešnosti. Neurózy žiakov môžu mať výraznejšie či menej výrazné subjektívne alebo objektívne znaky, počnúc ľahšími prejavmi (napr. ohrýzanie nechtov a iné zlozvyky, hypermotorika, bolenie hlavy, nočné pomočovanie, tiky, poruchy spánku, nechutenstvo, strach, zajakávanie a pod.), až po neurotické stavy trvalejšieho charakteru (prehĺbenie a združenie uvedených symptómov). Neuróza má potom za následok duševnú nestálosť, emocionálnu premenlivosť, výbušnosť, neschopnosť sústrediť sa, náchylnosť k únave a chorobám a pod. Príčiny vzniku neuróz sú hlavne v predisponovaní (výrazný pokrok má za následok mnoho rušivých vplyvov) a v chybách výchovy. Neurotického žiaka treba odborne liečiť v spolupráci s lekárom a psychológom. Taktiež treba odstrániť negatívne prvky vo výchove. Učiteľ musí takémuto žiakovi poskytnúť istotu, presne určovať požiadavky, byť dôsledný a priamočiar k žiakovi. Treba si uvedomiť, že neurotické poruchy sa ľahko prenášajú z dospelých na deti, a z učiteľov na žiakov.

Ako bolo už spomínané, treba si uvedomiť, že psychická stránka osobnosti žiaka je úzko spätá s fyzickou stránkou. Neurózy vyvolávajú fyzické poruchy (nespavosť, bolesti hlavy a pod.), ale aj opačne nepriaznivý telesný vývoj spôsobuje psychické poruchy, ktoré môžu vyvolať neurózy.

3.3.3 Vplyv intelektuálnych schopností

V praxi sa bežne stretávame s názorom, že školský neprospech je zapríčinený práve vplyvom nedostatočných intelektuálnych schopností resp. vplyvom nedostatočnej všeobecnej inteligencie. W. Correll (1967) uvádza, že takéto ponímanie neprospechu žiaka vníma veľké percento učiteľov, čo dokázal aj J. Hvozdič (1970) vo svojom výskume.

Všeobecná inteligencia je súhrn alebo globálna schopnosť jednotlivca, ktorá mu umožňuje, aby bol tvorivý (činný), racionálne rozmýšľal a aby úspešne narábal so svojim prostredím. Inteligencia je daná do istej miery dedičnými faktormi, ale musí sa samozrejme rozvíjať v procese socializácie. Tvorivosť je vyššia úroveň intelektuálnych schopností človeka ako inteligencia. Bolo dokázané, že tvorivosť nepriamo súvisí s inteligenciou. Výskum dokázal, že človek s nízkou úrovňou tvorivosti dosahuje vysokú úroveň inteligencie, a naopak (L. Ďurič a kol. 1991). Z toho potom vyplýva, že na intelektuálne schopnosti sa treba pozeráť z pohľadu tvorivosti aj samotnej inteligencie. V. Kačáni a kol. (1999) uvádzajú 7 druhov inteligencie podľa Gardnera a to: logicko-matematickú,

lingvistickú (jazykovú), hudobnú, priestorovú (vnímanie priestoru), telesne- pohybovú, interpersonálnu (medziľudské vzťahy) a intrapersonálnu (sebaopoznanie a sebaovládanie). To znamená, že človek, ak je inteligentný, nemusí byť inteligentný vo všetkých oblastiach.

Vysokointeligentní žiaci z pedagogického hľadiska nerobia problémy, zatiaľ čo vysokotvoriví žiaci spôsobujú problémy. Vysokotvoriví žiaci sú nonkonformní, kým vysokointeligentní žiaci sú konformnejší. Učitelia viac obľubujú inteligentných žiakov. Podľa L. Ďuriča a kol. (1991) je významný štatistický vzťah medzi inteligenciou a prospechom. Pri zníženej inteligencii dosahuje žiak dobré výsledky len so zvýšením študijného úsilia. Miera inteligencie pod istú úroveň však znamená nemožnosť chápať niektoré veci, čo má za následok neprospievanie. Taktiež vysoko nadpriemerné nadanie žiaka môže viesť v našich školách k zhoršeniu prospechu, lebo nie je správne motivovaný. Takýto žiak rozumovo predbieha ostatných a stráca záujem o učenie.

V bežných školách výskum dokázal, že tvorivosť ako intelektuálnu schopnosť nemožno stotožniť so školskou učebnou schopnosťou žiaka, od ktorej závisí jeho učebná výkonnosť. Je však samozrejmé, že i tvorivosť tvorí významnú zložku. Tradičná škola podporuje predovšetkým rozvoj konvergentného myslenia (rozvíja inteligenciu). Dnes je snaha predovšetkým rozvíjať aj divergentné myslenie, čiže rozvíjať tvorivosť. Rozvíjanie tvorivého myslenia umožňuje uplatnenie sa žiaka, i keď je samozrejmé, že na podklade inteligentného myslenia.

Na zvládnutie rôznych školských predmetov (jazyk, matematika) sú potrebné špeciálne schopnosti. Špeciálne schopnosti sú do určitej miery vrodené a závisia od vlastnej aktivity jednotlivca a rozvíjajú sa. U žiakov sa časom prejavuje rozdielnosť v špeciálnych schopnostiach. To má za následok rôzny prístup k jednotlivým predmetom u daného žiaka. Nedostatočný rozvoj špeciálnych schopností môže viesť tiež k neprospievaniu žiaka a jeho neúspechu.

Nedostatky myslenia žiaka úzko súvisia s jeho všeobecnými rozumovými schopnosťami. Nedostatočný rozvoj abstraktne- symbolického myslenia je výrazný činiteľ neprospievania žiakov. J. Hvozdič (1970) uvádza, že neprospievajúci žiaci sú väčšinou neverbálne typy a vyznačujú sa nižšou úrovňou abstraktného myslenia.

Ďalším výrazným činiteľom je pamäť žiaka. J. Hvozdič (1970) uvádza vo svojom výskume, že najintenzívnejšie vyvinutú pamäť pre symboly, slová a deje majú práve vyznamenaní žiaci. Je teda zrejmé, že pre dosiahnutie dobrých školských výsledkov je potrebné mať dobre rozvinutú slovo-logickú pamäť.

3.3.4 Vplyv štruktúry osobnosti

Do tohto celku môžeme zahrnúť celú škálu osobnostných vlastností a charakteristík osobnosti, ktoré vplyvajú na školské prospievanie.

Významným faktorom je schopnosť zamerať pozornosť a sústrediť sa na istú činnosť alebo pozorovanie nejakého javu. Je zrejmé, že pokiaľ žiak sa nedokáže sústrediť, je značne rozptyľovaný rôznymi vonkajšími alebo aj vnútornými javmi, čo výrazne ovplyvňuje učebný výkon. Je preto potrebné odstrániť rušivé vplyvy, a vhodne pôsobiť na žiaka pri rozvíjaní schopnosti úmyselnej pozornosti. J. Hvozdič (1970) dokázal, že znížená schopnosť pozorovať má za následok zvýšenie chybovosti, vedie k povrchnosti a znižuje vytrvalosť.

Nemenej dôležitým činiteľom je záujmová sféra žiaka. V záujmoch žiaka sa premietajú nie len záujmy v oblasti školy, ale aj vlastné. Nevhodné záujmy môžu značne vplyvať na učebný výkon. Podľa L. Ďuriča a kol. (1991) u neprosievajúcich žiakov sa zistil celkovo menší a užší rozsah záujmov v mimoškolskej oblasti. Nízky je najmä rozvoj kultúrnych a spoločenských záujmov žiaka, čo vedie k jeho neinformovanosti v tejto oblasti. Výskum J. Hvozdiča (1970) ukázal, že záujmy neprosievajúcich žiakov väčšinou zaostávajú za kvalitou a úrovňou záujmov prosievajúcich žiakov. Záujem dieťaťa o istú činnosť alebo jav ho motivuje, vnáša do procesu citovú angažovanosť, uspokojenie a radosť. Od útleho detstva je potrebné dieťa vhodne smerovať k vytváraniu si záujmov.

Pri zníženom záujme o predmet, pri nedostatočnom rozvoji záujmov, resp. pri chýbaní záujmov dochádza k negatívnemu vplyvu na učenie. Je len zrejmé, že pokiaľ žiak stratí záujem o predmet alebo sa zníži, dochádza k znižovaniu motivácie, stráca sa citová angažovanosť žiaka, učenie ho duševne nenapĺňa. Taktiež nepriaznivý vplyv sa môže prejaviť i pri vyhranenom záujme len o niektorý predmet. Veľký záujem o jeden špecifikovaný predmet vyvoláva nezáujem o ďalšie predmety, čo taktiež v konečnom dôsledku spôsobuje neprosievanie.

Treba si ďalej uvedomiť, že človek vníma oveľa intenzívnejšie neúspech v záujmovej oblasti. Učiteľ preto musí dôkladne analyzovať príčiny nezájmu žiaka a postupovať potom podľa charakteru nezájmu pri jeho odstraňovaní.

Neprosievanie žiaka môže byť zapríčinené aj nesprávnym alebo nevhodným postojom. Postoj je relatívne ustálená tendencia charakteristicky reagovať na určité podnety. Záporný postoj voči škole, nerealistické postoje, rôzne zábrany môžu veľmi

negatívne vplývať na školské prospievanie. J. Hvozdík (1970) uvádza, že postoj je jeden z najcitlivejších indikátorov učebnej výkonnosti. Až takmer 94% neprosievajúcich žiakov má záporný postoj k školskej činnosti. Pre neprosievajúcich žiakov je často príznačná ľahostajnosť k neprospechu. Za touto ľahostajnosťou sa podľa L. Ďuriča a kol. (1991) skrývajú protikladné subjektívne zážitky, ako sú napr. strach, sklamanie, zatrpknutosť, rozpačitosť, pocit hanby a pod.

Veľmi nepriaznivým postojom sú rôzne zábrany, ktoré môžu brániť žiakovi vo vlastnej realizácii a neraz prechádzajú do narušenia vnútornej duševnej rovnováhy. Tieto zábrany ho stavajú do extrémnych situáciách, čo mu neumožňuje sa plnohodnotne realizovať a často sa dostáva do sociálnej izolácie. Zábrany sa zvyšujú, ak má žiak strach z neúspechu alebo výsmechu zo strany učiteľa, alebo zo strany spolužiakov. Takéto postoje ako napr. strach z ústneho prejavu pred tabuľou, vznikajú hlavne pre nesprávnu výchovu a silné frustračné zážitky.

Ďalším nepriaznivým postojom je agresívny postoj, kedy žiak reaguje agresívne na svoj neprospech, z tohto neúspechu obviňuje učiteľa alebo spolužiakov. Tento postoj vzniká následkom frustračných zážitkov v blízkom okolí. Agresivita sa môže vystupňovať až do neurózy, ktorá spôsobuje silné citové vypätie, a to bráni v dosiahnutí školského úspechu. Najnepriaznivejšou formou agresie podľa L. Ďuriča a kol. (1991) je vzdorovitosť žiaka, kedy žiak odmieta plniť požiadavky nadriadeného, a vzniká konflikt medzi vyučujúcim a žiakom.

Existuje veľké množstvo nevhodných a neprijateľných postojov. Každý negatívny postoj bráni žiakovi v učebnom výkone a je nesmierne dôležité analyzovať príčinu takéhoto postoja. Vyučujúci musí vhodne odstrániť nevhodné postoje žiaka.

Záporné osobnostné vlastnosti majú tiež vplyv na učebný výkon žiaka. Nízka aspiračná úroveň a malá frustračná tolerancia môžu vyvolať závažné poruchy v učení.

Ašpiráciou (ambíciami) rozumieme smerovanie k istým hodnotám, ktoré sú stelesnené vo vytýčených cieľoch a plánoch (L. Ďurič a kol. 1991). Ak je potom aspiračná úroveň žiaka nízka, nízka je aj jeho motivácia, znižuje sa aktivita žiaka a úsilie pri učení, čo samozrejme vedie k neprospechu. W. Correll (1967) upozorňuje, že nízka aspiračná úroveň je podmienená nedostatkami vo výchove, nízkym sebazvedávaním a sebavedomím.

Frustrácia je psychický stav a vonkajšie správanie, ktoré vzniká pri blokovaní intenzívne prežívaných potrieb a cieľov. Neúspech u žiakov s nízkou frustračnou

toleranciou vyvoláva zvýšené citové prežívanie a vypätie. Hrozí, že neúspechy v jednej oblasti činností sa budú prenášať i na ďalšie oblasti.

3.3.5 Vplyv motivácie žiaka

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

V predchádzajúcej kapitole sme sa venovali niektorým vlastnostiam charakterizujúcim štruktúru osobnosti (postojové, motivačné, výkonové). Považujeme za potrebné, hlbšie sa zaoberať motiváciou, pretože je významnou vlastnosťou osobnosti z pohľadu psychológie. Motivácia je jeden z najdôležitejších vlastností osobnosti, lebo vyvoláva cieľavedomú duševnú aktivitu, ktorá sa odzrkadlí aj vo fyzickej aktivite.

Podľa V. Kačániho a kol. (1999), bez motivácie nemôže byť uvedomelá aktivita. Výskumy potvrdzujú, že každý výraznejší úspech v učení sprevádza aj primeraná motivačná úroveň žiaka. Znížená motivácia vo vzťahu k učeniu má výrazný vplyv na prospech.

Motiváciu zabezpečujú motívy, ktoré vznikajú z potrieb človeka. Motívy sú vnútorné pohnútky k istej činnosti, ktoré podnecujú osobnosť k ich uspokojeniu. Žiak, ktorý je vhodne motivovaný, uvedomuje si potrebu učiť sa, zvyšuje aktivitu vo vzťahu k učeniu, pretože samotné učenie uspokojuje jeho potreby. To znamená, že motivovaný žiak sa rád učí, a dosiahnutý výsledok ho teší. Motivácia v konečnom dôsledku aktivizuje žiakov, ovplyvňuje celkové zameranie a usmerňuje výber bezprostredných podnetov.

Podľa L. Ďuriča (1974), môžeme motiváciu rozdeliť na vnútornú a vonkajšiu. Vnútorná motivácia vychádza z vlastných potrieb a pre vlastné uspokojenie. Vonkajšia motivácia naopak vychádza nie z vlastného záujmu, ale vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. V procese učenia vyučujúci riadi a uplatňuje vonkajšie motivačné činitele. Treba si však uvedomiť že, vonkajšia motivácia je výrazne slabšia ako vnútorná motivácia. Avšak, u väčšiny žiakov sa dá dosiahnuť za pomoci učiteľa a rodičov správna úroveň vonkajšej motivácie. Potom vonkajšia aktivita sa môže časom zmeniť na vnútornú aktivitu.

L. Ďurič (1974) zdôrazňuje potrebu procesu zvnútornenia motivácie a poukazuje na isté podmienky. Motivácia učenia a vývinové osobitosti učiaceho sa, musia byť zosúladené. Ak je úloha výrazne nad sily žiaka alebo ak je cieľ príliš vzdialený, vonkajšia motivácia sa nezvnútorní, dokonca môže to mať demotivujúci účinok. V tomto procese je

potrebné rešpektovať osobitosti žiaka, umožniť mu realizovať svoje túžby v danom smere. V opačnom prípade, keď tlmíme jeho záujmy u žiaka, môže sa prejavíť rezignácia a neskôr aj agresia. Ďalej treba voliť vhodné ašpiračné úrovne, ktoré žiak postupne dosahuje. Veľmi vysoká alebo nízka ašpiračná úroveň vzhľadom na možnosti žiaka, má negatívny vplyv na motivovanie. Záujmy žiaka, ich rozvíjanie a usmerňovanie, majú výrazný motivačný charakter. Taktiež aj poznanie dosiahnutých výsledkov v učení v jednotlivých etapách sa stáva motivačným činiteľom. Presné a jasné špecifikované ciele, ktoré si žiak stanoví a snaží sa ich dosiahnuť sa stávajú silnou motiváciou. Nepriaznivo pôsobí ukončenie činnosti ešte pred dosiahnutím cieľa. Za pozitívnu motiváciu považuje odmenu a naopak trest za negatívnu motiváciu. Výskumy dokázali, že pozitívna motivácia je účinnejšia ako negatívna. Výrazným motivačným činiteľom je dosiahnutie úspechu. Výrazný neúspech alebo často sa opakujúci neúspech vyvolávajú, že žiaka to demotivuje, znechucuje a znižuje jeho záujem o učenie.

3.3.6 Vplyv citového života žiaka

Na každú činnosť človeka výrazne vplýva citové rozpoloženie. Pre dosiahnutie vhodných učebných výkonov je potrebné, aby sa žiak nachádzal v emocionálnej rovnováhe a stabilite. Neprospievanie žiak podľa L. Ďuriča a kol. (1991) môže vyvolať najmä citová deprivácia, zvýšená emocionalita a strach. J. Hvozdič (1970) uvádza, že žiaci so silne vyvinutými citmi alebo s poruchami v citovej oblasti, nemôžu dosiahnuť potrebné výsledky.

Citová deprivácia vzniká v dôsledku neuspokojenia základných psychických potrieb, ako je napr. túžba po láske, uznanie a pod. Neúspech vyvoláva nepríjemné citové zážitky, ktoré môžu prerásť až do citovej deprivácie. U citovo deprimovaných žiakov často dochádza k depresívnym stavom, k úzkosti, strachu, uzavretosti a sociálnej izolácií.

Žiak so zvýšenou emocionalitou intenzívnejšie prežíva okolité podnety a je pod ustavičným napätím a tlakom. To mu neumožňuje plnohodnotne sa venovať učeniu a znižuje sa jeho výkon.

Žiaci s veľkou obavou pred neúspechom často zlyhávajú pred významnou skúškou, i keď boli na ňu pripravení. Strach blokuje ich schopnosť pracovať efektívne a snažia sa za každú cenu vyhnúť tomuto procesu (napr. podvádzaním, klamaním a pod.). Tento stav vyvoláva napätie, úzkosť, nervozitu, trému.

3.3.7 Vplyv sociálneho postavenia žiaka

Neprospech značne ovplyvňuje aj sociálne postavenia žiaka v triede, resp. jeho rola. Sociálna izolácia je veľmi závažným problémom, ktorý vedie k zmene celej osobnosti a k vážnym poruchám psychologického vývinu osobnosti. Príčiny sociálnej izolácie sú veľmi rôzne a boli spomínané už aj v predchádzajúcich kapitolách.

Sociálne postavenie narúša jednak subjektívne príčiny a tak isto aj objektívne príčiny. Vplyvom školského prostredia sa môže žiak dostať do sociálnej izolácie, pokiaľ učiteľ kompromituje žiaka. Z oblasti rodinného života môže sociálnu izoláciu spôsobiť ekonomická a sociálna situácia rodiny, kultúrna úroveň rodiny, vzdelanie rodičov, úplnosť rodiny a samozrejme samotná výchova v rodine. Do sociálnej izolovanosti sa môže dostať žiak aj s odchýlkami v telesnom a duševnom vývine a vznikom rôznych zábran.

3.4 Komplexný pohľad na príčiny neprospievania

Školský neprospech je teda zapríčinený veľkým množstvom činiteľov, ktoré sme skúmali osobitne ako faktory prostredia (rodina a škola) a faktory osobnosti. Musíme si uvedomiť, že i keď sme tieto faktory popisovali osobitne, medzi sebou úzko súvisia a sú neoddeliteľné. Ďalej si treba uvedomiť, že na osobnosť žiaka každý z týchto činiteľov inak pôsobí. Dokonca jeden a ten istý činiteľ pôsobí rôzne na rôznych žiakov, vplyvom jedinečnosti osobnosti.

J. Hvozdík (1970) vo svojom výskume popisuje osem najvýznamnejších činiteľov: celkový vývin žiaka, zdravotný stav, rozumová úroveň, charakteristické vlastnosti osobnosti, vzťah k učeniu, správanie sa, rodinná výchova, škola a učiteľ.

Mohli by sme sa preto pokúsiť charakterizovať skupinu neprospievajúcich žiakov. J. Hvozdík (1970) označil najtypickejších žiakov takých, ktorí majú záporný vzťah k učeniu, nemajú záujem o školskú prácu, pochádzajú z rodín s úzkou výchovnou a kultúrnou stimuláciou, majú nižšiu rozumovú výkonnosť a vyznačujú sa zápornými charakteristickými vlastnosťami osobnosti. V praxi je takýmto príkladom najčastejšie žiak zo zanedbaného rodinného prostredia alebo z rozvrátenej rodiny. Hvozdík za netypické príklady považuje, keď v skupine žiakov s nedostatkami v rodinnej výchove dokázali tieto negatívne vplyvy vyvážiť vďaka vyššej rozumovej výkonnosti. Druhou netypickou skupinou boli žiaci s nižšou rozumovou výkonnosťou a z rodín s výraznými priaznivými podmienkami, kedy rodina do istej miery suplovala školu.

Podľa L. Ďuriča a kol. (1991)typicky neprospievajúceho žiaka ďalej charakterizuje ťažkopádnosť a pomalosť pri zapamätávaní a chápaní nového učiva, skon rýchlejšie zabúdať, tendencia učiť sa memorovaním, znížená schopnosť logicky reprodukovat', nestálosť a nezrelosť motivácie a intenzity učenia, povrchnosť usudzovaní, nižšia úroveň abstraktného myslenia, celková intelektuálna pasivita, nestála pozornosť, znížená schopnosť sústrediť sa, nevšímavosť, zvýšená unaviteľnosť, zvýšenie psychického napätia a znížené pracovné tempo.

4 Ciele a hypotézy výskumu

Doteraz sme sa zaoberali teoretickou úvahou príčin neprospievania žiakov vo vyučovacom procese a vymedzením jednotlivých činiteľov. Tie ako vieme, pôsobia na žiaka komplexne. V celej práci sme sa zamerali predovšetkým na príčiny neprospievania žiakov stredných škôl. Je samozrejme, že mnoho faktorov a činiteľov je spoločných pre všetkých žiakov a študentov.

V nasledujúcej časti sa pomocou výskumu pokúsime overiť niektoré tvrdenia, ktoré sme uvádzali v teoretickej časti. Cieľom výskumu je teda zistenie, resp. potvrdenie vplyvu jednotlivých činiteľov pôsobiacich na neprospech žiaka. S pomedzi veľkého množstva faktorov vplývajúcich na prospech sme si vybrali niektoré faktory (stanovili sme si hypotézy), ktoré skúsime overiť v praxi.

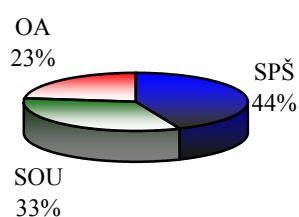
HYPOTÉZY:

- 1) Predpokladám, že výrazným faktorom neprospievania je znížená motivácia žiaka vo vzťahu k učeniu a školskému prostrediu.
- 2) Predpokladám, že žiaci pociťujú znížený záujem o nich zo strany učiteľa.
- 3) Predpokladám, že žiaci pociťujú zníženú úroveň pedagogickej prípravy vyučujúceho na danú vyučovaciu hodinu.
- 4) Predpokladám, že schopnosť vedieť zamerať svoju pozornosť je determinujúcim faktorom neprospievania.

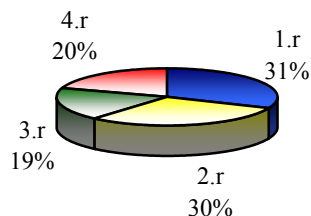
4.1 Opis výskumnej vzorky

Výskumu sa zúčastnilo 220 žiakov stredných škôl, a to 96 žiakov SPŠ v Žiari nad Hronom, 73 žiakov SOU hutníckeho v Žiari nad Hronom a 51 žiakov Obchodnej akadémie v Žiari nad Hronom (obr. 2.1). Výskum sa uskutočnil vo všetkých ročníkoch SPŠ, v prvom až treťom ročníku SOU a v prvom, druhom a štvrtom ročníku OA (obr. 2.2). Dané údaje zobrazuje tabuľka č.1.

Obr. 4.1 Rozdelenie vzorky žiakov podľa typu školy



Obr. 4.2 Rozdelenie vzorky žiakov podľa ročníkov

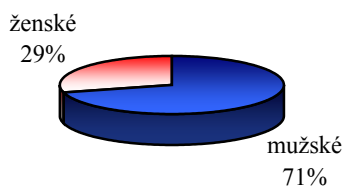


Tab. č.1: Analýza výskumnej vzorky

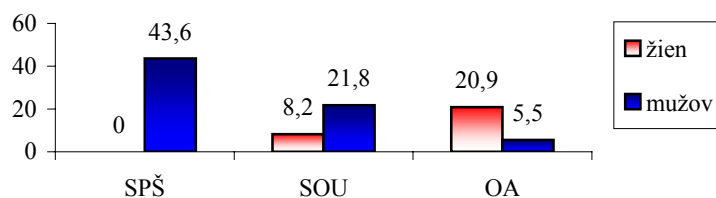
SPŠ		SOU		OA	
ročník	žiakov	ročník	žiakov	ročník	žiakov
1	31	1	24	1	14
2	26	2	25	2	15
3	17	3	24		
4	22			4	22
Spolu:	96	Spolu:	73	Spolu:	51
Celkom respondentov:			220		

Z daného počtu žiakov nasledujúce grafy zobrazujú podiel mužov a žien podieľajúcich sa na výskume (obr. 2.3):

Obr. 4.3 Rozdelenie vzorky žiakov podľa pohlavia

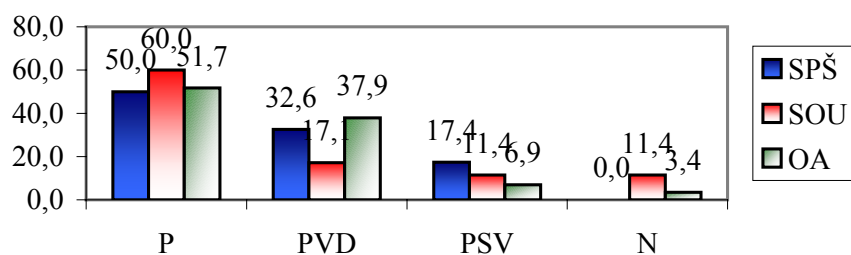


Obr. 4.4 Rozdelenie vzorky podľa pohlavia a typu školy v percentách

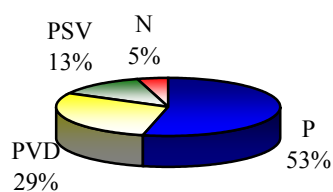


Významným faktorom rozdelenia vzorky je aj ich dosiahnutý prospech. Na nasledujúcich obrázkoch je zobrazené rozdelenie vzorky podľa prospechu a typu školy (obr. 2.5) a rozdelenie všetkých respondentov podľa prospechu (obr. 2.6):

Obr. 4.5 Rozdelenie vzorky podľa prospechu na danej škole



Obr. 4.6 Rozdelenie vzorky žiakov podľa prospechu



4.2 Metóda a metodika výskumu

Výskum príčin neprospievania žiakov sme realizovali pomocou dotazníka. Voľba tejto metódy získavania informácií je podmienená predovšetkým anonymitou respondentov. To umožňuje objektivitu získaných údajov. Dotazník sa považuje za jeden z najdôležitejších a najbežnejších metód. Umožňuje hromadný výskum, a je univerzálny a efektívny.

Prevažná časť otázok dotazníka je vo viazanej forme, keď presnou formuláciou otázky sa naznačuje jednoznačná odpoveď. Niektoré otázky sú však aj vo forme voľných otázok, kedy žiak môže širšie popísať a vyjadriť svoj názor.

Otázky v dotazníku možno rozdeliť na niekoľko častí:

- 1) otázky zaoberajúce sa osobnými údajmi žiakov (pohlavie, ročník, typ školy)
- 2) otázky zaoberajúce sa prospechu
- 3) otázky výskumu podľa stanovených hypotéz:
 - otázky zamerané na vplyv zníženej motivácie žiaka
 - otázky zaoberajúce sa hypotézou, že žiaci pociťujú znížený záujem o nich zo strany učiteľa
 - otázky zamerané na predpoklad, že žiaci pociťujú zníženú úroveň pedagogickej prípravy vyučujúceho na danú vyučovaciu hodinu
 - otázky zamerané na schopnosť vedieť zamerať svoju pozornosť

Výsledky zistené pomocou dotazníka spracujeme pomocou tabuľkového editora a zobrazíme graficky v percentách. Zameriame sa prevažne na porovnanie zistených údajov v závislosti od typu školy. V niektorých otázkach však budeme výsledky determinovať aj podľa ročníka, pohlavia, prospechu a pod. Rozsah tejto práce však neumožňuje širšie porovnanie výsledkov a hlbšiu analýzu.

5 Spracovanie a interpretácia výskumu

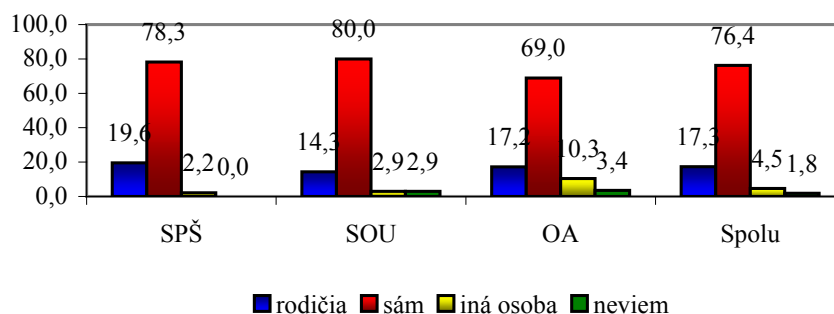
Spracovanie výsledkom sme uskutočnili podľa jednotlivých stanovených hypotéz a otázok. Graficky sme zobrazili odpovede respondentov na jednotlivé otázky, pre každý typ školy zvlášť a spolu. V niektorých prípadoch sme za determinujúci faktor považovali aj pohlavie, prospech a ročník.

5.1 Vplyv motivácie, hypotéza H1

H1: Predpokladáme, že výrazným faktorom neprospievania je znížená motivácia žiaka vo vzťahu k učeniu a školskému prostrediu.

Otazka č. 1 Kto rozhodol o tom na akú strednú školu pôjdeš po ukončení základnej školy, resp. kto hlavne ovplyvnil výber školy?

Obr. 5.1.1 Odpoveď na otázku č.1 v percentách



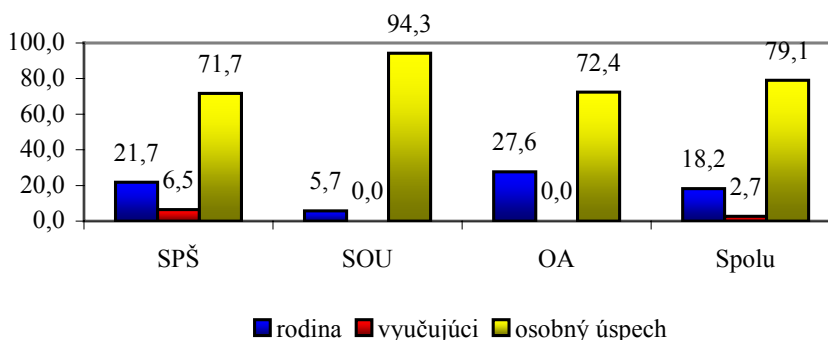
Naším predpokladom je, že pokiaľ si žiak zvolí sám školu a odbor, ktorí ho zaujíma, má pred sebou cieľ, ktorý ho pozitívne motivuje. Z grafu (obr. 4.1.1) vidieť, že vyše 76% respondentov z celkového množstva malo možnosť zvoliť si školu. Medzi výsledkami jednotlivých škôl nie je výrazný rozdiel.

Otazka č. 2 Kto, alebo čo ťa prevažne motivuje k dosiahnutiu lepších školských výkonov?

Predpokladali sme, že výrazným faktorom zvýšenia motivácie je dosiahnutie vlastného úspechu. V celkovom vyhodnotení až 79% respondentov uvádza, že k dosiahnutiu lepších školských výsledkov ich motivuje práve dosiahnutie vlastného úspechu (obr. 4.1.2). Najvýraznejšie sa tento faktor prejavuje u respondentov študujúcich na SOU.

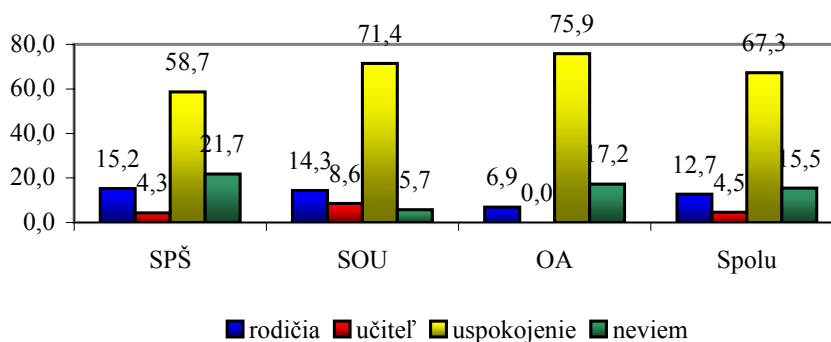
Je však zaujímavé, že len necelé 3% zo všetkých respondentov motivuje k dosiahnutiu vyšších výkonov učiteľ. Dokonca žiaci SOU a OA uvádzajú, že ich učiteľ vôbec nemotivuje. Treba si uvedomiť, že vo vzdelávacom procese, by mal práve učiteľ pozitívne motivovať žiaka.

Obr. 5.1.2 Odpoveď na otázku č.2 v percentách



Otazka č. 3 Čo ťa núti učiť sa?

Obr. 5.1.3 Odpoveď na otázku č.3



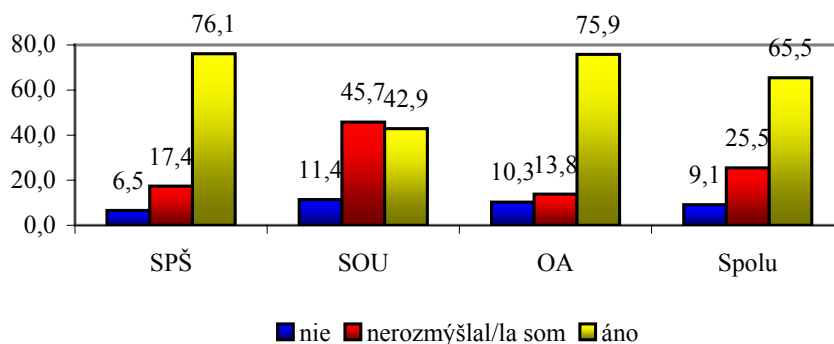
Mať vlastný záujem o vzdelávanie je ďalším pozitívnym činiteľom motivácie. Vyše 67% zo všetkých respondentov uviedlo, že sa učia pre vlastné uspokojenie (obr. 4.1.3). V závislosti od typu školy však výskum ukázal, že len 58,7% žiakov SPŠ sa učí pre vlastné uspokojenie. Čo je takmer o 10% menej ako uviedli všetci respondenti spolu.

Otazka č. 4 Máš stanovené ciele, ktoré by si chcel dosiahnuť v blízkej budúcnosti?

Výrazným faktorom motivácie človeka, je stanovenie a dosahovanie jednotlivých čiastkových cieľov. Zamerali sme sa preto touto otázkou na predstavu respondentov na budúcnosť a ich ciele.

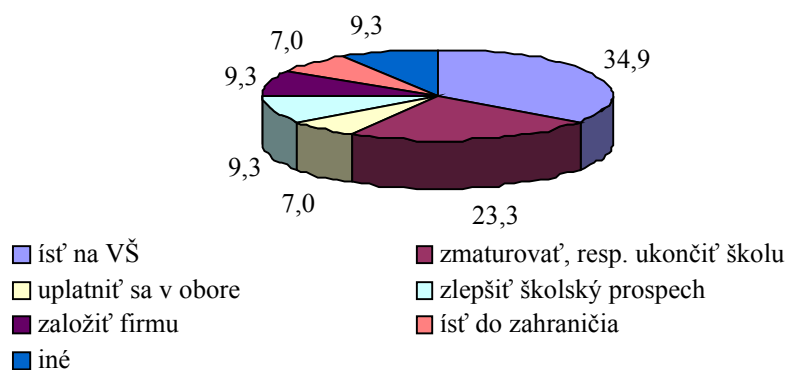
Z grafu (obr. 4.1.4) vidieť, že 65,5% všetkých respondentov uvádzajú, že majú stanovené ciele. Je vidieť, že typ školy sa ukazuje byť determinujúcim faktorom, keďže len 42,9% žiakov SOU uviedlo, že má stanovený cieľ. Je to o 30% menej oproti SPŠ, alebo OA.

Obr. 5.1.4 Odpoveď na otázku č.4 v percentách

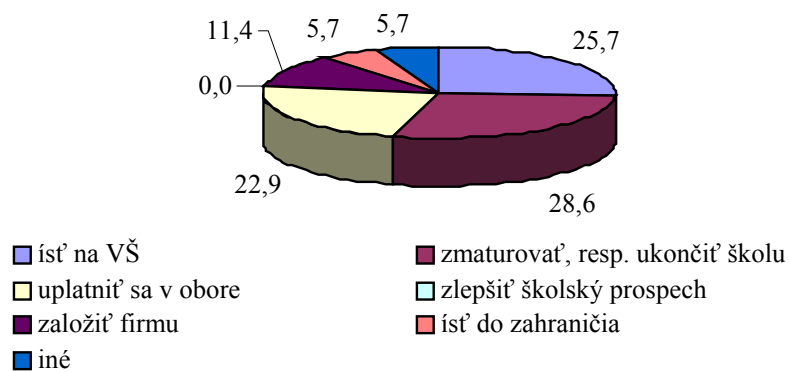


Pokiaľ respondenti odpovedali, že majú stanovené ciele, mohli v dotazníku konkretizovať tieto ciele. Nasledujúca tabuľka (tab. 4.1) a grafy (obr. 4.1.5 až 4.1.7) zobrazujú toto vyhodnotenie pre jednotlivé školy.

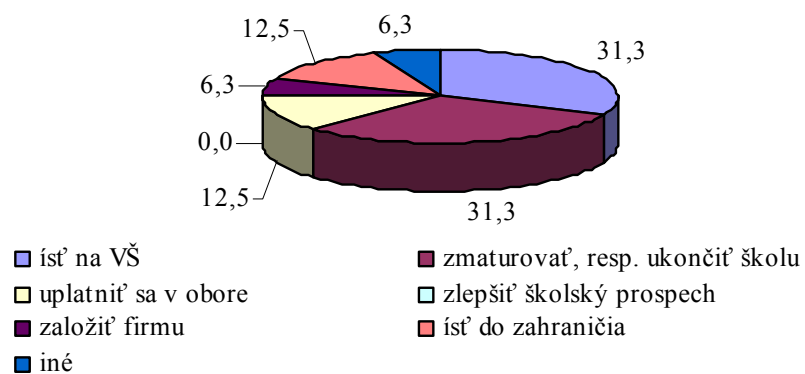
Obr. 5.1.5 Stanovené ciele žiakov SPŠ v percentách



Obr. 5.1.6 Stanovené ciele žiakov SOU v percentách



Obr. 4.1.7 Stanovené ciele žiakov OA v percentách



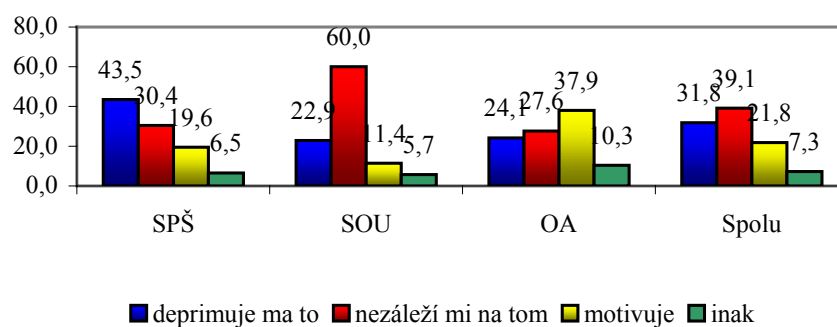
Tab. 5.1 Zobrazenie stanovených cieľov respondentov v percentách

Stanovené ciele:	SPŠ	SOU	OA
ísť na VŠ	34,9	25,7	31,3
zmaturovať, resp. ukončiť školu	23,3	28,6	31,3
uplatniť sa v obore	7,0	22,9	12,5
zlepšiť školský prospech	9,3	0,0	0,0
založiť firmu	9,3	11,4	6,3
ísť do zahraničia	7,0	5,7	12,5
iné	9,3	5,7	6,3

Najviac respondentov uvádza, že ich cieľom je ísť na vysokú školu. Žiaci SOU v priemere o 8% menej ako žiaci SPŠ alebo OA. Zmaturovať, resp. ukončiť školu je cieľ v priemere pre takmer 30% žiakov. Pomerne vysoké percento respondentov uvádza za svoj cieľ uplatniť sa v zahraničí, takmer 13% žiakov OA.

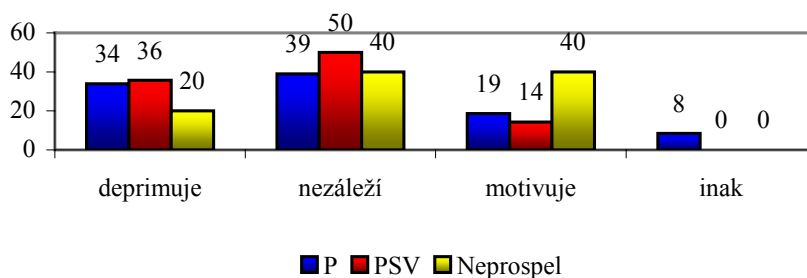
Otazka č. 5 Ako na teba pôsobí vlastný neúspech?

Obr. 5.1.8 Odpoveď na otázku č.5 v percentách



Touto otázkou sme cielili dokázať, že neúspech má výrazný demotivujúci účinok na žiakov. Viac ako 43% žiakov SPŠ uvádza, že neúspech ich deprimuje a len pre necelých 20% žiakov sa stáva neúspech motiváciou (obr. 4.1.8). Za povšimnutie stojí fakt, že 60% respondentov z SOU uviedlo, že im nezáleží na tom, že dosiahli neúspech. Naopak prevažná časť žiakov OA považujú neúspech za zdroj motivácie.

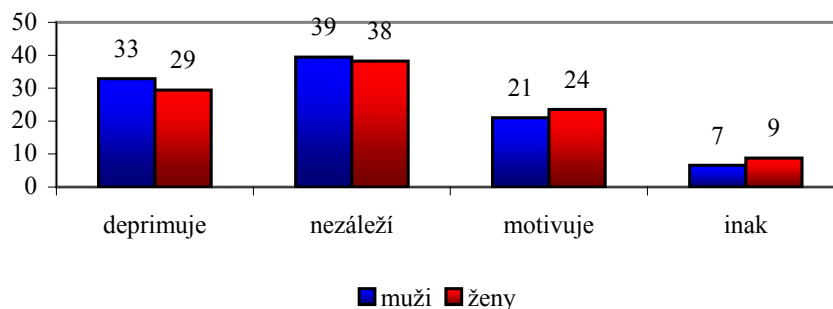
Obr. 5.1.9 Odpoveď na otázku č.5 v závislosti od prospechu v percentách



Vyhodnotenie danej otázky v závislosti od prospechu je na predchádzajúcom obrázku (obr. 4.1.9). Je vidieť, že vo výsledkoch nie je veľký rozdiel medzi žiakmi, ktorí prospeli a prospeli z vyznamenaním. Zatiaľ čo 40% neprospievajúcich žiakov považuje neúspech za motivujúci alebo im nezáleží na neúspechu.

Ďalší graf (obr. 4.1.10) dokazuje, že pohlavie nie je výrazným determinujúcim faktorom vnímania vlastného neúspechu u žiakov.

Obr. 5.1.10 Odpoveď na otázku č.5 v závislosti od pohlavia v percentách



5.2 Vplyv záujmu učiteľa, hypotéza H2

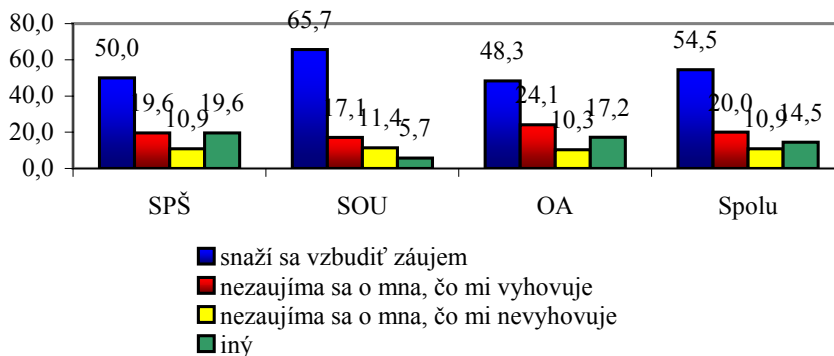
H2: Predpokladám, že žiaci pocitujú znížený záujem o nich zo strany učiteľa.

Otazka č. 6 Aký máš pocit z vyučujúceho daného predmetu?

Dôležitým faktorom vo vyučovacom procese je vzťah medzi žiakom a učiteľom. Daný graf (obr. 4.2.1) zobrazuje, či vyučujúci sa snaží vzbudiť záujem o daný predmet u žiakov, a či

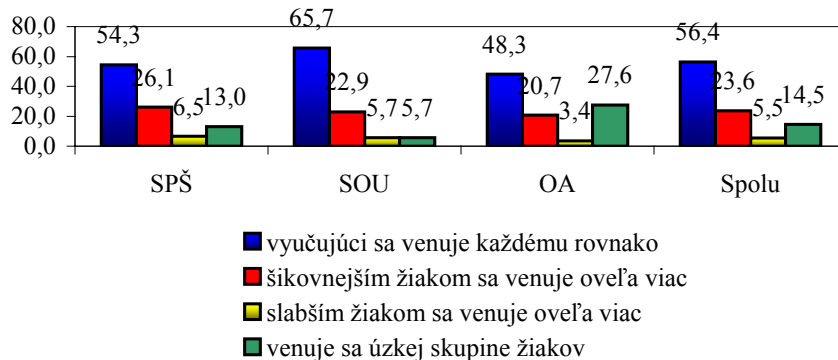
sa o nich zaujíma. Viac ako polovica respondentov uviedlo, že vyučujúci sa snaží vzbudiť u žiaka záujem.

Obr. 5.2.1 Odpoveď na otázku č. 6 v percentách



Otazka č. 7 Ako sa podľa teba správa vyučujúci daného predmetu na vyučovacej hodine?

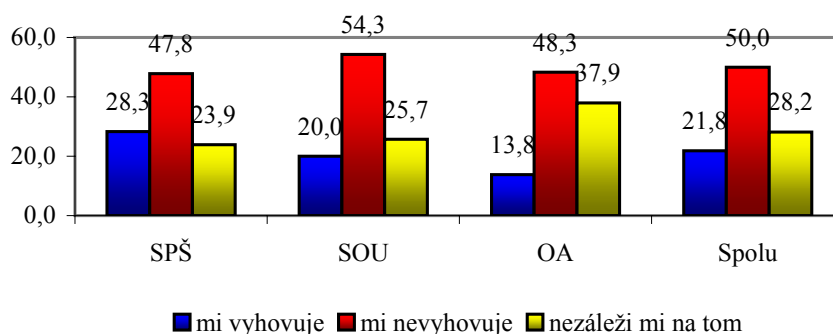
Obr. 5.2.2 Odpoveď na otázku č.7 v percentách



Problémoví žiaci si vyžadujú zvýšený záujem zo strany učiteľa, a to nie len tí šikovnejší, ale aj tí slabší. Viac ako 56% žiakov uvádza, že vyučujúci sa venuje každému rovnako (obr. 4.2.2). Pre nás je však významné zistenie, že takmer 24% respondentov sa domnieva, že učiteľ sa venuje viac šikovnejším žiakom, pričom len 5,5% si naopak myslí, že slabším žiakom sa venuje učiteľ viac. Zaujímavý je aj fakt, že 14,5% opýtaných si myslí, že vyučujúci sa venuje len úzkej skupine (zrejme na základe sympatie a pod.).

Otazka č. 8 Prípadný nezáujem zo strany učiteľa?

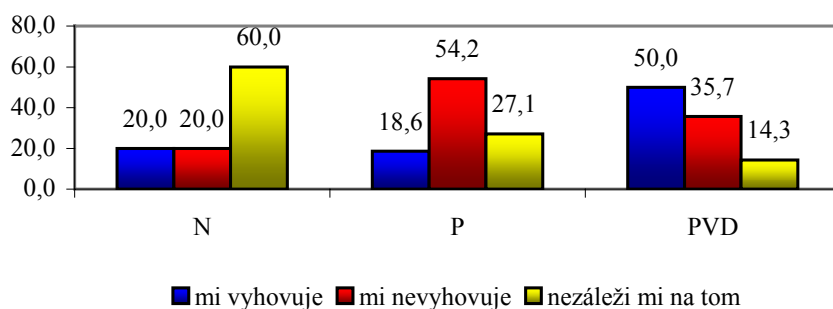
Obr. 5.2.3 Odpoveď na otázku č.8 v percentách



Touto otázkou sme celi zistiť, či žiakovi záleží na tom, aby vyučujúci prejavil o neho záujem. Takmer 50% opýtaných uvádza, že im nevyhovuje nezáujem učiteľa, vyhovuje to takmer 22% žiakov a necelým 30% respondentov nezáleží na tom (obr. 4.2.3).

Ďalší graf (obr. 4.2.4) zobrazuje výpovede v závislosti od prospechu, kde takmer 60% neprospievajúcich žiakov uvádza, že im nezáleží na záujme učiteľa. Naopak len 14,3% žiakov s prospechom PVD nezáleží na záujme učiteľa. Avšak prekvapujúce je zistenie, že až 50% žiakov s prospechom PVD uviedlo, že im vyhovuje nezáujem zo strany učiteľa.

Obr. 5.2.4 Odpoveď na otázku č.8 v závislosti od prospechu v percentách

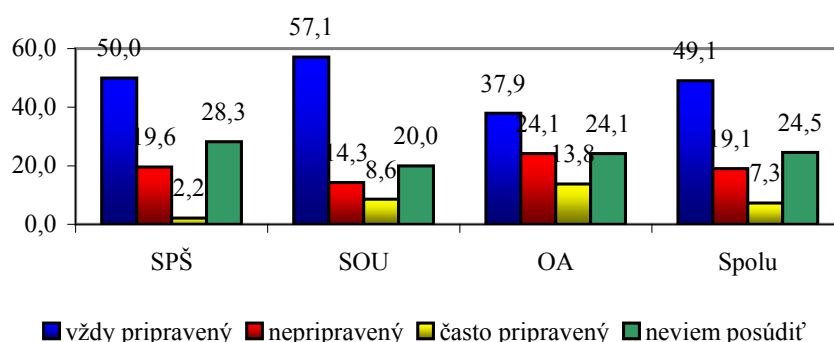


5.3 Vplyv osoby učiteľa, hypotéza H3

H3: Predpokladám, že žiaci pociťujú zníženú úroveň pedagogickej prípravy vyučujúceho na danú vyučovaciu hodinu.

Otazka č. 9 Ako je vyučujúci daného predmetu podľa teba pripravený na danú hodinu?

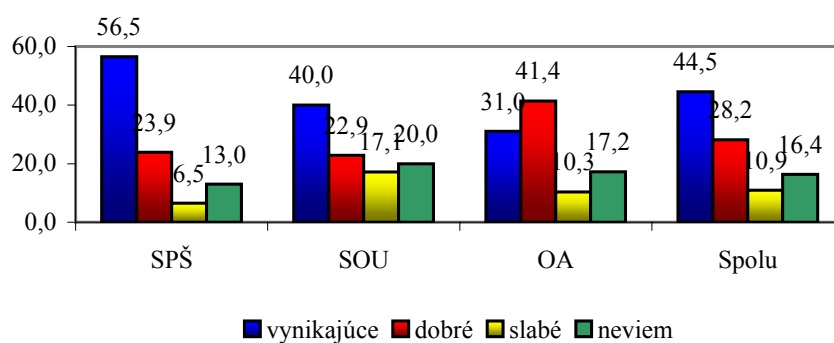
Obr. 5.3.1 Odpoveď na otázku č. 9 v percentách



Takmer 50% respondentov vyjadrilo názor, že učiteľ daného predmetu je vždy pripravený na vyučovaciu hodinu (obr. 4.3.1). Takmer 25% však nevie posúdiť, či je dostatočne vyučujúci pripravený. A až skoro 20% si myslí, že učiteľ je nepripravený.

Otazka č. 10 Aké sú podľa teba vedomosti vyučujúceho daného predmetu?

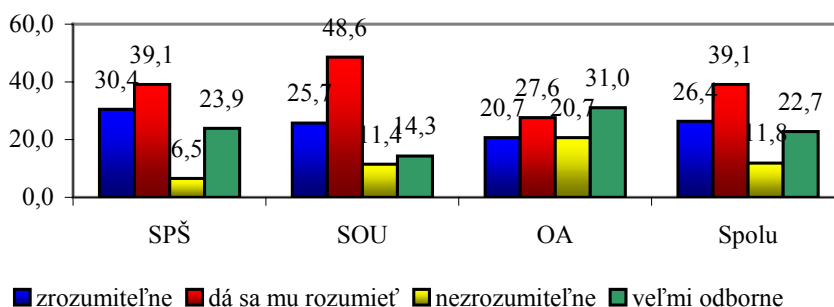
Obr. 5.3.2 Odpoveď na otázku č.10 v percentách



Necelých 50% zo všetkých opýtaných sa domnieva, že vyučujúci má vynikajúce vedomosti (obr. 4.3.2). Výsledky ukazujú, že je viditeľný rozdiel v názoroch žiakov v závislosti od typu školy, kde na OA si len 31% respondentov myslí, že vyučujúci má vynikajúce vedomosti. Až 17% žiakov SOU si myslí, že vedomosti učiteľa sú slabé.

Otazka č. 11 Ako podľa teba vysvetľuje učivo učiteľ daného predmetu?

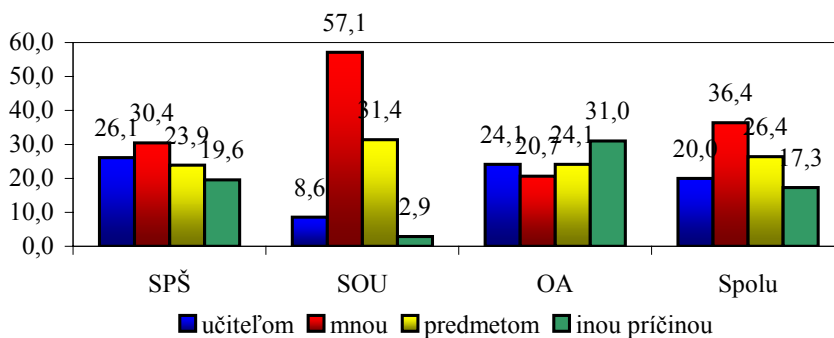
Obr. 5.3.3 Odpoveď na otázku č. 11 v percentách



Významným faktorom, ktorý má vplyv na prospech žiaka je jeho subjektívne vnímanie zrozumiteľnosti učiteľa. S pomedzi opýtaných odpovedalo 26,4% , že učiteľ zrozumiteľne vysvetľuje (obr. 4.3.3). Takmer 12% žiakov považuje za nezrozumiteľné vysvetľovanie a až 22,7% považuje vysvetľovanie učiva za príliš odborné.

Otazka č. 12 Čím je zapríčinený hlavne neúspech na danej hodine?

Obr. 5.3.4 Odpoveď na otázku č.12 v percentách



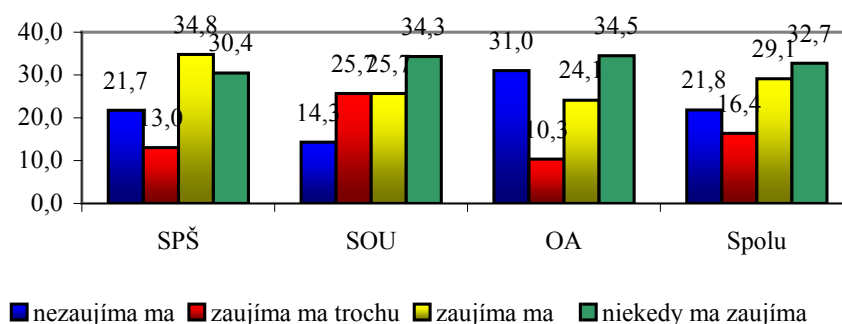
Zaujímavý je pohľad vnímania samotných žiakov na vlastný neprospech. Zo všetkých respondentov vníma príčiny neúspechu 20% opýtaných v učiteľovi, 36,4% obviňuje sám seba, 16,4 % náročnosť učiva (obr. 4.3.4). Výrazný extrém bol zistený v názore žiakov SOU, kde až takmer 60% uviedlo, že príčinou ich neprospechu je ich vlastná osoba.

5.4 Vplyv pozornosti, hypotéza H4

H4: Predpokladám, že schopnosť vedieť zamerat' svoju pozornosť je determinujúcim faktorom neprospievania.

Otazka č. 13 Aký máš vzťah k danému predmetu?

Obr. 5.4.1 Odpoveď na otázku č. 13 v percentách

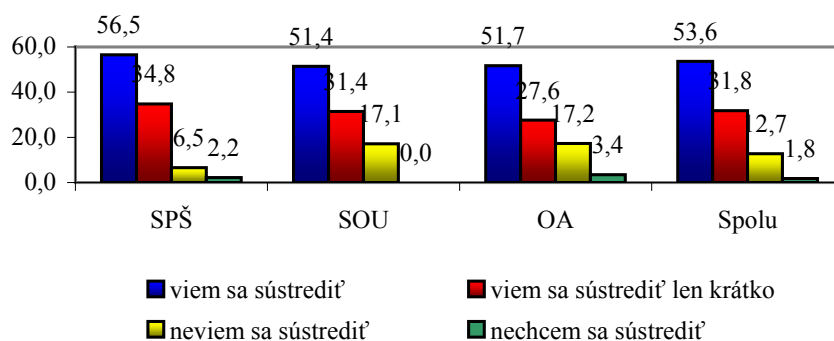


Na samotnú pozornosť žiaka má výrazný vplyv aj jeho vlastný záujem o daný predmet. Takmer 30% opýtaných uviedlo, že ich daný predmet zaujíma, 16,4% opýtaných zaujíma trochu (obr. 4.4.1). Až 21,8% žiakov uviedlo, že ich nezaujíma daný predmet.

Otazka č. 14 Pri vysvetľovaní učiva sa:

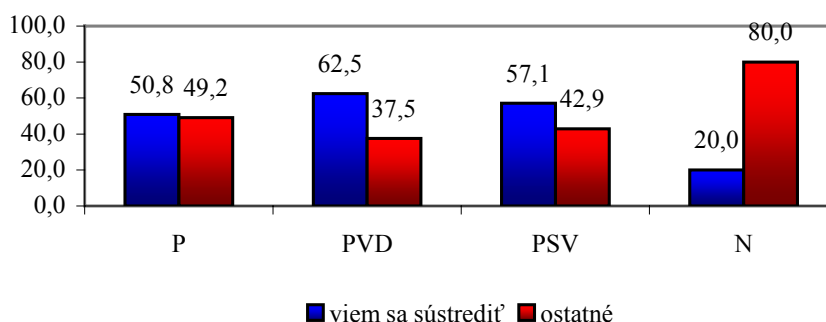
Danou otázkou sme chceli zistiť, či sa vie žiak sústrediť, resp. či vie zvýšiť svoju pozornosť. Až 53,6% respondentov sa domnieva, že keď chcú tak vedia zvýšiť svoju pozornosť (obr. 4.4.2). Takmer 31,8% žiakov uviedlo, že sa vedia sústrediť len krátko, čo môže spôsobovať problémy z učením.

Obr. 5.4.2 Odpoveď na otázku č.14 v percentách



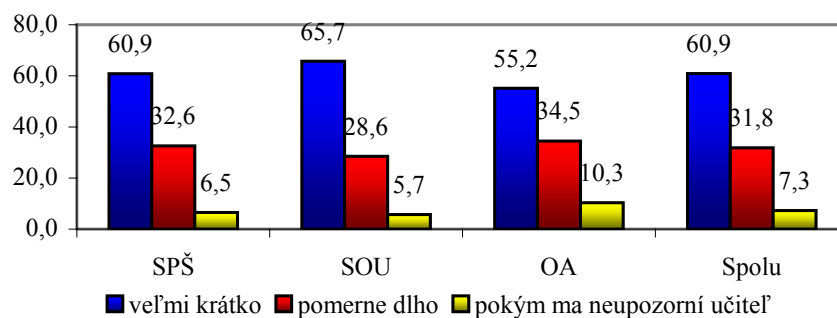
Ďalší graf (obr. 4.4.3) zobrazuje odpovede respondentov v závislosti na prospechu, kde výsledky dokazujú, že nie sú výrazné rozdiely medzi žiakmi, ktorý dosiahli prospech P, PVD a PSV. Výrazný rozdiel, môžeme zaznamenať u neprospeievajúcich žiakov, kde len 20% z opýtaných uviedlo, že sa vie sústrediť.

Obr. 5.4.3 Odpoveď na otázku č. 14 v závislosti od prospechu v percentách



Otazka č. 15 Ako dlho zvyčajne myslíš na danej hodine na veci nesúvisiace z učivom?

Obr. 5.4.4 Odpoveď na otázku č.15 v percentách



Takmer 61% z opýtaných uviedlo, že na veci nesúvisiace z učivom myslia len krátko (obr. 4.4.4). Avšak až 31,8% respondentov sa nesústredí na vyučovacom procese a 7,3% žiakov sa začnú opäť sústrediť až na upozornenie učiteľa.

6 Zhodnotenie výskumu

Výskum bol realizovaný na pomerne širokej vzorke 220 respondentov a na troch rôznych typoch škôl. Z tohto hľadiska by sme mohli pokladať výskum za vierohodný.

H1: Predpokladám, že výrazným faktorom neprospievania je znížená motivácia žiaka vo vzťahu k učeniu a školskému prostrediu.

Správna motivácia má výrazný vplyv na prospech žiaka. Dosiahnutie vlastného uspokojenia, osobného úspechu, vlastný záujem o predmet, to všetko zvyšuje motiváciu žiakov. Až 79,1% opýtaných motivuje práve dosiahnutie osobného úspechu a učia sa pre vlastné uspokojenie (67,3%), čo odpovedá takmer 80% žiakov, ktorí sa sami rozhodli pre študijní odbor a školu na ktorú pôjdu. Je teda jasné, že pokiaľ má žiak vlastný záujem o odbor, chce dosiahnuť úspech, čo ho motivuje. Tým sa potvrdila naša hypotéza. Až 65,5% z opýtaných má stanovené ciele. Najviac záleží žiakom, aby úspešne zmaturovali a dostali sa na vysokú školu, čo je výrazne motivujúci činiteľ. Takmer 40% žiakov, ktorí prospeli alebo prospeli s vyznamenaním uviedli, že ich neúspech deprimuje a len takmer 20% z nich motivuje. Naopak len 20% neprospievajúcich žiakov vlastný neúspech deprimuje, čo môže súvisieť z častým stretaním sa s neúspechom. Vtedy si žiaci doslova zvyknú na neúspech a nevyvoláva to v nich silné citové pohnútky.

H2: Predpokladám, že žiaci pociťujú znížený záujem o nich zo strany učiteľa.

Naša hypotéza sa potvrdila. Takmer 45% žiakov pociťuje nezáujem zo strany učiteľa, a taktiež takmer 45% respondentov sa domnieva, že učiteľ sa nevenuje žiakom rovnako. Nie je to síce ani polovica z opýtaných žiakov, ale musíme si uvedomiť, že z danej vzorky je len 5% neprospievajúcich žiakov. To znamená, že aj žiaci, ktorí prospeli, PVD a PSV pociťujú podobné problémy.

H3: Predpokladám, že žiaci pociťujú zníženú úroveň pedagogickej prípravy vyučujúceho na danú vyučovaciu hodinu.

Daná hypotéza sa potvrdila, keď len takmer 50% respondentov uviedlo, že vyučujúci je vždy pripravený a takmer 20% opýtaných si myslí, že tomu tak nie je. S pomedzi všetkých žiakov, až 11% opýtaných si myslí, že vedomosti učiteľa sú slabé. Za príčinu neúspechu považuje 20% žiakov učiteľa, 26,4% náročnosť predmetu.

H4: Predpokladám, že schopnosť vedieť zamerať svoju pozornosť je determinujúcim faktorom neprospievania.

Vlastný záujem o predmet zvyšuje schopnosť zamerať sa a zvýšiť pozornosť. Až 20% respondentov uviedlo, že ich daný predmet nezaujíma, a len 53,6% žiakov sa vie sústrediť. Z hľadiska prospechu je výrazný výsledok, že len 20% neprospievajúcich žiakov sa vie sústrediť a úmyselne zvýšiť svoju pozornosť. Čo jasne potvrdzuje našu hypotézu.

7 Záver

Touto záverečnou prácou sme chceli analyzovať psychologické príčiny neprospievania žiakov stredných škôl a tak vymedziť jednotlivé príčiny neprospievania a identifikovať typickú skupinu neprospievajúcich žiakov.

Treba si uvedomiť, že samotný pojem neprospech žiaka sa rôzne definuje a vníma. My sme považovali za neprosievajúceho žiaka takého, ktorý nedosahoval stanovené výsledky. Neprospech žiaka je zapríčinený množstvom činiteľov, ktoré sme vymedzili. Tie sa vzájomne ovplyvňujú a prelínajú, resp. pôsobia komplexne na žiaka. Na neprospech žiaka pôsobia faktory školského prostredia (napr. vzhľad prostredia, osobnosť učiteľa, vzťah medzi žiakom a učiteľom), faktory rodinného prostredia (napr. ekonomické a materiálové podmienky rodiny, intelektuálna a kultúrna úroveň rodiny, vzťah medzi rodičmi a žiakmi, vzťah medzi súrodencami) a faktory osobnosti žiaka (napr. vplyv telesného a duševného vývinu, intelektuálne schopnosti, štruktúra osobnosti, citový a sociálny život žiaka).

K najvýznamnejším činiteľom môžeme zaradiť celkový vývin žiaka, zdravotný stav, rozumovú úroveň, charakteristické vlastnosti osobnosti, vzťah k učeniu, správanie sa, rodinná výchova a učiteľ.

V praktickej časti sme si stanovili niekoľko hypotéz zaoberajúcich sa príčinami neprospechu žiakov, ktoré sme chceli dokázať. Pomocou dotazníkovej metódy sme urobili výskum na SOU, SPŠ a OA v Žiari nad Hronom. Jednotlivé hypotézy sa potvrdili. Porovnaním dosiahnutých výsledkoch sme zistili, že nedochádza k výrazným rozdielom medzi jednotlivými školami. Taktiež sme zistili, že pohlavie nie je výrazný determinujúci faktor vnímania vlastného neprospechu.

Samotné názory respondentov nás niekedy zaujali. Takmer 2/3 žiakov SOU nezáleží na neúspechu. Ale pokiaľ žiakom nezáleží na úspechu nie sú správne motivovaný. Ukazuje sa teda, že dosiahnutie samotného úspechu nie je motivujúcim činiteľom. Takýto výsledok sme dosiahli možno preto, lebo respondenti vnímali neúspech "len" ako zlú známku, a na tú si zrejme zvykli. Rozsah tejto práce neumožňuje hlbšiu analýzu tohoto problému. Pedagogická prax tiež upozorňuje na problém podcenenia udelenia zlej známky žiakovi.

Porovnanie výsledkov v závislosti od dosiahnutého prospechu ukazuje rozdielnosť názorov. Avšak z dôvodu nerovnomerného rozloženia počtu žiakov podľa prospechu (5% žiakov nepospelo, 53% žiakov prospelo, 29% žiakov prospelo veľmi dobre a 13% žiakov prospelo s vyznamenaním, pozri obr. 2.6), takto dosiahnuté výsledky môžu byť skresľujúce. Vo výskume sme zistili, že 60% neprospievajúcim žiakom nezáleží na záujme učiteľa. Je to dosiahnuté zrejme negatívnym vzťahom medzi učiteľom a žiakmi. Až takmer polovica žiakov si myslí, že ich neprospech je zapríčinený faktormi školského prostredia. Zistili sme, že neprospievajúci žiaci majú problém zo sústredením.

Neprospievajúci žiak je osobnosť s individuálnymi psychologickými črtami a teda aj špecifickým komplexom príčin neprospievania. Nemožno preto stanoviť univerzálne pravidlá pre odstránenie tohto javu. Je však možné určiť isté zásady. Žiaka treba čo najpresnejšie spoznať a analyzovať, resp. objektívne určiť príčiny. Ďalšími zásadami sú nevidieť žiaka izolovane, individuálny prístup, nestrácať pedagogický optimizmus, neusilovať sa o prospech za každú cenu, nehodnotiť žiaka iba na základe prospechu, snažiť sa hľadať pozitívne vlastnosti žiaka, zistiť schopnosti žiaka, pôsobiť na žiaka príkladom a kladnou stimuláciou.

Zoznam použitej literatúry

- [1] Correll, W.: Ťažkosti s učením žiakov, SPN Bratislava, 1967
- [2] Čáp, J.: Psychologie pro učitele, SPN Praha, 1980
- [3] Ďurič, L.: Úvod do pedagogickej psychológie, SPN Bratislava, 1974
- [4] Ďurič, L. a kol.: Pedagogická psychológia, JASPIS Bratislava, 1991
- [5] Ďurič, L., Bratská, M. a kol.: Pedagogická psychológia (Terminologický a výkladový slovník), SPN Bratislava, 1997
- [6] Hvozdík, J.: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov, SPN Bratislava, 1970
- [7] Kačáni, V. a kol.: Základy učiteľskej psychológie, SPN Bratislava, 1999

Internet:

<http://www.ceskaskola.cz/>

<http://www.psychologia.sk/>

<http://ucitelske-listy.cz/>

Príloha

DOTAZNÍK

Prosím žiakov, aby poctivo vyplňali predložený dotazník, čím umožnia získať vierohodné informácie v pedagogicko-psychologickom výskume, skúmajúcom príčiny školského neprospevania.

Všeobecná časť:

Otazka č. 16 Uveďte vaše pohlavie:

- mužské
- ženské.

Otazka č. 17 Uveďte typ školy, ktorú navštevujete:

- SPŠ
- SOU
- OA

Otazka č. 18 Uveďte ktorý ročník v súčasnosti navštevujete:

- prvý
- druhý
- tretí
- štvrtý.

Informácie o prospechu:

Otazka č. 19 Aké bolo vaše posledné ohodnotenie školského prospechu?

- prospel s vyznamenaním
- prospel veľmi dobre

- prospel
- neprospel

Výskumná časť:

1) Kto rozhodol o tom, na akú strednú školu pôjdeš po ukončení základnej školy, resp. kto hlavne ovplyvnil výber školy?

- rodičia
- ja sám/sama
- iná osoba (kamarát, idol,..)
- neviem

2) Kto alebo čo ťa prevažne motivuje k dosiahnutiu lepších školských výkonov?

- rodina (sľúbená odmena resp. trest)
- vyučujúci (dobrá známka, pochvala, resp. karhanie, zosmiešňovanie)
- dosiahnutie osobného úspechu (chuť dosiahnuť viac, túžba po vzdelaní, vlastné uspokojenie)

3) Čo ťa núti učiť sa?

- rodiča
- učiteľ
- vlastné uspokojenie
- neviem.

4) Máš stanovené ciele, ktoré by si chcel dosiahnuť v blízkej budúcnosti?

- nie
- nerozmýšľal/nerozmýšľala som

áno, chcel/chcela by som: _____

5) Ako na teba pôsobí vlastný neúspech?

deprimuje ma to

nezáleží mi na tom

motivuje ma to k vyššiemu úsiliu

rôzne: _____

Pod pojmom daný predmet rozumej ten vyučovací predmet spomedzi všetkých (matematika, slovenský jazyk, a pod.), na ktorom ty dosahuješ najhoršie výsledky, resp. ten predmet, ktorý ti spôsobuje problémy s učením.

6) Aký máš pocit z vyučujúceho daného predmetu?

snaží sa vzbudiť u mňa záujem o tento predmet

vyučujúci sa o mňa nezaujíma, čo mi vyhovuje

vyučujúci sa o mňa nezaujíma, čo mi nevyhovuje

iný: _____

7) Ako sa podľa teba správa vyučujúci daného predmetu na vyučovacej hodine?

vyučujúci sa venuje každému žiakovi rovnako

šikovnejším žiakom sa venuje oveľa viac

slabším žiakom sa venuje oveľa viac

venuje sa len úzkej skupine žiakov bez ohľadu na prospech alebo šikovnosť

8) Prípadný nezáujem zo strany učiteľa:

mi vyhovuje

mi nevyhovuje

je mi to jedno.

9) Ako je vyučujúci daného predmetu podľa teba pripravený na danú hodinu?

- vždy pripravený
- nepripravený
- často pripravený
- neviem posúdiť

10) Aké sú podľa teba vedomosti vyučujúceho daného predmetu?

- vynikajúce
- dobré
- slabé
- neviem posúdiť

11) Ako podľa teba vysvetľuje učivo učiteľ daného predmetu?

- veľmi zrozumiteľne (nahlas, dobré tempo reči a pod.)
- dá sa mu rozumieť
- nezrozumiteľne ("bľaboce")
- veľmi odborne, nezrozumiteľne

12) Čím je zapríčinený hlavne neúspech na danej hodine?

- učiteľom
- mnou
- predmetom
- inou príčinou: _____

13) Aký máš vzťah k danému predmetu?

- vôbec ma nezaujíma
- zaujíma ma trochu
- zaujíma ma
- niekedy ma zaujíma, inokedy nie

14) Pri vysvetľovaní učiva sa:

- viem sústrediť
- viem sústrediť len krátku dobu
- neviem sústrediť
- nechcem sústrediť

15) Ako dlho zvyčajne myslíš na danej hodine na veci nesúvisiace s učivom?

- veľmi krátko
- pomerne dlho
- pokým ma neupozorní učiteľ