

1 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE

1.1 Vymezení klíčových pojmů

Percepce

- poznávání druhých lidí (percepce znamená v latině vnímání, zde však jde více než o samo vnímání, jde o soubor všech poznávacích procesů při poznávání druhého člověka, jeho citů, stavů, motivů, vlastností)

Sociální interakce

- jde o sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů, je to proces, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje.

Pedagogická interakce

- proces vzájemného působení a ovlivňování dvou nebo více subjektů ve výchovně vzdělávacím procesu.

Preferenční postoje učitele k žákům

- zvýrazněná (převládající, zesílená) zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu (ve směru kladném i záporném), jsou častěji nadhodnocováni a podhodnocováni, jsou vystaveni specifickým formám působení. To má vliv na jejich další školní činnost, výkony, vztahy k sobě samým, ke škole i k učiteli, což nachází svůj odraz i v postavení žáka ve vztazích uvnitř školní třídy.

Učitelovo očekávání - souvisí s postojem učitele k žákovi, ale je racionálnější. Vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšího, i z toho, jak se žák právě učí a chová. Na základě pozorování, úsudku, rozumové úvahy si učitel vytváří své mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu.

1.2 Percepce v pedagogické interakci

Pro pedagoga má znalost percepce v pedagogické interakci důležitý význam. Učitel si může uvědomit možné zkreslení obrazu žáka, s nímž komunikuje, ví, že by se neměl spokojit s tím, jakým se žák jeví být, ale hledat, jakým skutečně je.

Percepce ovlivňují **faktory konfrontační**, tzn. všechny intervenující faktory, které vznikají na základě srovnání, a to buď na základě zkušenosti nebo na základě očekávání. Učitel může být ovlivněn osobní i náhodnou zkušeností, která pozitivně nebo negativně ovlivní jeho postoj k žákovi, tj. vliv prvního dojmu, který dokonce platí i u postoje ke skupinám, třídám. Nebo se může jednat o přenesenou zkušenost s jiným žákem. Např. vnímaný žák patří k určité skupině, se kterou má učitel osobní zkušenost (etnické, rasové předsudky), percepce však může ovlivnit i pouhá vnější podoba žáka s osobou, s níž má učitel již svoje zkušenosti (shodné oblečení), nebo srovnání žáka se sebou samým. Jako problematickou vnímám situaci, kdy učitel vnáší do percepce svůj vlastní způsob myšlení a předpokládá, že žák myslí a cítí stejně.

Rovněž očekávání učitele může vytvořit situaci, kdy pak podvědomě jedná se žáky jinak než dřív, a tak nepřímo ovlivňuje i podmínky rozvoje žáka. Jde o tzv. sebesplňující předpovědi, kdy učitel jedná se žákem tak, aby došlo ke splnění jeho očekávání. Pokud učitel získá o žákovi pozitivní předinformaci, pak vytváří pro žáka takové podmínky, že se zlepšení žákova výkonu skutečně dostaví (chová se k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit apod.) Tento jev se nazývá **Galatea-efekt** (v literatuře se používá rovněž starší termín Pygmalion-efekt). Opakem může být situace, kdy učitel vychází z úvahy, nebo z negativní předinformace, že určitý žák (učitelem vytipovaný nebo učiteli označený jinou osobou) se ve svém prospěchu a chování nemá možnost se zlepšit, spíše se zhorší. Jedná se o tzv. **Golem-efekt** (učitel se chová k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, podezírá, obviňuje, a to tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel očekává. Tím se potvrdí učitelovo očekávání.

Dále percepci ovlivňují **faktory související s obecnými zákonitostmi vnímání člověka**. Do této skupiny faktorů patří:

výběrovost vnímání

- což znamená, že z informací, které ovlivňují percepci žáka učitel vybírá jen ty, které potvrzují jeho stanovisko, očekávání. Ostatní informace nevnímá nebo je interpretuje jinak, bagatelizuje je, protože neodpovídají jeho konceptu daného žáka

celostnost vnímání

- jde o vytváření základního dojmu o konkrétním žákovi bez hlubší analýzy detailu, celostnost je dána tím, co akcentuje percipient (vzhled, pečlivost, chování, prospěch). Patří sem i tzv. haló efekt, kdy některý z prvků dominuje ve vnímání prvků natolik, že výrazně ovlivní obraz žáka

emoce

- pokud jsou pozitivní, ovlivňují percepci v kladném smyslu a naopak.

Percepce může být ovlivněna **iracionálními faktory**. Jedná se o skupinu blíže nespecifikovaných faktorů, pocitových stavů (sympatie, antipatie), které si nedovedeme vysvětlit a které hrají velkou roli v interakci učitele a žáka.

Poslední skupinu ovlivňujících faktorů tvoří **faktory komunikační**. Sem řadíme zejména prvky nonverbální komunikace.

1.3 Preferenční postoje učitelů k žákům

V předcházející kapitole jsem se věnovala faktorům, které mohou ovlivňovat učitelovu percepci žáka. Je nutné si uvědomit, že při percepci může docházet, a ve většině případů také dochází, k jistému zkreslení, které je způsobeno intervencí subjektivity. Právě subjektivita percepce žáka učitelem může významně ovlivnit ve svých důsledcích pedagogický proces.

Mezi závažně důsledky subjektivity v percepci žáka patří vznik tzv. preferenčních postojů učitelů k žákům (Pelikán, J.- Helus, Z. a jejich výzkumy ve VÚOŠ). Jedná se o zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, jsou vystaveni

specifikám jeho působení, což není bez vlivu na jejich další školní povinnosti, výkony, vztahy k sobě samým, ke škole i k učiteli.¹

Preferenční postoje se bezprostředně týkají jen některých žáků ve třídě, ale zprostředkovaně ovlivní třídu jako celek. Podle počtu žáků, kteří se dostávají do centra učitelovy pozornosti, mluví J. Pelikán a Z. Helus o různé míře preferenční expanzivity. Tato expanzivita může být sice velmi nízká (týká se 2 nebo 3 žáků), přesto však mohou ovlivnit preferenční postoje velký počet žáků, někdy i celou třídu. Dokonce mohou mít učitelovy preferenční postoje k určitým žákům větší dopad na žáky, kterých se přímo netýkají. Ti mohou trpět pocitem, že je učitel zanedbává, vzbuzuje to v nich pocity nespravedlnosti, což může ovlivnit mínění třídy o učiteli, vztah třídy k preferovaným žákům a dokonce i vztah k vyučovacím předmětům a učivu v něm.

Preferenční postoje učitelů k žákům bývají často neuvědomělé, a odrážejí nereflektované, mimoděčné sklony v přístupu k druhým lidem a k jejich hodnocení. Tato neuvědomělost preferenčních postojů bývá způsobena např. pocity sympatie a antipatie, silným dojmem, haló-efektem (viz předcházející kapitola pojednávající o faktorech ovlivňující učitelovu percepci).

Mnozí učitelé se brání myšlence, že by zaujímal k žákům preferenční postoje. Jiní učitelé přiznávají existenci preferenčních postojů k žákům a zdůvodňují ji jako určitou formu odměňování nebo trestání.²

1.3.1 Zdroje preferenčních postojů učitelů k žákům

Na vzniku a působení preferenčních postojů učitelů se podílí řada činitelů. Jedním z nich je osobnost učitele. Projevuje se např. ve výběrově zaměřené náchylnosti pociťovat sympatie a řídit se ve vztahu k žákům převážně podle určitých jejich vlastností a projevů (inteligence, píle, vystupování, vzhled, rodinného prostředí, ochoty spolupracovat s učitelem aj.). Vznik preferencí bude ovlivňovat také aspirativnost učitele. Učitel s vysokými aspiracemi bude preferovat úspěšné žáky jako důkaz své vysoké úrovně pedagogické způsobilosti, naopak slabší, méně úspěšné žáky bude za jejich neúspěchy sankcionovat a zatracovat.

Jistě bude záležet i na tom, jak jsou vymezeny povinnosti učitele vůči žákům, za co se cítí zodpovědný, jak často se s žáky stýká, jaké předměty v konkrétní třídě vyučuje.

Učitelovy preference mohou být vyvolány také samotnými charakteristikami žáků. Helus ovšem upozorňuje na to, že objektivní charakteristiky (to, jaký žák doopravdy je) působí více méně přes filtr jejich interpretace učitelem, přesněji přes filtr jejich „lomu“ učitelovou osobností. Učitelovy preferenční postoje tedy determinuje to, jak je žák učitelem viděn.

¹ Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995, s. 114.

² Pelikán, J., Helus, Z. a kol. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: VÚOŠ, 1984, s. 9-10.

Musíme si také uvědomit, že preferenční postoje k jednotlivým žákům významně ovlivňují i „pozadí“ celé třídy. Právě na tomto „pozadí“ je následně žák učitelem vnímán jako pozitivně nebo negativně laděná „figura“.

Také mínění učitelského sboru může být dalším zdrojem vzniku preferenčních postojů učitele k určitým žákům. Svou roli tady sehrají informace, které mohou ovlivnit učitelovy představy o

žákovi (o žácích) a na základě těchto předinformací svých kolegů si učitel vytváří k těmto vytipovaným žákům vztah. Mínění učitelského sboru může následně ovlivňovat i hodnocení výkonů a chování žáka a promítnout se i do klasifikace (tzv. „nálepkování“ žáků, např. „je to dobrý trojkař“, „je výborným sportovcem“ aj.).

Tyto činitele vzniku preferenčních postojů, jak uvádí Z. Helus, nikdy nepůsobí izolovaně, ale vždy v interakci.

1.3.2 Postoje učitele k žákům (podle J. Mareše, opírá se o práci autorů J. Brophyho a T. Gooda)

a) Výrazně kladný postoj učitele k určitým žákům

- Obvykle jde o žáky velmi aktivní a iniciativní.
- Při vyučování se nejvíce hlásí a jsou-li vyvolaní, odpovídají správně.
- Jsou ukázněni, plní všechny požadavky učitele i školy.
- Ochotně se podřizují pokynům a příkazům.
- V učení jsou bystří, pohotiví. Pracují samostatně nepotřebují ani učitelovu pomoc, ani jeho kontrolu.
- Učitel tyto žáky nevyvolává častěji než ostatní, třebaže se nejčastěji hlásí, neboť ví, že by odpověděli správně.
- Klade jim složitější a obtížnější otázky než ostatním.
- Těmito způsoby jim naznačuje svou důvěru a sympatie.
- Svůj kladný vztah sděluje i třídě. Pokud uvedené žáky chválí, tak vždy veřejně.
- Verbálně i nonverbálně je dává za příklad ostatním.

b) Mírně kladný postoj k určitým žákům

- Často jde o žáky, kteří nejsou při vyučování příliš aktivní.
- V hodinách se málo hlásí a při odpovědích se dopouštějí nepřesností a dílčích chyb.
- Zpravidla i nimi nejsou kázeňské problémy.
- V učení jsou pomalejší, ale snaživí.
- Samostatná práce jim činí potíže, potřebují kontrolu a učitelovu pomoc a jsou muza ni vděční.
- Celkově jde o žáky spíše průměrné.
- Učitel je častěji vyvolává, dává jim příležitost odpovídat, staví je do úkolových situací, které musí řešit.
- Na jejich chyby či selhání reaguje trpělivěji než u ostatních žáků. Často volí osobní kontakt, usiluje o individuální přístup.
- Verbálně i nonverbálně dává najevo, že o tyto žáky má zájem, že je ochoten jim pomáhat. Sděluje všem své přesvědčení, se uvedení žáci mohou zlepšit.

c) Neutrální postoj učitele k určitým žákům

- Jde o žáky, kteří jsou při vyučování velmi pasivní, téměř se nehlásí.
- Pokud je učitel vyvolá, odpovídají poměrně správně.
- Když nevědí správnou odpověď, nesnaží se odpověď odhadnout a raději mlčí.
- Obvykle s nimi nejsou kázeňské problémy.

- Do této skupiny žáků se dostávají velmi odlišní jedinci jak po stránce školního prospěchu, tak chování a emocionálního založení.
- Učitelé bohužel reagují na tyto žáky velmi podobně. Málokdy je vyvolávají, protože se nehlásí a odpovídají neradi.
- Sociální komunikace je s těmito žáky velmi omezená, což často ovlivňuje i učitelovy představy o těchto žácích. Tyto představy bývají povrchní, nepřesné, a dokonce zkreslené.
- Pedagogické komunikaci chybí náznak individuálního přístupu.

d) **Záporný postoj učitele k určitým žákům**

- Zpravidla jde o žáky, kteří jsou při vyučování velmi živí, ruší poznámkami, vykřikováním, zlobí.
- Při hodině se téměř nehlásí. V odpovědích se často dopouštějí chyb.
- Představují hlavní kázeňské problémy ve třídě, vyrušují při vyučování a někdy mívají sklon k agresivitě.
- Jejich chování bývá souhrnně označováno jako nepřístojné.
- Mívají mezery ve vědomostech, neovládají potřebné učební návyky, neumějí samostatně pracovat, nedovedou se soustředit na práci, prospěchově bývají podprůměrnými žáky, někteří neprospívají.
- Kázeňské problémy způsobují, že většina učitelových kontaktů se žákem má charakter nesouhlasu, napomínání, vyhrožování, trestu. Učitel je k jejich práci mnohem kritičtější než u ostatních žáků.

J. Pelikán a Z. Helus připomínají, že učitelovy vyhraněné postoje se nedotýkají jen těch žáků, kteří jsou jimi bezprostředně zasaženi, ale dotýkají se i ostatních. To má řadu negativních důsledků nejen pro vyučování, ale i pro formování vztahů mezi učitelem a žáky.

1.3.3 Podoby, projevy a důsledky preferenčních postojů učitelů k žákům

Podobou preferenčních postojů se rozumí to, jak fungují v učitelových vnitřních pocitech, názorech, soudech, závěrech. Mohou mít podobu připisování příčin a záměrů žákova jednání a výsledků, kterých ve škole dosáhl. Za dobrými výsledky může učitel vidět vysokou úroveň své pedagogické způsobilosti, schopnosti žáka, jeho píli apod. (podrobněji o připisování příčin bude hovořit následující kapitola věnovaná kauzálním atribucím). Preferenční postoj může mít také podobu očekávání učitele, že má žák reálné možnosti se zlepšit v práci, nebo nic takového nepředpokládá a žáka v určitém smyslu „odepisuje“.

Z podoby preferenčních postojů učitelů vychází i manifestace mínění o žákovi. Preferenční postoj učitele reguluje jeho chování k žákovi, tedy nějak se vnějškově projevuje. Své preference k určitému žákovi učitel manifestuje např. tak, že mu poskytuje větší či menší šance na úspěch (doplňující, návodné otázky, prodloužený čas na vypracování, zklidňující jednání, neurotizující jednání apod.), že ho nadhodnocuje či podhodnocuje při klasifikaci, že v různých situacích vyjadřuje své názory na žáka.

Důsledky preferenčních postojů učitele se projevují v žakově prožívání určitých situací ve škole, v postojích k učiteli, k předmětu, ale zejména v sebehodnocení a v aktivizaci či deaktivizaci. Z. Helus upozorňuje na to, že z toho, jak je žák vnímán, posuzován, interpretován, jsou mu tlumočeny příčiny jeho neúspěchu či úspěchu, čerpá podněty pro autoatribuci, pro sebehodnocení a sebepojetí. Na základě učitelových projevů je posilována či oslabována žakova sebedůvěra, sebejistota, pocit kompetence.

1.4 Hodnocení žáků pod vlivem percepčně postojové orientace učitele

Za školní hodnocení se považují všechny hodnotící procesy a projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Ve školních podmínkách se hodnotí nejčastěji žákovy výkony, celkové chování a osobnostní vlastnosti. Pedagogické normy většinou nejsou a ani nemohou být detailně vymezeny, specifickou podobu jim teprve dává učitel při konkrétním hodnocení. Z této skutečnosti vyplývá, že osobnost učitele do procesu hodnocení bude nutně vstupovat, právě tak jako vztah mezi učitelem a žákem. Vedle těchto faktorů bude hrát svou roli i subjektivní učitelova představa (koncepce) „dobrého, úspěšného žáka“, která bude ovlivňovat to, co učitel považuje v hodnocení za důležité, na co zaměřuje svou pozornost.

Školní hodnocení se u jednotlivých žáků poměrně brzy ustaluje kolem určité hodnoty. Žák je pak hodnocen jako výborný, nebo průměrný, jiný převážně špatnými známkami. Školní prostředí je známé tím, že je v něm žák neustále hodnocen. Účinek hodnotících výroků učitelů (a rovněž i spolužáků) se kumuluje a učitel si vytváří o konkrétním žákovi určité představy o jeho vlastnostech, schopnostech a možnostech a také samotnému žákovi je sdělováno, že je vynikající (dobrý, jenom dostatečný) a že je v popředí nebo na konci.

Kumulace hodnotících soudů se přetváří v žákovu sebehodnocení, v jeho představu o sobě samém, o tom, jakým je žákem. Žák hodnocený převážně negativně, horšími známkami se vyhýbá činnostem, které se mu asociují s hromaděním negativních soudů a nepříjemných pocitů a snaží se z těchto situací uniknout psychicky nebo fyzicky (důsledky mohou sahat až do oblasti postojů). To se odráží ve výkonnosti – ta se snižuje – tím se potvrzuje a posiluje započatý trend v hodnocení. „Bludný kruh“ je prakticky neproniknutelný.³

Je nutné dále poznamenat, že do hodnocení vstupují rovněž faktory subjektivní percepce žáka učitelem, které ovlivňují hodnocení žákovu výkonu. Jedná se o podněty, které jsou mimoděčné, reflexně vyvolávají určitý dojem u druhé osoby, určité reagování na ni. Zdrojem percepčně postojové orientace učitele může být:

- vzhled osoby
- prostorová proxemika
- charakteristika mluvy
- znaky vystupování
- oblečení
- příslušnost k určité sociální skupině nebo rase
- sympatie
- tzv. předinformace

³ Pelikán, J., Helus, Z. a kol. Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Praha: VÚOŠ, 1984, s. 16-18.

V případě negativní reflexe žák získává pocit nedostatečné školní kompetence, která představuje vědomí omezené schopnosti plnit školní povinnosti. Výsledkem je pocit

neuspokojení, který vede k formování sebeobrazu žáka jako žáka neúspěšného, a tím vytváří podmínky pro další selhání. Jestliže se žákovi za delší čas nepodaří dosáhnout uspokojivého ocenění, může dojít k procesu kompenzace (jedná se o vystupňování výkonu v určité oblasti, aby se tím vyrovnal nedostatek ve směru jiném):

- žák záměrně snižuje přidělovanou hodnotu za daný výkon nebo chování (př.: žák prohlašuje, že známky nejsou objektivní, předmět není důležitý, nebude ho potřebovat, učitel je nespravedlivý),
- snaží se získat dobré známky jakoukoliv cestou (opisování, podvádění),
- snaží se získat obdiv a uznání nežádoucími projevy chování (kouření ve škole, arogance vůči učiteli, „klaunské“ chování),
- žák dochází k závěru, že není schopen vlastním úsilím zvrátit nepříjemné důsledky a rezignuje

V případě pozitivní reflexe žák získává pocit školní kompetence (vědomí schopnosti uspokojivě plnit školní povinnosti) a formuje se tak sebeobraz žáka jako „úspěšného žáka“. Výsledkem je pocit uspokojivé sebedůvěry, který zpětně vytváří dobrý předpoklad pro opakování úspěchu.⁴

1.5 Jak může učitel ovlivňovat sebehodnocení žáka

Jedním z cílů školy je naučit žáka hodnotit výkony druhých a výkony své. Jestliže výkon má sloužit jako základ pro sebehodnocení, je nutné, aby si žák osvojil přiměřenou zkušenost s hodnocenými činnostmi a byl schopen získat dovednosti nezbytné k hodnocení své vlastní práce. K tomu je nutné společně formulovat pravidla (kritéria hodnocení). Učitel musí jasně stanovit, co od svých žáků bude požadovat, a měl by jim zdůvodnit smysl. Ukazuje se, že žák hodnotí sebe na základě minulých zkušeností. Tato zkušenost je výsledkem učitelova stylu hodnocení. Styl hodnocení učitele by měl mít především diagnostickou hodnotu a diagnostickou interpretaci – měl by odhalovat skutečné příčiny žákova výkonu a chování. Neměl by sklouznout ke kategorizování, jehož výsledkem je „nálepka“ (jsi nadaný, hodný, šikovný, matematika ti moc nejde, atd.).

Jak může učitel ovlivňovat vývoj sebevědomí žáka, resp. jakými prostředky může korigovat negativní charakteristiky v sebeobrazu žáka P. Kusák a P. Dařílek uvádějí dvě možnosti řešení:

1. zvyšování subjektivního pocitu úspěšnosti žáka. Toto řešení má však své meze. Učitel nemůže zvyšovat subjektivní pocit úspěšnosti žáka bez ohledu na jeho reálné možnosti (schopnosti) a objektivní výkony ve škole.
2. snižování žákových aspirací. Toto řešení má rovněž omezené možnosti. Učitel nemůže soustavně snižovat požadavky na žáka.

Obecně se předpokládá, že učitel má žáka podpořit tím, že mu poskytuje častější odměny za úspěchy ve snadných úkolech, nekritizuje žáka za neúspěch, poskytuje mu nadměrnou pomoc, i když tato pomoc není žákem vyhledávána a soucítí s žákem po jeho neúspěchu.

⁴ Kusák, P., Dařílek, P.: Pedagogická psychologie A. UP, Olomouc 1998, s. 44-45.

J. Slavík však upozorňuje na to, že tyto učitelovy projevy mohou být žákem interpretovány jako selhání, nedostatečné schopnosti, což má následně negativní vliv na žákovo sebehodnocení. Zároveň uvádí příklady projevů učitele, které jsou chápány jako negativní, ale žákovi mohou signalizovat dobré mínění učitele o jeho schopnostech. Patří sem nedostatečná odměna po úspěchu ve snadném úkolu, kritika za neúspěch ve snadném úkolu, relativní zanedbání pomoci

žákovi (kolem tvořícího žáka prochází téměř nevšimavě, vyjádření hněvu po neúspěchu). Tímto způsobem může učitel informovat žáka o jeho vysokých schopnostech, protože přisuzuje jeho neúspěch nedostatečnému úsilí.⁵

P. Kusák, P. Dařílek uvádějí zásady, jak může učitel ovlivňovat sebehodnocení žáka:

- poznat subjektivní hodnoty, zájmy a preferované činnosti žáka a kladně na ně reagovat (postavit na nich diferencovaný systém odměn)
- uvědomit si, že základem přiměřeného sebehodnocení žáka je pozitivní reflexe jeho hodnot a přiměřených schopností
- pomáhat žákovi samostatně formovat své aspirace v návaznosti na jeho schopnostech a možnostech
- jasně formulovat pravidla pro hodnocení a prověřit zda žák zná kritéria hodnocení výkonů a chování
- konstruktivně využívat žákovy chyby a negativní projevy chování
- využívat společných aktivit kolektivu třídy a formovat atmosféru ve třídě tak, aby vytvářela prostor pro spolupráci
- stanovit míru osobní zodpovědnosti a vytvářet situace podporující sebekritiku žáka.⁶

Učitel by si měl uvědomit důležitost kladného sebehodnocení žáka pro jeho výkonovou motivaci. Kladné sebehodnocení vede k optimistickému anticipování běhu událostí, podporuje příznivý psychofyziologický stav a dobrý výkon. Měl by se snažit eliminovat ve vyučování vznik takových situací, které by přispívaly k formování negativního sebeobrazu a sebehodnocení u žáků. Učitel by si měl být vědom toho, že negativní sebehodnocení vede ke špatné náladě, k nepříznivému psychofyziologickému stavu a ke snižování výkonu.

Mezi následky negativního sebehodnocení řadí J. Čáp např. neprospěch žáků, nezáměr o učení, neukázněné chování, obtíže ve styku s vrstevníky, zvýšenou úzkost, labilitu, zranitelnost⁷

⁵ Slavík, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999, s. 146.

⁶ Kusák, P., Dařílek, P. Pedagogická psychologie A. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, s. 59.

⁷ Čáp, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997, s. 349.