

5. ŽÁK

5.1 ŽÁK A JEHO UČENÍ

Zuzana Hadj-Mousová

Klíčová slova: učení, vnitřní a vnější determinanty učení, sebepojetí, naučená bezmocnost, kognitivní a učební styl, sociální klima, jazykový kód

Studenti učitelství se v průběhu svého studia seznamují s celou řadou poznatků z pedagogických a psychologických oborů, většinou tak jsou teoreticky dostatečně vybaveni pro budoucí činnost učitele. V dalším studiu, ve kterém je zařazena i pedagogická praxe, pro kterou jsou určena tato skripta, by tedy mělo jít spíše o to navázat na teorii a pokusit se ji převést do konkrétních dějů ve škole tak, aby učitel nejen znal teoretický základ nějakého jevu, ale aby byl také schopen ho rozpoznat v konkrétním prostředí a aby dokázal odpovídajícím způsobem reagovat. Kapitola, kterou budete nyní číst by tedy neměla být jen opakováním pedagogické psychologie, i když je ve struktuře této disciplíně velmi blízká. Spíše se budeme snažit převést teoretické poznatky do té podoby, v jaké se objevují ve škole. Témata této kapitoly představují pouze výběr situací a problémů, se kterými se můžete při praxi ve škole setkat.

⇒ Cílem kapitoly je propojení dříve získaných poznatků z psychologie (především pedagogické) s pohledem na jejich fungování ve školní realitě. Prostudováním kapitoly by studentí měli:

- získat vhled do psychologického dění, které je základem pro pedagogické působení učitele a jeho efektivnost;
- být schopni propojit teoretické znalosti z dříve studovaných oborů psychologie s konkrétními činnostmi učitele;
- rozumět projevům žáků a jejich příčinám.

5.1.1. PSYCHOLOGICKÝ POHLED NA UČENÍ

V kurzech pedagogické psychologie jste se seznámili s teoriemi učení, proto se k této oblasti nebudeme vracet, nebudeme se zabývat jednotlivými pohledy na učení, ale zaměříme spíše na proces učení celkově.

V dalším textu budeme vycházet z definice učení jakožto **získávání zkušeností** (informací, znalostí, dovedností, zvyků, utváření schopností, a postojů), **majících za následek změnu v určité oblasti**. Je to každá (relativně trvalá) změna u jedince, která není důsledkem zrání ani dočasných vlivů (únava, choroba, léky apod.), která způsobuje, že následná aktivita je odlišná v důsledku aktivity předchozí. Učení lze chápat jako proces adaptace jedince na jeho prostředí, učením též formována osobnost jedince v průběhu celého života. J. Čáp (2000) charakterizuje učení jako veškeré získávání zkušeností a utváření vlastností jedince v průběhu celého života.

Učení probíhá na základě působení **vnějších vlivů**, protože však jde o psychologický proces, musíme brát v úvahu také **vnitřní stránku** – obecné vlastnosti psychiky i specifické charakteristiky učícího se jedince. Výsledek učení je dosahován **interakcí** mezi vnitřními podmínkami a vnějšími vlivy. Vnitřní podmínky závisí na genetické výbavě jedince, vrozených dispozicích k učení i na předchozích zkušenostech, vnější vlivy závisí na sociálním prostředí, tj. na podnětech, které toto prostředí poskytuje. Svou roli hrají také podmínky, za kterých je zkušenost získávána.

V následujícím textu se budeme zabývat vnitřními a vnějšími podmínkami učení. Vzhledem k účelu tohoto textu se zaměříme především na učení, které probíhá ve škole, případně obecnější znaky procesu učení budeme vztahovat do oblasti výchovy a vzdělávání.

5.1.2. VNITŘNÍ FAKTORY/DETERMINANTY UČENÍ

Učení je závislé na působení na jedince zvenčí - z jeho okolí, výsledek učení je však podmíněn také vnitřními podmínkami u jedince, na něž vnější vlivy působí. Jedná se o

- charakteristiky učícího se jedince
- psychické procesy, podílející se na učení

5.1.2.1 Charakteristiky učícího se jedince

Hovoříme-li o charakteristikách jedince v souvislosti s učením, první co učitele napadne bude **úroveň schopností** žáka. Protože je to souvislost očividná, které je také věnováno nejvíce pozornosti, zaměříme se zde na charakteristiky, které často unikají pozornosti a v důsledku toho je snadné přehlédnout skutečné příčiny školního úspěchu či neúspěchu žáka. Víme například, že úroveň učení je závislá na **vývojové úrovni žáka**, hraje zde tedy roli věk. Dalším známým faktorem je **pohlaví žáka** – dívky obecně mají jiný, odpovědnější přístup k učení, u chlapců zase pozorujeme větší rozdíly ve výsledcích učení podle toho, do jaké míry předmět učení zaujal. Odkazují zde tedy na znalosti studentů z obecné a vývojové psychologie a psychologie osobnosti.

Na prvním místě musíme brát v úvahu individuální specifiku osobnosti žáka, který se učí. **Osobnostní charakteristiky žáka** ovlivňují přístup žáka k učení a způsob, jakým reaguje na vlivy zvnějšku.

Mezi tyto charakteristiky patří:

- temperament - extraverte/introverte, labilita
- vrozené dispozice, získané schopnosti a dovednosti
- motivace
- hodnotové orientace (charakter)
- pracovní dovednosti
- autoregulační vlastnosti

Na základě vašich předchozích znalostí je možno analyzovat jednotlivé charakteristiky osobnosti, které můžete vztahovat ke konkrétním činnostem a situacím, probíhajícím při vyučování.

Jako příklad vrozených faktorů si můžeme uvést vliv **temperamentu jedince na učení**. Víme, že temperament je tvořen specifikou fungování nervové soustavy a je ovlivněn geneticky. Extravertní jedinec reaguje rychle, je otevřen změnám, ale poměrně rychle ztrácí zájem o činnosti, které už poznal. Znamená to, že extravertní žák bude pravděpodobně snadno získán pro nové činnosti a bude se jimi zabývat se zájmem, dokud ho nezačnou nudit. Pro učitele z toho vyplývá, že k udržení zájmu extravertovaného žáka bude nutné ve zvýšené míře obměňovat činnosti, aby žák dosáhl požadované úrovně zvládnutí činnosti a neopouštěl ji dříve, než bude patřičně procvičena.

✍ Zkuste analogicky dohledat možné důsledky pro učení u introvertního jedince, podle toho, co víte o charakteristických vlastnostech tohoto typu temperamentu.

Z osobnostních charakteristik, které se utvářejí působením vnějších vlivů (tedy učením - charakter, autoregulační vlastnosti, pracovní dovednosti apod.), si zde uvedeme pro příklad **sebepojetí žáka a jeho souvislost se školní výkonností**. Výkon v jakékoliv činnosti u člověka ovlivňuje jeho vlastní očekávání, to znamená úroveň, v jaké důvěřuje svých schopnostem. Jedná se o součást sebepojetí – sebehodnocení. Výkon a následné sebehodnocení je ovlivňováno úrovní očekávání i ve školní práci, což má významné důsledky pro školní práci. Výkon žáka bude odpovídat jeho očekávání („líp než na trojku to nezvládnou“), odpovídat ale bude i schopnost a ochota naučit se určitou látku a porozumět jí i způsob řešení problémů. (Každý ze studentů by jistě mohl doplnit z vlastní zkušenosti.)

Je tedy důležité, aby si učitel uvědomoval, že nevalný výkon žáka nemusí být způsoben

nedostatkem schopností, ale že se může jednat o získané (a často nesprávné) **subjektivní přesvědčení žáka**, že jeho úspěšnost je nezávislá na míře jeho snahy, které vzniká v důsledku nesprávně interpretovaných minulých záporných zkušeností. Tento stav označujeme jako **naučenou bezmocnost** (viz např. Fischer, 1997), vyznačuje se nízkou sebedůvěrou, beznadějí a rezignací. Takto postižený žák vzdává předem jakékoliv úsilí v očekávání neúspěchu.



K prohloubení orientace v této problematice doporučujeme seznámit se s následujícími výzkumnými tématy a teoriemi:

- *naučená bezmocnost: http://en.wikipedia.org/wiki/Learned_helplessness*
- *Pygmalion efekt: výzkum Rosenthala a Jacobsona, zkoumající vliv očekávání učitele na výkon žáka a jeho dlouhodobých důsledků: http://en.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_effect*
- *vnímaná psychická výkonnost (percieved self efficacy), definovaná A. Bandurou: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>*

Poslední vnitřní charakteristikou žáka, které zde budeme věnovat pozornost jsou **poznávací a učební styly žáků**.

Poznávací (kognitivní) styl je způsob, jakým jedinec – v našem případě žák – přijímá a zpracovává podněty z okolního prostředí. Je to převážně vrozený způsob poznávání, ovlivněný především vrozenými charakteristikami funkce nervového systému a smyslových orgánů. Jedná se o fungování základních poznávacích procesů – především vnímání, a je charakterizován preferencí určitého typu podnětů - vizuálních, sluchových či kinestetických, případně preferencí určitého způsobu, jak s podněty nakládat (podrobný přehled viz Mareš, 1998, s. 51). Kognitivní styl je proto jen minimálně závislý na obsahu poznávání a je málo ovlivnitelný. Pro učitele je výhodou poznání kognitivního stylu žáka a jeho respektování.

Naproti tomu **učební styl** je převážně naučený způsob získávání zkušeností (učení), který je ovlivněný zkušenostmi z předchozího učení i působením sociálního prostředí. Učební styl je závislý na obsahu učení, je charakterizován preferencí určitého typu činnosti při učení (spíše aktivní experimentace nebo naopak spíše reflexe či hledání souvislostí apod.) a je výrazně ovlivnitelný (viz Mareš 1998. str. 55). Vyplývá z toho, že učební styl žáka může učitel formovat svým působením, především požadavky, které na žáka klade. Například učitel, který vyžaduje odpovědi naučené z paměti posiluje u žáků pamětní učení, zatímco učitel, který zadává úkoly typu hádanek nebo řešerší směřuje žáky k samostatnosti v učení a k učení se řešením problémů.

Učební styly vedou k vytváření konkrétních postupů při učení – **učebních strategií**. Každý jedinec má repertoár osvědčených učebních strategií, které vyplývají z jeho zkušeností s učením. (Zároveň je však nezapomínejme, že kognitivní styl žáka ovlivňuje také preference v učebním stylu.) Existuje řada strategií, jak nejlépe zpracovat materiál k učení, jakým způsobem se co nejlépe, nejekonomičtěji a nejtrvaleji naučit, co je potřebné. Podrobně se touto problematikou zabývá J. Mareš (1998) a J. Čáp (1997).



Kognitivní a poznávací styly je možné měřit, odkazy na různé metody najdete ve zmíněné publikaci J. Mareše (1998). Pokud byste chtěli zjistit svůj vlastní styl, můžete použít dotazník učebního stylu studentů, který je i s vyhodnocením otištěn v Pedagogicko-psychologické diagnostice J. Dittricha (1993).



Další možnost diagnostiky najdete (i s výkladem Kolbova dělení učebních stylů) na: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102632&CAI=2168>

5.1.2.2 Psychické procesy, podílející se na učení

Psychické procesy a funkce, které jsou v průběhu učení aktivovány a které se podílejí na kvalitě a trvalosti učení jsou především motivace, poznávací procesy a paměť. Motivační část je nutnou fází každé činnosti jedince – nenajdeme u člověka činnost, která by nebyla ničím motivována. V procesu učení slouží k probuzení zvědavosti, upoutání pozornosti, navození zájmu o činnost nebo informace, které tvoří obsah učení. K motivaci a jejím

významu ve škole je věnována samostatná kapitola. Poznávací procesy se na procesu učení podílejí nejdříve na úrovni vnímání, kdy jde o rozpoznání obsahu učení, dále o zpracování na mentální úrovni (identifikujeme význam poznávaného, kategorizujeme, řešíme problém apod.). Na kvalitě výsledků poznávání se také podílí pozornost.

Jestliže má však proces učení přinést trvalejší změny u jedince, musí být obsah učení osvojen, tj. zapamatován - uložen, uchován a posléze znovu vyvolán z paměti. Až pokud jedinec reaguje na situaci pomocí nově nabyté odpovědi, vědomosti či dovednosti, můžeme říci, že se daný obsah skutečně naučil. K úspěšnému učení přispívá i tento úspěch, protože posiluje výsledky učení.

Proces učení v konkrétních krocích velmi dobře přibližuje **program instrumentálního obohacení** Reuvena Feuersteina (Pokorná, 2004). Podle Feuersteina se u selhávajících žáků jedná spíše o kognitivní deficit než o mentální deficit, problém je tedy založen spíše v oblasti využití poznávacích funkcí než v úrovni schopností. Žáci, kteří neumějí využít vlastních zkušeností nejsou schopni získat užitek z učení.


V procesu učení je podle Feuersteina možno rozlišit tři fáze, přičemž v každé z nich mohou vzniknout problémy, na které je možno se zaměřit (Hadj Moussová, 1996):


Na úrovni vstupu dat se jedinec musí naučit získávat všechny informace, které potřebuje. Jde tedy o rozvoj těchto funkcí: přesné a jasné vnímání, systematické a plánované vyhledávání informací, rozvoj verbálních prostředků k označení a rozlišování dat, vytváření systémů časových a prostorových referencí (umístění věcí a událostí do časových a prostorových souvislostí), chápání trvalosti předmětů a vztahů, používání více než jednoho zdroje informací, rozvoj potřeby přesných informací.

Ve fázi zpracování informací jde o tyto funkce: definice problému a jeho nároků na zpracování, používání pouze relevantních, rozhodujících dat, vytváření mentální představy o tom, co je nutné udělat, plánování postupných kroků v řešení, udržování různých částí informací v mysli zároveň (rozšíření mentálního pole), vyhledávání možných vztahů mezi jednotlivými informacemi, zařazování nových informací do již existujících celků (třídění), hypotetické myšlení (mentální zkoumání alternativních řešení), potřeba logického důkazu při řešení.

K výstupu, tedy přiměřenému vyjádření řešení problému je zapotřebí těchto funkcí: překonání egocentrického zaměření komunikace - to znamená přesná verbální formulace řešení s přihlédnutím ke způsobům vyjadřování a chápání problému ostatními, promyšlení odpovědi, aby bylo možno vyhnout se namátkovým odpovědím (pokus-omyl) a zvládnutí impulsivního chování - nepodléhat panice, pokud není řešení nalezeno rychle, hledání jiných strategií řešení (překonání zábran).

V každé z těchto fází nachází učitel možnosti stimulace žáků k jejich optimálnímu kognitivnímu rozvoji.

 Pokud byste měli zájem o výcvik v tomto programu, navštivte adresu <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/>, odkaz „pedagogická činnost“, kde najdete informace o kurzu kognitivní stimulace, který je založen na Feuersteinově programu.

 Máte-li pocit, že v programu instrumentálního obohacení je používána počítačová terminologie, myslíte se. Feuerstein začal svůj program vytvářet na konci 40 let, tedy v době, kdy počítače ještě neexistovaly.

V této souvislosti je třeba zmínit také obecnější učební dovednost, kterou nazýváme **metakognice** (viz např. Vágnerová, 2001), k jejímuž rozvoji u žáků zmíněný program také přispívá. Metakognice je rovněž vymezována jako „učení se učení“. Tím, že se učíme, získáváme nejen nové vědomosti a dovednosti, ale získáváme také zkušenosti s učením. Podobně jako utváření žákova učebního stylu, i metakognitivní zkušenosti závisí na požadavcích, které jsou na žáka kladeny, protože jimi jsou jeho dovednosti učení se rozvíjeny. Metakognice je tvořena dvěma souběžně probíhajícími procesy - 1. monitorováním průběhu a úspěšnosti učení a 2. pružným přizpůsobováním postupů, pokud se ukazuje, že je

to nutné pro zvýšení efektivity učení. K tomu je samozřejmě nutné, aby učící se žák byl schopen určitého odstupu od vlastní činnosti a reflexe, aby byl schopen sám sebe vnímat jako učící se subjekt (Krykorková, Chvál, 2003).

V určitém smyslu je možno říci, že metakognitivní dovednosti jsou tím nejdůležitějším, co si žák ze školy odnáší, protože obsahy učení se mění stále rychleji, ale schopnost učit se umožňuje s těmito změnami držet krok.

✍ *Vyzkoušejte toto cvičení k rozvoji metakognitivních dovedností. Otázky můžete obměňovat podle konkrétní situace, zachovejte však směr dotazování:*

a) Když plánujete nějakou činnost, položte si následující otázky:

- *Vím už něco, co mi může pomoci s tímto úkolem?*
- *Kterým směrem bych chtěl zaměřit své myšlení?*
- *Co bych měl udělat nejdříve?*
- *Kolik času mám na splnění úkolu?*

b) Monitoring: v průběhu činnosti (učení) si položte tyto otázky:

- *Jak mi to jde?*
- *Dělám to správně?*
- *Jak bych měl(a) pokračovat?*
- *Co je důležité si zapamatovat?*
- *Neměl(a) bych pokračovat jiným směrem/způsobem?*
- *Měl(a) bych přizpůsobit tempo učení obtížnosti látky?*
- *Co mám dělat, když tomu nerozumím?*

c) Evaluace: při hodnocení průběhu a výsledků činnosti odpovězte na tyto otázky:

- *Jak dobře jsem to zvládl(a)?*
- *Pomohl mi můj způsob práce k výsledku, který jsem očekával(a)?*
- *Co jsem měl(a) dělat jinak?*
- *Je možné použít postup aplikovat i na jiné problémy a jak?*
- *Měl(a) bych se ještě vrátit k látce a zjistit, jestli mi nezůstala nějaká chybějící nebo neovládaná místa v naučeném tématu?*

5.1.3. VNĚJŠÍ FAKTORY/DETERMINANTY UČENÍ

Učení je mechanismem, kterým vnější podněty ovlivňují člověka. Je tedy zřejmé, že vnější determinace učení je v celém procesu podstatná. Na množství, kvalitě i způsobu, jakým vnější vlivy působí, budou záviset výsledné zkušenosti, důležitá je i jejich podoba i obsah. Celá problematika je velmi rozsáhlá a jistě jste se již s ní seznamovali při předchozím studiu psychologických předmětů (zvláště vývojová, případně sociální psychologie), proto se zde omezíme na témata, které v oblasti vzdělávání hrají významnou roli.

Učení je nevyhnutelně sociální jev, související s prostředím, do kterého patříme. Učíme se to, co nám naše prostředí poskytuje a ve formě, v jaké nám to poskytuje, učíme se rozumět tomu, co tvoří naši kulturu. V tomto smyslu hraje škola významnou úlohu. Sociální prostředí školy však není tvořeno pouze pedagogickým působením, je to také prostředí, kde se lidé - učitelé i žáci, setkávají a působí na sebe.

Vliv školy jako sociálního prostředí se projevuje na několika úrovních. Jde především o:

a) vliv ze strany učitele, dále působí b) sociální klima školy i třídy a na individuální úrovni působí c) vztahy mezi žáky.

5.1.3.1 Sociálně psychologické aspekty působení učitele

Přístup učitele k žákům a jeho volba pedagogických postupů významně ovlivňuje vztah žáků ke škole a učení, tudíž následně i jejich výsledky. Je užitečné všimnout si souvislostí mezi postoji žáků k jednotlivým předmětům a kvalitou učitele, který je vyučuje (viz Hrabal, 1988). Podstatný vliv má styl výuky, důležité je zda učitel používá spíše styl transmisivní nebo konstruktivistický. Protože se jedná o téma, zpracovávané pedagogy, je zde na místě pouze připomenout vliv formy působících vnějších podnětů, který byl zmíněn už výše.

Další z aspektů sociálního působení je vztah učitele a žáka/žáků. Je samozřejmě závislý na osobnosti učitele, jeho vlastních zkušenostech jako žáka a posléze učitele i pojetí vlastní profese. Zvláště učitelé odborných předmětů jsou často zaměřeni především na svůj předmět a méně se zabývají žáky jako aktivními účastníky vzdělávání (logotrop vs. paidotrop). Pro komplexní postžení tohoto vztahu byl zformulován koncept percepčně postojové orientace učitele (Helus, 2000). Jedná se o konstrukt, který je psychickým regulátorem učitelova chování k žákovi. Vyplývá z něj preference interakcí, ve kterých se žák musí chovat podle učitelova očekávání - tím se percepčně postojové zaměření potvrzuje a posiluje. Pro nás je v praxi důležité uvědomovat si, že představa učitele o žákovi nemusí být reálným odrazem schopností a vlastností žáka. Nemusí být ani výsledkem konkrétních projevů žáka, spíše jde o interpretaci těchto projevů učitelem.

Vnímání a interpretace projevů žáka učitelem závisí také na jeho předchozích informacích o žákovi, svou roli hrají neuvědomované, ale někdy i vědomé předsudky (často vůči minoritám). Význam percepčně postojové orientace je především v tom, že učitel na jejím základě dává žákovi zpětnou vazbu o své interpretaci jeho projevů - včetně hodnocení a kauzálních atribucí (připisování příčin chování a projevů). Učitel tak vyjadřuje své očekávání ve vztahu k žákovi, tím vymezuje jeho možnosti a žák se postupně této situaci přizpůsobuje. Modelovým příkladem je Pygmalion efekt.

☞ *U učitele nacházíme v připisování příčin chování specifickou tendenci - úspěch žáka připisuje sobě, neúspěch žákovi.*

5.1.3.2 Vliv vrstevnické skupiny

Žákovo učení a jeho výsledky závisí také na vrstevnické skupině ve třídě. Ze sociální psychologie víte, co je sociální skupina a jaké má znaky i čím se vyznačuje specificky vrstevnická sociální skupina ve třídě. Proto si zde pouze připomeňme vliv neformálních norem, které ve skupině určují vztah ke škole i hodnocení spolužáků podle toho, jak tyto normy respektují (vzpomeňme na neoblíbené „šprty“). Aby žáka měli jeho spolužáci rádi, je ochoten se např. zhoršit v prospěchu, jestliže je to podmínkou přijetí do vrstevnické skupiny. Podobně jako na školní výkon žáka působí neformální normy skupiny i na chování. Působení vrstevnické skupiny a jejích norem závisí na tom, jsou-li hodnoty neformální skupiny ve třídě v souladu, či alespoň nikoli v protikladu k formálním hodnotám a normám školy.

Ze sociálního působení skupiny zmíníme ještě dva, v podstatě protichůdné jevy. Prvním je **sociální facilitace** – zvýšení výkonu jedince v situaci, kdy je při činnosti v přítomnosti ostatních (kteří se na činnosti nemusí vůbec podílet). Druhým, méně známým jevem je tzv. Ringelmannův efekt. Ten pozůstává v tom, že součet výkonů jednotlivců není totožný s výkonem skupiny, složené z těchže jednotlivců. Je to způsobeno tím, že ve skupině spoléhají členové na ostatní a mají pocit, že jejich osobní výkon nemusí být maximální. Je dobře na to myslet, když učitel organizuje skupinové vyučování.

5.1.3.3 Sociální klima

Ze sociálně psychologického hlediska je pro život lidí důležité také klima jejich sociálního prostředí, pro nás je zde důležité zabývat se sociálním klimatem školy a třídy. Sociální klima ve škole má navíc důležité dopady na pedagogické působení, protože v pozitivním klimatu probíhá učení snáze a s trvalejšími výsledky. I proto je třeba mu věnovat pozornost.

Jako sociální klima označujeme trvalejší sociálně-psychologické charakteristiky sociálního prostředí. Jiným způsobem bývá také sociální klima označováno jako míra spokojenosti lidí s jejich sociálním prostředím. Je utvářené charakterem vztahů a interakcí mezi jednotlivci a zároveň tyto vztahy a interakce ovlivňuje. Klima školy a následně i tříd ovlivňuje/utváří také způsob komunikace, podoby interakce (spolupráce/soutěživost), četnost konfliktů i způsob jejich řešení.

☞ *Významný je též vliv fyzického prostředí, zlepšení klimatu ve třídě (zvláště u adolescentů) například často prospěje možnost dát žákům upravit si prostředí ve třídě podle svého (plakáty,*

předměty, barevnost). (Mareš, 2007)

Sociální klima školy je vytvářeno vztahy a interakcemi mezi učiteli a učitelským sborem a vedením školy. Je tím lepší, čím jsou tyto vztahy pozitivnější, spokojení učitelé pak tyto pocity přenášejí do vztahů se žáky a do svých tříd. Sociální klima třídy je charakteristické a typické pro jednotlivé třídy, protože je ovlivňováno specifickou konstelací třídy a vztahy mezi žáky, ale i celkovým klimatem školy. Na klima třídy působí také učitelé svým vztahem k žákům a výchovným i pedagogickým stylem. Podle výzkumů jsou pro žáky nejdůležitější tyto faktory:

- legrace ve třídě
- dobré vztahy ve třídě

Od učitele/učitelů pak žáci očekávají spravedlivost, otevřenost a smysl pro humor.

5.1.3.4 Vliv rodiny

Přestože je předmětem našeho zájmu primárně školní prostředí, je dobře si připomenout, že žáci jsou ovlivňováni působením širšího sociálního prostředí, v němž žijí. Z mnoha aspektů těchto vlivů si povšimněme vlivu rodiny.

Vliv rodiny na žáka je tématem, které je zpracováváno velice často a obšírně, proto zde pouze připomeňme rozvoj řeči, který má přímou souvislost s žakovým učením a je závislý na domácím prostředí dítěte a později žáka. Víme, že řeč hraje významnou roli při ve vývoji poznávacích procesů, stejně významná je při učení ve škole, které je většinou doprovázeno nebo přímo zprostředkováno verbálně. Úroveň rozvoje řeči je proto důležitým faktorem úspěšnosti školní práce.

V průběhu primární socializace v rodině se dítě učí rozumět a používat řeč, ve které se v jeho rodině komunikuje. Znamená to, že dítě přijímá verbální symboly a jejich významy i způsob jejich používání. Úroveň komunikace v rodině se tak přímo odráží v úrovni používání jazyka a řeči dítěte. Ve škole konstatujeme rozsah slovní zásoby a její obsah – typ slov, které žák zná, rozumí jim a používá je. Na tom je závislé, jak žák rozumí tomu, co ve škole slyší, do jaké míry chápe sdělení, požadavky a otázky učitele. Jeho reakce, pokud je jazyková úroveň slabá, mohou být snadno zaměněny za nedostatek schopností. Učitel by proto měl věnovat pozornost i žákovi s nedostatečnou a nekvalitní slovní zásobou, aby nezanedbal případnou možnost stimulovat jeho optimální rozvoj.

Pokud jde o způsob používání jazyka a řeči, zde se u žáka utváří tzv. **jazykový kód**. Pojem byl vytvořen Basilem Bernsteinem, který na základě výzkumů vytvořil teorii o dvou jazykových kódech: rozvinutém a omezeném. Podle něj závisí na tom, v jakém sociokulturním prostředí rodiny žák vyrůstal a který jazykový kód si tam osvojil, to pak dále ovlivňuje jeho vzdělávací úspěšnost ve škole. Děti s omezeným jazykovým kódem mívají horší prospěch, nedokonalé užívání jazyka je pro ně zábranou, která má za následek nejen školní selhávání, ale postupně i nechuť ke všemu, co se školou souvisí – především ke vzdělávání.

Omezený jazykový kód je charakterizován těmito znaky: krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty, méně složité větné struktury, aktivní slovesné vazby; časté užívání spojovacích výrazů (no tak, prostě, teda); malý výskyt vedlejších vět, rozvíjejících podmětovou část vět hlavních a omezené užívání přídavných jmen a příslovcí. Tento kód je typický pro děti z méně podnětného prostředí, kde je komunikace používána především k praktickým záležitostem.

Pro rozvinutý jazykový kód jsou charakteristické: gramatická správnost a logické uspořádání výpovědí; složité větné konstrukce; velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy, vysoká frekvence osobního zájmena já a vysoká frekvence užívání hodnotících a specifikujících přídavných jmen a příslovcí. Tento kód je typický pro kultivované prostředí, kde se hovoří o obecnějších věcech a problémech, kde se diskutuje a dítě má příležitost vyjadřovat vlastní názor a obhajovat ho.

Používané jazykové kódy tak odrážejí kulturu a prostředí těch, kteří je používají. I zde

hrozí nebezpečí, že učitel zamění používání toho kterého jazykového kódu za výraz mentální úrovně žáka (ať ve smyslu podhodnocení či nadhodnocení jeho úrovně). Znovu zde připomínám vliv očekávání učitele a varovný příklad Pygmalion efektu.

Σ Shrnutí

Učení je významný mechanismus formování člověka, jeho prostřednictvím se adaptuje okolnímu světu a jeho změnám. Jako takový je proces učení všudypřítomný v průběhu celého vývoje člověka, zvláštní význam má však učení ve škole. Učitel musí znát vnitřní i vnější podmínky učení pro efektivní vedení svých žáků.

Vnitřními podmínkami učení jsou především individuální charakteristiky učícího se: vlastnosti osobnosti jako schopnosti, temperament, motivace, autoregulace, sebepojetí a další. Přímou k učení se vztahují poznávací a učební styly a metakognitivní dovednosti. Dalším typem vnitřních podmínek učení jsou psychické zákonitosti procesu učení: motivace, zpracování učebního materiálu a jeho zapamatování. Přehledně tuto oblast prezentuje Feuersteinův program kognitivní stimulace.

Vnější podmínky učení tvoří součást podnětů, přicházejících z okolního sociálního prostředí. Ve škole hraje významnou roli učitel, jeho vztah k žákům a způsob, jakým organizuje vyučování. Učení a jeho výsledky dále ovlivňuje sociální klima školy i třídy a v neposlední řadě vztahy mezi žáky, především neformální normy ve vrstevnické skupině ve třídě. Součástí vnějších podmínek učení je také širší sociální prostředí žáka, především jeho rodina. Z mnoha vlivů, kterými rodina na žáka působí, je ve vztahu k učení a vzdělávání významný vliv na rozvoj řeči. Jedná se jednak o obsahovou stránku - kvalitu a rozsah slovní zásoby, formální úroveň vyjadřování a porozumění sdělovaným obsahům. Druhým aspektem rozvoje řeči je způsob, jaký je řeč používána - zde se opíráme o Bernsteinovu teorii jazykových kódů.



Doporučená literatura

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : PedF UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP J. - MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DITTRICH P. *Pedagogicko - psychologická diagnostika*. Jinočany: H+H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- FISHER R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- HADJ MOUSSOVÁ Z. *Dítě z prostředí menšiny*. In: HADJ MOUSSOVÁ Z.: *Pedagogicko psychologické poradenství I*. Praha : PedF UK, ISBN 80-7290-215-6.
- HELUS Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS Z.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HRABAL V.: *Jaký jsem učitel?* Praha : SPN, 1988.
- KRYKORKOVÁ H. - CHVÁL M. *Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic*. Pedagogika 1/2003.
- viz též www.metakognice.cz/mkteor_3_hk_reflektivita.rtf
- KUSÁK P. – DAŘÍLEK P. *Pedagogická psychologie B*. Olomouc: UJEP, 2003. ISBN 80-244-0293-9.
- LAŠEK J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- MAREŠ J. *Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků*. In: Pedagogika 4/1994.
- MAREŠ J. - KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školy*. In Čáp J. - Mareš J. *Psychologie pro učitele*. (pp. 581–596). Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- POKORNÁ V. *Programy instrumentálního obohacení R. Feuersteina*. In: HADJ MOUSSOVÁ Z. a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha : UK PedF, 2004. ISBN 80-7290-146-X.
- HADJ MOUSSOVÁ Z. *Programy instrumentálního obohacení*. Pedagogika 1/1996.
- ŠTECH S. *Sociálně kulturní pojetí handicapu*. In: VÁGNEROVÁ M. a kol.: *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2000.

VÁGNEROVÁ M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

5.2 GENDEROVÉ ROZDÍLY JAKO EDUKAČNÍ DETERMINANTA

Irena Smetáčková

Klíčová slova: *genderové stereotypy, genderová socializace, femininita a maskulinita, ženská a mužská role, genderová identita, představy a očekávání vůči žákům a žákyním.*

Odborná literatura i pedagogické dokumenty používají označení „žák“ nebo „žáci“. Protože ale všichni nejsou stejní, přidávají se k označení různé přívlastky: nadaní žáci, problémoví žáci, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami atd. Jedno dělení však vyžaduje změnu v samotném označení. Do tříd totiž chodí nejen žáci, ale také žákyně. Skutečnost, zda je dítě dívkou nebo chlapcem, nabývá ve škole zvláštního významu a zakládá řadu odlišností v tom, jak se k dítěti chovají vyučující i ostatní vrstevníci i jak se ve škole cítí ono samo.

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

- uvažovat o rozdílech mezi dívkami a chlapci jako o sociálně, nikoliv biologicky vytvářených;
- rozpoznat projevy genderových stereotypů ve školním prostředí;
- citlivě promýšlet své vlastní chování vůči dívkám a chlapcům tak, abyste podporovali individualitu každého dítěte.

✍ Nakreslete svojí představu typické ženy a typického muže. Ztvárněte první představu, která Vás po přečtení úkolu napadne. V čem se podle Vás liší? V čem jsou naopak shodní? Pokud jste ztvárnili rozdíly mezi typickým mužem a typickou ženou, čeho se týkají? Odkud se rozdíly podle Vás berou? Po přečtení kapitoly se ke ztvárněné představě znovu vraťte.

5.2.1 NOVÝ POJEM: GENDER

Všichni aktéři školního života – vyučující, studující i rodiče uvádějí, že mezi dívkami a chlapci existuje velké množství rozdílů. Ty se týkají jak jejich chování, tak i jejich schopností a zájmů. Většina lidí se přitom domnívá, že tyto rozdíly jsou založeny na biologickém základě. Předpokládá se, že v důsledku odlišností mezi mužskými a ženskými těly vznikají i zásadní rozdíly v jejich schopnostech, vlastnostech, životním stylu, sociálním postavení atd. Současně se předpokládá, že těla všech žen si jsou podobná, a proto i v ostatních charakteristikách jsou si ženy blízké. Stejně tak to údajně platí u mužů.

Názor, že ženy jako skupina se shodují a muži jako skupina se shodují a zároveň že mezi těmito dvěma skupinami existují zásadní rozdíly, které vyplývají z biologie, lze považovat za **genderový stereotyp**. Genderové stereotypy jsou zobecňující, na tělesných rozdílech založené představy o ženách a o mužích.

Proti názoru, že veškeré rozdíly mezi ženami a muži jsou dány od přírody, stojí silné argumenty. Jsou jimi zejména důkazy o **kulturní a historické proměnlivosti** ženství a mužství. Představy o tom, jaké jsou ženy a muži, se liší v různých historických obdobích a v různých kulturách. (Kimmel, 2000)


Typickým příkladem jsou Amazonky – v naší kultuře se předpokládá, že ženy jsou od přírody mírumilovnější a méně agresivní než muži, zatímco v některých indiánských

kmenech se naopak ženy považují za velmi násilné a bojovné. Po biologické stránce jsou lidé z různých společností a z různých období víceméně stejní, a proto rozdíly mezi ženami a muži musí být zásadně ovlivněny sociálními faktory.

Sociální vlivy v pojmání mužství a ženství se dostávají do popředí při používání pojmu gender. Tento pojem je důležité nezaměňovat s pohlavím. Zatímco pohlaví můžeme zjednodušeně považovat za biologickou charakteristiku, gender představuje sociálně utvářené rozdíly mezi ženami a muži.


Pojem gender

- Představuje soubor vlastností, schopností, fyzických charakteristik, zájmů atd., které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženství a obrazem mužství.
- Gender je dichotomní a vztahový pojem. Dichotomní proto, že rozděluje lidi na dvě skupiny – ženy a muže. Vztahový proto, že vymezení ženství má smysl pouze ve vztahu k vymezení mužství, přičemž ženy a muži, respektive ženství a mužství jsou komplementární.
- Mužský a ženský gender nemají pouze lidé, ale také věci, aktivity, povolání, barvy, hodnoty atd. Gender se tedy projevuje na úrovni individuální i na úrovni sociálních struktur.

 Podrobnější charakteristiku pojmu gender naleznete například v publikaci: RENZETTI, C. M.; CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

5.2.2 PŮVOD ROZDÍLŮ MEZI DÍVKAMI A CHLAPCI

Pod vlivem převládající společenské představy o tom, jací jsou a mají být muži, a jaké jsou a mají být ženy, jsou dívky a chlapci od narození vystaveni odlišným výchovným vlivům. Postupné osvojování si genderových rolí a budování genderové identity označujeme pojmem **genderová socializace**. Největší úlohu v genderové socializaci sehrává rodina, dále pak škola, vrstevnické skupiny a média.

 **Genderové role** představují soubor chování, které okolí očekává od žen a od mužů. Jedná se o ekvivalent sociálních rolí, avšak úzce vázaný na představu ženství a mužství. Jedinci, kteří se svým vystupováním vymykají genderovým rolím, se obvykle setkávají s odmítáním ze strany okolí. Vedle toho, jak si lidé postupně uvědomují očekávání spojená s genderovými rolemi, si budují svojí **genderovou identitu**. Ta představuje vědomí sebe sama coby ženy nebo muže. Zatímco genderové role existují mimo jedince, genderová identita je její/jeho vnitřní pocit, který se může od charakteristik vymezených rolemi do určité míry odlišovat.

Rodiče a následně vyučující přistupují k dívkám a chlapcům pod vlivem svých (často stereotypních) představ o tom, jaké jsou ženy a muži. Používají přitom mechanismy **sociálního učení**. I nevědomky odměňují takové chování, které je v souladu s genderovými rolemi a naopak jemně trestají chování odlišné. Většina chlapců a dívek se poměrně záhy začne orientovat na preferované mužské, respektive ženské chování.

Protože jsou dívky a chlapci **vystaveni odlišným výchovným vlivům**, rozvíjejí se u nich odlišné schopnosti. Dívky se obvykle více než chlapci orientují na druhé lidi, vztahy s nimi a péči o ně. Chlapci se naopak trénují v technických dovednostech, v logickém myšlení bez emocí, ve fyzické síle atd. Protože jsou v těchto oblastech podporovány svým okolím (například prostřednictvím hraček či později témat k rozhovorům), věnují se jim, a začínou v nich tedy dosahovat lepších výkonů než v jiných – a kruh se uzavírá. (Beal, 1994)

Obvyklá očekávání vůči dívkám

- zájem o estetiku a vlastní fyzickou atraktivitu
- zájem o vztahy s druhými lidmi
- empatie, starostlivost
- pečlivost, trpělivost
- ...

Obvyklá očekávání vůči chlapcům

- zájem o techniku
- větší aktivita, energie
- samostatnost, nezávislost
- sklony k porušování pravidel
-

5.2.3 ŽÁCI A ŽÁKYNĚ

V důsledku genderové socializace v rodině, ve vrstevnickém kolektivu a prostřednictvím médií se dívky a chlapci již při vstupu do základní školy jeví značně rozdílní. Dívky více spolupracují, pečlivě se připravují, zatímco chlapci častěji vyrušují. Pokud si učitelé/ky neuvědomují existenci genderových stereotypů, obvykle tyto rozdíly svým odlišným přístupem k dívkám a chlapcům dále prohlubují.

Genderové stereotypy vedou vyučující k tomu, že mezi dívky a chlapce **rozdělují jiné úkoly**. Například potřebují-li pomoc při stěhování lavic, požádají „dva silné kluky“, zatímco potřebují-li pomoc s estetickou úpravou nástěnky, požádají naopak dívky. Zároveň dávají studujícím najevo, v kterých předmětech očekávají jejich lepší výkony. U chlapců se častěji předpokládá nadání a zájem o matematiku, fyziku, výpočetní techniku, u dívek o rodinnou výchovu, výtvarnou výchovu a cizí jazyky. **Členěním vyučovacích předmětů** a dílčích úkolů se prohlubuje oddělování dívek a chlapců jako dvou odlišných skupin, jejichž doménami jsou odlišné sféry. (Thorne, 2004)

Odras genderových stereotypů lze také spatřit v tom, jak jsou hodnoceny výkony dívek a chlapců. Ačkoliv dívky v průměru dosahují **lepšího prospěchu** než chlapci, jsou jejich dobré známky zpochybňovány tím, že využívají méně hodnotný učební styl než chlapci. U chlapců se obvykle očekává **logické myšlení** („Je schopný to vymyslet.“), zatímco u dívek předpokládáme píli a **pamětní učení** („Jen se to nabiflovala.“). Tyto učební styly jsou u dětí nejen očekávány, ale také aktivně podporovány ze strany rodičů i vyučujících.

V důsledku genderových stereotypů se rovněž liší způsob **komunikace** učitelů/ek s dívkami a chlapci. V průběhu vyučovacích hodin obvykle chlapci dostávají více prostoru, jsou častěji vyvoláváni a sami více vykřikují. Dívky nejsou aktivně vybízeny k zapojení do hodiny, čímž je jim umožněno, aby se stáhly do ústraní. Rozdíly se týkají také toho, jak vyučující reagují na chování dívek a chlapců. Pod vlivem genderových stereotypů se vytvářejí **odlišná měřítka pro hodnocení dívčího a chlapeckého chování** (např. vyrušování či vulgarita). Tím se však opět prohlubuje oddělování dívek a chlapců a jejich spojování s určitými aktivitami či obory, což má dalekosáhlé důsledky pro jejich budoucnost. (Horgan, 1995)

✍ Pozorujte interakce mezi vyučujícími a studujícími v průběhu jedné vyučovací hodiny. Nakreslete si schéma třídy a zaznamenávejte si každý kontakt. Kolikrát se do hodiny zapojili chlapci a kolikrát dívky? Kolikrát byli osloveni učitelem/kou, aniž by se hlásili? Kolikrát byli vyvoláni při hlášení? Kolikrát vykřikli? Dívky a chlapci nejsou homogenní skupiny, a proto se podrobněji podívejte na rozdíly v interakcích s jednotlivými dívkami a chlapci.

? Otázky ke studiu

1. Vyhledejte ve Statistických ročenkách školství (www.uiv.cz) údaje o podílu dívek a chlapců mezi studujícími různých stupňů a typů škol. Jak lze s použitím genderové perspektivy vysvětlit odlišné zastoupení žáků a žákyň v jednotlivých segmentech školství?
2. Jaký je rozdíl mezi genderovými a rasovými stereotypy z hlediska jejich struktury a funkce? Vyhledejte obecnou definici stereotypu a dále definici rasových stereotypů a porovnejte ji s definicí genderových stereotypů. Jaké jsou jejich shody a rozdíly?
3. Vyhledejte, co znamená pojem generické maskulinum. Jak lze jeho úlohu v českém jazyce hodnotit z lingvistického a genderového hlediska? Jak se lze generickému maskulinu v oslovování či popisu sociální reality vyhnout?
4. Jaké mohou být důsledky genderových stereotypů pro život konkrétních dívek a chlapců? Vyjmenujte jejich možné dopady na biografie konkrétních dětí. Jsou podle vás tyto dopady výhradně pozitivní či negativní? Jak je možné se vyhnout negativním dopadům genderových stereotypů?
5. Vyhledejte prostřednictvím internetu nabídku seminářů a dalších vzdělávacích příležitostí pro vyučující v oblasti genderové rovnosti. Soustřeďte se zejména na nabídku Národního institutu pro další vzdělávání a neziskových organizací.

6. Najděte na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy veškeré aktuální informace o politice rovných příležitostí žen a mužů ve školství.

Σ Shrnutí

Pokud uvažujeme o žácích a žákyních genderově citlivě, znamená to, že se snažíme odhlížet od stereotypních představ o tom, jaké jsou dívky a jací jsou chlapci. Naopak se snažíme **v každém dítěti vidět a podporovat její/jeho jedinečné dispozice, a to bez ohledu na to, zda se jedná o charakteristiky obvyklé pro dívky či chlapce.** Například, přestože nás genderové stereotypy vedou k přesvědčení, že péče o malé děti je vlastní ženám, podpoříme chlapce, který uvažuje o studiu na střední pedagogické škole, pokud vidíme, že o to má zájem a má k tomu schopnosti. Uplatňovat skutečně **individuální přístup k žákům a žákyním** je možné pouze bez vlivu všech druhů stereotypů, včetně genderových.

Doporučená literatura

- BABANOVÁ, A.; MIŠKOLCZI, J. (eds.). *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha : Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0.
- BEAL, C. R. *Boys and Viros: The Development of Gender Roles.* New York : McGraw-Hill, Inc., 1994. ISBN 978-00-700-4533-0.
- CVIKOVÁ, J.; JURÁKOVÁ, J. *Ružový a modrý svět. Rodové stereotypy a jejich důsledky.* Bratislava : Aspekt, 2003. ISBN 80-89140-02-5.
- HORGAN, D. *Achieving Gender Equity: Strategies for the Classroom.* Boston : Allyn & Bacon, 1995. ISBN 978-0205154593.
- JAROVSKÁ, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání.* Brno : Nesehnutí, 2003. ISBN 80-903228-2-4.
- KIMMEL, M. *The Gendered Society.* New York : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-512588-6.
- KLEIN, S. S. (ed.) *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education.* Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1991. ISBN 978-1-4106-1763-7.
- RENZETTI, C. M.; CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost.* Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.) *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha : Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.) *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Praha : Otevřená společnost, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
- THORNE, B. *Gender Play. Girls and Boys in School.* New Persey : Rutgers University Press, 2003. ISBN 0-8135-1923-3.

WWW-stránky

- <http://www.osops.cz/genderveskole>
<http://www.rppp.cz>
<http://www.proequality.cz/vzdelavani>
<http://www.zenskaprava.ecn.cz>
<http://www.aspekt.sk>
<http://www.esfem.sk>

5.3 MOTIVACE ŽÁKŮ

Isabella Pavelková

Klíčová slova: motivace, potřeby, incentivy, vnitřní a vnější motivace, frustrace potřeb, nadměrná motivace, nuda ve škole, strach ve škole, motivační konflikt

Motivace ve škole silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Motivace je jednou z podmínek efektivního učení, ovlivňuje koncentraci,

paměťové pochody, výdrž u učení, rychlost a hloubku učení. Na motivaci záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet. Práce s motivací je jedním z nejnáročnějších úkolů učitele. Nedostatek motivace či problémy s motivací musí učitelé řešit velmi často. Spíše než na popis a analýzu motivace ve škole a možností motivování žáků ve škole se proto soustředíme především na analýzu vlivů, které motivaci ve škole snižují a komplikují.

⇒ **Prostudování kapitoly by mělo napomoci:**

- rozlišovat jednotlivé problémy s žakovskou motivací;
- pochopení fenoménu nuda ve škole;
- předcházení zkouškovému strachu;
- realizovat jednoduchou výzkumnou sondu k dané problematice;
- porovnat výsledky výzkumné sondy s výsledky získanými na širší populaci.

5.3.1 VYMEZENÍ MOTIVACE

Úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, jak umí pracovat s žakovskou motivací. Učitel může ovlivňovat motivaci především výběrem učiva, způsobem jeho prezentace, výběrem vyučovacích metod či organizačních forem, způsobem komunikace a interakce se žáky a hodnocením.

☞ *Pracovně můžeme motivaci definovat jako: Souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s.16)*

Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřními zdroji jsou **potřeby** vnějšími **popudy – incentivy**.

☞ ***Potřeby** tvoří dispoziční motivační základ a jsou hierarchicky uspořádány. Vývojový základ tvoří potřeby fyziologické – primární. Během života se utváří potřeby sekundární – psychické. U jednotlivých žáků probíhá v rámci obecných zákonitostí individuální vývoj – utváří se individuální struktura potřeb, která je základem motivačního zaměření osobnosti, jež se projevuje mimo jiné fixací a citlivostí na určitý typ incentiv (podnětů). **Incentivy** jsou vnější podněty (jevy, události, názory, nejrůznější předměty apod.), které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.*

Na základě vzájemné interakce potřeb a odpovídajících incentiv (je-li potřeba vzbuzena) vzniká a vyvíjí se motiv, který je již v těsném vztahu k chování člověka (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Vlastní motivační procesy bývají u lidí komplikovány přinejmenším čtyřmi okolnostmi:

- Uspokojení nějaké potřeby může být blokováno (frustrováno).
- Většinu potřeb nemůžeme uspokojit hned – je nutný odklad uspokojení či stanovení dílčích cílů.
- Může být současně vzbuzeno více potřeb najednou – vznikají motivační konflikty.
- Motivační procesy jsou těsně provázané s poznávacími procesy. Poznávací procesy se projevují v zaměřenosti vnímání a myšlení, snění ve směru aktualizovaných potřeb. A naopak to, zda bude nějaká potřeba aktualizována, je do značné míry podmíněno tím, co všechno jedinec ví, jaké má zkušenosti.

☞ *Zabýváme-li se motivací ve škole, potom je nutné ji chápat nejméně ve dvojitým smyslu:*

- jako prostředek zvyšování efektivity učení žáků (otázky motivování žáků ve vyučování)
- jako jeden z cílů školy (otázky rozvoje motivačních dispozic žáků)

Na motivaci žáků je užitečné dívat se z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. U krátkodobých postupů má práce s motivací většinou podobu snahy vzbudit žakovský zájem o pobírané učivo. O této vstupní motivaci je pak mnohdy předpokládáno, že působí automaticky i později v průběhu vlastního učení, což, jak vyplývá z analýz hodin i výpovědí

žáků, velmi často neplatí. Motivaci spojené přímo s prováděnou učební činností bývá ve škole věnována daleko menší pozornost. U krátkodobých postupů motivování žáků se učitel zaměřuje na již existující potřeby. Nejsnadnější je zaměřit se na univerzální lidské potřeby jako je zvědavost, potřeba být kompetentní, potřeba autonomie a podobně, které lze aktualizovat téměř u všech žáků. Jiná situace nastane u „diferencovaných potřeb a zájmů“, jejichž aktualizace se podaří vždy jen u některých žáků.

Učitelova práce s motivací z dlouhodobého hlediska představuje především snahu o rozvoj osobnostní sféry potřeb u žáků a rozvoj autoregulačních zdatností aktivního vztahu k budoucnosti. V souladu s Rheinbergem, Manem a Marešem (2001) se domníváme, že je nutná i dlouhodobá podpora rozvoje žákovských zájmů a zaměření, výcvik vůle a podpora hloubkového zaujetí činnostmi (tzv. flow motivace).

5.3.1.1 Vnitřní a vnější motivace

U školní motivace velmi často rozlišujeme tzv. vnitřní a vnější motivaci k učení. V užším vymezení za vnitřní motivaci považujeme takovou motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). Jde o vnitřní motivaci z hlediska učební činnosti (sama učební činnost uspokojuje danou potřebu). Nasazení v činnostech, které nás zajímají, bývá velmi spontánní a zaměření na ně je autentické. To, co děláme, plně vychází z „vlastní vůle“. Žáci, které učební činnost zajímá, se v ní více angažují, častěji z ní pocítují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Výzkumně byl potvrzen i příznivý dopad vnitřní motivace na paměťové pochody a na koncentraci případně menší unavitelnost při učení. Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá a napomáhá dlouhodobému motivačnímu nasazení, a to i po skončení povinné školní docházky. Přes všechny tyto pozitivní charakteristiky není vnitřní motivace pravděpodobně dostatečnou motivací pro celou škálu nároků, které před nás život (škola) klade. Často jsme postaveni do situace, že musíme provádět aktivity (učit se), které jsou důležité, někdy je provádíme i z „vlastní vůle“ (uvědomujeme si jejich smysl), ale nejsou pro nás osobně zajímavé.

V širších vymezeních je vnitřní motivace definována charakteristikami: „vědět“ (poznávací motivace), „dosáhnout“ (výkonová motivace), „prožívat stimulaci“ (flow motivace).

Vnější motivace může mít nejrůznější podoby (dárek, pochvala, přijetí na vysokou školu či získání prestižního zaměstnání). Různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry, jak se přibližují vnitřní motivaci. Nakolik je činnost spontánní a prováděna z „vlastní vůle“.

Rozlišujeme **čtyři typy vnější motivace** (Deci-Ryan 1985; Mareš, Man, Prokešová, 1996). Jednotlivé typy vnější motivace se odlišují především stupněm zvnitřnění původní vnější regulace:

- **Externí regulace** – jde o typ motivace, která je iniciována výlučně vnějšími činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem.
- **Introjektovaná regulace** – pro tento typ motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána. Vychází většinou z internalizace nějakých pravidel chování.
- **Identifikovaná regulace** – jde o typ motivace, kdy jedinec přijímá pravidla, (ztotožňuje se s nimi), bere je za své.

Integrovaná regulace – je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami.

✍ *Pokuste se na konkrétním příkladu ze školního prostředí aplikovat výše popsání čtyři typy vnější motivace.*

Vnitřní a vnější motivace bývá často stavěna proti sobě, ve smyslu že vnější motivace „tlumí“ vnitřní motivaci. Nové výzkumy (Deci, Valerand, Pelletier, Ryan, 1991) tyto předpoklady nepotvrzují, naopak dokládají, že se vnější a vnitřní motivace mohou velmi

dobře doplňovat, a to zvláště pro situace a náročné dlouhodobé cíle, které jen velmi těžko mohou spadat do oblasti zájmu.

5.3.1.2 Poznávací, výkonová a sociální motivace

Chápeme-li učební činnost jako jednu z forem **poznávací činnosti** realizovanou ve škole převážně v **sociálním kontextu**, jako reakci na **požadavky školy** (úkolovou situaci), potom klíčovou roli ve škole bude sehrávat **poznávací, výkonová a sociální motivace**. V optimálním případě se učební činnost stává komplexní incentivou pro potřeby poznávání (získání nových poznatků a proces poznávání), potřeby výkonové (požadavky a úkoly kladené na žáka a jejich přiměřená obtížnost) a sociální potřeby (sociální vztahy v průběhu učební činnosti, ale i jako následek výsledku učební činnosti).

Poznávací potřeby:

- potřeba smysluplného receptivního poznávání (potřeba získávat nové poznatky)
- potřeba vyhledávání a řešení problémů

Potřeby výkonové:

- potřeba úspěšného výkonu
- potřeba vyhnout se neúspěchu

Potřeby sociální:

- potřeba identifikace
- potřeba nápodoby
- potřeba pozitivních vztahů (afiliace)
- obava ze ztráty pozitivních vztahů (obava z odmítnutí)

potřeba vlivu (dominance, prestiže)



Základní charakteristiky poznávacích, sociálních a výkonových potřeb, jejich diagnostiku a možnosti jejich aktualizace při vyučování a další otázky motivování žáků ve škole (interakce učitel – žák jako zdroj motivace žákova chování, učitelovo očekávání jako motivační činitel žákova výkonu či motivační působení odměn a trestů) najdete v publikacích: HRABAL, V. , MAN, F., PAVELKOVÁ, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha : SPN, 1984, 1989; PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha : UK PedF, 2002.

Prostudujte možnosti aktualizace poznávacích, výkonových a sociálních potřeb a aplikujte tyto zásady na váš aporbační předmět.

? Otázky ke studiu

- Jaké negativní účinky mohou způsobovat odměny?
- Které z uvedených znaků ve školním prostředí aktualizují poznávací potřeby? Neurčitost, monotónnost, pravidelnost, novost, problémovost, možnost experimentovat, systematičnost, rychlost.
- Které z uvedených charakteristik jsou typické pro žáky s dominantní potřebou vyhnout se neúspěchu? Žáci:
 - a) pracují s úzkostí z možného neúspěchu;
 - b) mají tendenci nevzdát se, vytrvat při řešení úkolu i přes překážky;
 - c) mají-li možnost, vybírají úkoly střední obtížnosti (adekvátní aspirační úroveň);
 - d) rádi soutěží s rovnocennými partnery;
 - e) mají tendenci uniknout z výkonové situace;
 - f) úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách (např. schopnostech).
 - Kdy se zvyšuje pravděpodobnost, že bude vznikat tzv. „Pygmalion efekt“:
 - a) učitel nepřesně vnímá výukový potenciál žáka;
 - b) chybná očekávání učitele jsou stabilní;
 - c) učitelovo očekávání se zřetelně neprojevuje v jednání s žákem;
 - d) u žáků ve vyšších třídách;
 - e) u žáků s problémy v oblasti sebepojetí.
- Které charakteristiky jsou typické pro žáky s dominantní potřebou afiliace:
 - a) hodnotí přátelství víc než úspěch;
 - b) bývají konformnější, závislejší;

- c) ve skupinové soutěži mívají největší snížení výkonu;
- d) chovají se škrobeně, křečovité, nepřirozeně, úzkostně;
- e) vytvářejí příjemnou atmosféru;
- f) učí se pro náklonnost rodičů, učitelů, spolužáků.

5.3.2 PROBLÉMY S ŽÁKOVSKOU MOTIVACÍ

V doporučené literatuře se soustředujeme především na otázky, jak žákovskou motivaci rozvíjet a vhodně ve škole aktualizovat. Objednávka od učitelů a rodičů však zní poněkud jinak: Žáci s negativním postojem ke školní práci, neochota se učit, nudící se žáci, odmítání určitého učiva jako nepotřebného. Paradoxně může být problémem i tzv. přemotivovaný žák. Vedle rozvoje a aktualizace motivačních dispozic žáka je tedy nutné analyzovat i nevhodně navozenou motivaci (nevhodný vývoj motivační sféry osobnosti) či motivační zdroje, které jsou v nevhodném vztahu ke školní motivaci a posléze ke školnímu výkonu.

Motivace skutečně může vzhledem ke školní úspěšnosti (výkonům) sehrát protikladnou roli. Může nejen stát za žákovými úspěchy, ale může být i hlavním faktorem spouštějícím žákovo selhání a neúspěchy.

Důvody motivačních problémů ve škole:

- Nedostatečně rozvinuté potřeby (motivační dispozice) u žáků (především nedostatečně rozvinuté výkonové a poznávací potřeby).
- Frustrace žákovských potřeb (nuda, strach).
- Motivační konflikty.
- Nadměrná motivace.

5.3.2.1 Nedostatečné rozvinutí potřeb

V případě nedostatečného rozvinutí potřeb u žáků se učitel nemá o co opřít, jeho snaha o aktualizaci potřeb má jen malý efekt.



Doporučení, jak rozvíjet jednotlivé potřeby, najde čtenář v knize HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha : SPN 1984, 1989.

✍ Na základě prostudované literatury navrhní postup rozvoje poznávacích potřeb ve vyučování.

5.3.2.2 Frustrace žákovských potřeb



Frustraci chápeme jako psychický stav, který je výsledkem znemožnění uspokojení některé z aktualizovaných potřeb člověka.

Vedle nedostatečně rozvinutých motivačních dispozic u žáků (především výkonových a poznávacích potřeb) může být zdrojem obtíží **frustrace žákovských potřeb** ve škole. Ve škole může dojít k frustraci všech potřeb žáka. Frustrovány ve škole mohou být základní biologické potřeby jídla a pití, spánku (například kouká-li žák dlouho do noci na televizi), potřeby psychického či fyzického bezpečí (ironizování, sarkasmy, nejasnost požadavků, odmítavý postoj učitele, napadání žáka spolužáky a pod.), potřeby výkonové (kladení neadekvátních požadavků, tlak na postup stejným tempem bez ohledu na žákovu rychlost), potřeby poznávací (monotónní výklad, nevyužití žákových zkušeností, nemožnost najít smysluplnost ve školní práci), ale i potřeby afiliace – potřeby pozitivních vztahů (žák je odmítán spolužáky a učitel to podporuje tichým souhlasem, učitel dává najevo osobní nesympatie nebo naopak projevuje velmi dobrý vztah k jiným žákům) a podobně.

Dlouhodobá a opakující se frustrace žákovských potřeb mívá za následek, že se žák ve škole necítí dobře, prožívá stavy neuspokojení, napětí a v důsledku pracuje neefektivně. Tenze (napětí) vzniklé nahromaděním energie určené k uspokojení frustrovaných potřeb je odstraňováno některým z obranných mechanismů (agresivních, únikových, kompenzačních či regresivních reakcí).

☞ Uved' příklady, jak mohou být ve škole frustrovány :

- a) základní biologické potřeby;
- b) potřeby psychického či fyzického bezpečí;
- c) potřeby výkonové;
- d) potřeby poznávací;
- e) potřeba afiliace;
- f) potřeba vlivu.

☞ Analyzuj z hlediska obranných mechanismů tzv. únik do nemoci.

Za výsledné následky frustrace potřeb ve školním prostředí bývají považovány **nuda a strach**. O nudě a o strachu ve škole se hovoří většinou ve velmi zjednodušené proklamativní formě. Nuda i strach jsou chápány jako negativní jev snižující žákovskou motivaci a zároveň je zvláště u nudy varováno před jejím nárůstem. Pokusme se proto fenomén školní nudy a školního strachu blíže analyzovat.

5.3.2.3 Nuda

Z teoretického hlediska je nuda považována převážně za výsledek frustrace potřeb poznávání a potřeby aktivity. Mohli bychom tedy předpokládat, že se ve škole budou nudit zejména ti žáci, jejichž schopnosti a znalosti převyšují požadavky školy (látku již znají), a proto nejsou při vyučování dostatečně vytiženi. Ve škole se však nudí jak žáci s výborným prospěchem („*Nudíme se, protože já už to mám hotové a ostatní ještě pracují.*“), tak žáci průměrní i slabší („*Nudím se, když je učivo těžké a nechápu ho.*“) a naopak někteří dobří, respektive slabší žáci se ve škole v podstatě skoro nikdy nenudí. Podnětů pro slabší žáky je pravděpodobně dostatek a přesto se nudí. Proč se někteří schopní žáci respektive slabší žáci ve škole nudí a někteří ne? Teoreticky to vysvětlujeme tím (Hrabal, Man, Pavelková, 1989), že prožitek nudy nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k poznávacím potřebám žáka.

Složitost školní situace spočívá mimo jiné v tom, že úroveň rozvinutí poznávacích potřeb je u jednotlivých žáků velmi různá a jiná je i předmětnost jejich zaměření (některé žáky zaujme vše, co se týká zvířat, jiné osloví spíše auta a stroje). Někdy se učitel může opřít o dlouhodobý zájem žáka, jindy jde o tzv. „situační zájem“ (probíraná látka se mu například bude hodit k přijímacímu řízení) či dokonce jde jen o momentální zaujetí žáka. Ta samá školní situace bude pro některé žáky podnětná, pro jiné může být frustrující. Můžeme tedy uzavřít, že ve škole (provokativně vyjádřeno i v „dobré“ škole) se může nudit každý.

Položme si otázku, jak často se žáci ve škole nudí a nudí se žáci ve všech předmětech? Z výzkumů (Kindlová, 2006, Pavelková, 2008) vyplývá, že nudu ve škole žáci někdy zažívají, ale zdaleka to není u většiny předmětů a u většiny žáků častý jev. Z odpovědí žáků II. stupně ZŠ vyplývá, že jednotlivé předměty se v častosti zážitku nudy poměrně liší. Ve výše zmíněném výzkumu se nejčastěji žáci nudili ve fyzice a občanské výchově. Přičemž fyzika patří spíše k neoblíbeným předmětům a občanská nauka k předmětům středně oblíbeným. Nudu v podstatě nezažívají v tělesné výchově a rodinné výchově. V názoru na výskyt nudy v jednotlivých předmětech se však žáci příliš neshodují. Nejmenší shoda názorů je u výtvarné výchovy, hudební výchovy, ale i u výše jmenovaných předmětů (fyzika, občanská nauka), které z hlediska nudy nedopadly příliš dobře. I tady jsou tedy žáci, kteří se nenudí. Zajímavá je i relativní shoda názorů na výskyt nudy v matematice a českém jazyce, jde o předměty, které nedosahují z hlediska nudy vysokých hodnot. Jde přitom o předměty spíše neoblíbené, obtížné, ale vnímané jako významné (Pavelková, Škaloudová, 2004, Pavelková, 2005). A naopak větší výskyt nudy je u předmětů, které jsou relativně oblíbené, snadné, ale vnímané jako nevýznamné. Z této skupiny předmětů tvoří výjimku tělesná výchova a rodinná výchova. Ve výskytu nudy nacházíme také určité rozdíly u stejných předmětů v paralelních třídách i mezi ročníky a školami (Pavelková, 2008).

Zdroje nudy:

- Prožívaná monotónnost vyučovacích hodin.
- Subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu.

Kdo za nudu může, kde jsou její zdroje? Podle Robinsona (1975) existují dva zdroje nudy: 1) prožívaná monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin a 2) subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu nebo látky. První zdroj je spojen spíše s učitelem a jeho monotónním projevem. Monotónnost se nemusí projevat jen v hlase, může jít o jednotvárnost předkládaných obsahů, nenápaditost ve využívání metod a organizačních forem. Druhý zdroj vychází spíše ze žáka a jeho subjektivním prožitkem neužitečnosti probírané látky či předmětu.

Z výzkumných sond realizovaných v posledních letech (Pavelková, 2008) jasně vyplývá, že žáci připisují zdroj nudy především učitelům, a to zejména jejich nudným a nezajímavým výkladům. Žákům vadí na některých učitelích způsob výkladu a způsob komunikace učitelů se žáky („...učiteli není rozumět, drmolí..“), ale i učitelovo utváření a obsah hodin, případně učitelovy osobnostní a profesionální charakteristiky („nezkušený učitel“, „...učitel, který si neumí udělat pořádek či učitel bez smyslu pro humor..“; „...nezábavný učitel..“). Žákovských výroků naznačujících zdroj nudy ve své osobě bylo daleko méně – vyjadřovali v nich nezáměr o předmět, případně o vyučovanou látku. Zjednodušené (zúžené) vnímání významu školní socializace (jednostranná orientace na praktickou využitelnost školních obsahů v životě), se kterým se v současnosti poměrně často setkáváme, vidíme v těchto souvislostech jako podstatný problém (srov. též Štech, 2003). Někteří žáci vidí zdroj nudy v sobě i učitelích. Nejsou vzácné ani výroky připisující zdroj nudy spolužákům, kteří tak ruší a rozbíjí hodinu, že vzniklá situace spouští u jiných žáků prožitky nudy. („...spolužáci vykřikují, dělají blbosti – pak je to nuda..“). Srovnáme-li tyto výroky s výroky starších lidí na toto téma, můžeme pozorovat výrazný rozdíl. Při dotazu na nudu ve škole je možné zaznamenat údiv a dosti razantní popření nudy ve škole. Nejde asi jen o vzpomínkový optimismus, je možné vycítit, že nudu by starší lidé považovali za selhání. Za zvlášť zajímavé v této souvislosti je možné považovat odpovědi dnešních sedmdesátiletých a starších lidí. Přinejmenším starší lidé nudu příliš neventilovali a jen někdy připustili. Naopak při rozhovorech s dnešními školáky pozorujeme ochotu o nudě hovořit a tendenci nehledat příčinu tohoto stavu ve své osobě.

Oba zdroje nudy mají za následek nízkou stimulační hodnotu vyučování pro žáka a vedou ke snaze „zahnat nudu“.

Nejčastějšími reakcemi na nudu jsou:

- rozptýlená aktivita
 - stažení se do sebe
- agresivní chování

„**Rozptýlená aktivita**“ žáků bývá učiteli jako jediná chápána jako výraz nudy. Nejčastěji se projevuje jako kreslení z nudy (kreslí se po všem – do sešitů, na lavici, na ruku, po penálu, vybarvují se nadpisy). Časté je také hraní žáků, nejčastěji si žáci hrají s tužkou, ale i s mobilem či hrají staré osvědčené hry: piškvorky, lodě a podobně. Častou reakcí je také povídání se sousedem a okolím a zvláště u děvčat posílání psaníček.

Druhou možnou reakcí na nudu je „**stažení se do sebe**“. Žák reaguje na nepodnětnost vyučování tím, že si vytváří („generuje“) vlastní vnitřní stimulaci například vlastní fantazijní aktivitou. Tato aktivita má někdy konstruktivní podobu, jindy jde pouze o únik.

Relativně častou reakcí na nudu je **agresivní chování**, které je velmi často namířeno proti učiteli, jenž je většinou vnímán jako zdroj frustrace. Někdy mají reakce podobu přímých projevů nepřátelství: „*provokuju učitele*“. Někdy jde o skrytější strategie: „*nasadím nepřítomný znuděný výraz...*“; „*zásadně nevím, kde jsme*“; „*...furt říkám, že tomu nerozumím, dávám blbý otázky*“. Pravděpodobně právě tyto skryté projevy jsou pro učitele nejvíce stresující.

Uvedené chování vede ke snížení úsilí žáků, které vede k nízkým výkonům a

případné neúspěšnosti v daném předmětu. Tím však bludný kruh nekončí, protože nuda má i svou „interakční dimenzi“. Učitel, který má monotónní hodiny, se pravděpodobně setkává s nudícími se žáky, kteří mu neposkytují dostatečnou zpětnou vazbu, což může zpevňovat jeho nezájem o vyučovací předmět a o samo vyučování. Nuda se může přenášet z učitele na žáky, z žáků na učitele, z žáka na žáka, z hodiny do hodiny.


Činitele spoluvytvářející nudu:

- školní klima
- spolužáci
- rodiče a jejich malý zájem o školu a vzdělání

Většina žákovských návrhů, jak prožitek nudy ve škole zmenšit, směřuje k učiteli a k požadavku žáků být ve škole **baveni**. Žáci chtějí zábavnější hodiny, učitel má být vtipný a má s ním být legrace, učení musí být zábavné. Tyto tendence posunout učení do polohy zábavy je nutné považovat za vážný problém.

Výsledky výzkumu (Pavelková, 2008) potvrzují, že nuda je poměrně komplikovaným, převážně motivaci snižujícím faktorem. Nuda je jedním z prožitků žáka, který může určovat jeho celkový emotivní prožitek ze školy a blokovat nejen žákovo učení, ale i učitelovu práci. Zároveň výzkumy ukazují, že nuda ve škole není častým jevem a svým způsobem jde o jev přirozený a v určité míře patří i do školy, jde o jev (reakce na podnětově chudou situaci), se kterým se v životě pravděpodobně setkáme a na který bychom se měli naučit nejen konstruktivně reagovat, ale i mu předcházet.

5.3.2.4 Strach

 *Strach bývá obvykle definován jako „signální“ emoce vázaná na určitý předmět, jev nebo situaci, která je pociťována jako ohrožující jedince.*

Strach ve škole je motivačním činitelem, který v mírné podobě zřejmě zvyšuje výkon žáků, v silné podobě naopak výkon zeslabuje. Musíme však diferencovat mezi žáky úzkostnými, kteří se do stavu úzkosti dostávají velmi rychle, prožívají strach intenzivněji, strach pak komplikuje proces jejich učení, a mezi žáky neúzkostnými, kteří strach většinou prožívají jako motivační tlak aby se začali učit – ve vlastním procesu učení strach již neprožívají. Učitelé často volí situace, které navozují strach, ve snaze zvýšit úsilí a výkon (motivovanost) žáků.

Co je to strach? Zjednodušeně řečeno je strach reakce na ohrožení. Nastává především při frustraci potřeby bezpečí, ale i jiných potřeb.

Tendence prožívat strach v různých situacích je individuální. U úzkostných jedinců nastupuje strach daleko rychleji, již při menším reálném ohrožení. Za silného stavu ohrožení se rozdíl do jisté míry smazávají – strach prožívají všichni.

Rozlišujeme mezi stavem strachu a strachem jako osobnostním rysem. Stav strachu mohou vyvolávat jak vnější podněty, situace (např. zkouška, obtížný úkol, fyzické ohrožení a podobně), tak i vnitřní podněty, vzpomínky či očekávání ohrožující situace, přičemž výsledný stav je pociťován jako nepříjemný. Úzkost jako osobnostní rys je relativně trvalá vlastnost.

Čím větší ohrožení je vnímáno, tím větší je intenzita stavu strachu, a současně, čím déle člověk vnímá ohrožení, tím vytrvalejší je strachová reakce. Tuto relativně samozřejmou skutečnost si však nemusí vychovávat vždy uvědomovat. Ve snaze dítě motivovat vyvoláváním strachu před trestem může vychovávat navodit jako „vedlejší produkt“ některou ze strachových reakcí (od pocitu nevolnosti, až po únikové reakce, např. lhaní apod.) a dlouhodobým působením je fixovat v chování dítěte, zvláště když se jedná o dítě, u něhož je úzkost osobnostním rysem.

Dvě stránky strachu – při zkoumání strachu se ukazuje jako nutné uvažovat nejenom o emotivní, prožitkové stránce strachu, ale také o tom, jakou roli při strachu sehrávají

poznávací procesy. Poznávací procesy se zúčastňují na vzniku strachu v mnoha ohledech: situace je považována za obtížnou a nebezpečnou, jedinec nepředpokládá, že ji zvládne, a zabývá se negativními důsledky atd.

Také u strachu ve zkouškové situaci se mluví o dvou stránkách strachu: 1) kognitivním procesu strachu – obava o výsledek, o přiměřenost chování, o to, zda jedinec obstojí ve srovnání s druhými apod.; 2) procesu autonomního vzrušení – emocionalita, afektivita.

Při zjišťování, jak tyto složky působí na výkon se ukázalo, že:

- a) Očekávání úspěchu před zkouškou je spíše ve vztahu s pochybnostmi než s rozrušitelností. Čím větší jsou pochybnosti o vlastní kompetenci, tím menší je očekávání úspěchu.
- b) Intenzita pochybování o sobě se málo mění před zkouškou, v jejím průběhu a po ní, rozrušení naproti tomu dosáhne při zkoušce svého vrcholu a pak prudce klesá.
- c) Výkon při zkoušce koreluje více s pochybnostmi (kognitivní složka strachu) než s rozrušením (emocionální složka strachu).

5.3.2.4.1 Strach a školní výkon (prospěch)

Jak jsme již naznačili, vztah mezi strachem a výkonem není zcela jednoznačný. V laboratorních podmínkách je při uměle vytvořených úkolech záporný vztah mezi strachem a výkonem značný, zatímco v přirozených výkonových situacích (například prověrky či zkoušky ve škole) se tato závislost snižuje. Ne zcela jednoznačný vztah mezi zkouškovým strachem a prospěchem je možno vysvětlit vlivem určitých charakteristik vyučování a osobností učitelů:

- 1) Vyučovací styl založený na nadměrné přísnosti, popř. i nepřátelství zvyšuje míru prožívaného ohrožení žáků, a to zejména u těch, kteří mají vysokou dispoziční (rysovou) úzkostnost. Proto ti učitelé, kteří používají k motivování výhrůžek a zastrašování, zesilují negativní vztah mezi zkouškovým strachem a školním výkonem u svých žáků.
- 2) Osobní názor učitele na vztah strachu a výkonu se může v některých případech projevit přímo na známkování žáků. Učitelé, kteří jsou přesvědčeni, že strach podstatně znevýhodňuje úzkostné žáky, je budou pravděpodobně známkovat mírněji. A na druhé straně učitelé, pro něž školní výkon v první řadě odráží schopnosti, naopak na příznaky žákova strachu při známkování ohled neberou. („Buď umí nebo neumí, strach přece nehraje roli.“) Dokonce se někdy stává, že někteří učitelé buď vědomě nebo ne zcela vědomě klasifikují žáky s projevy strachu hůře.

6.3.2.4.2 Podmínky vzniku strachu ve škole

Strach ve škole závisí na mnoha okolnostech. Jmenujme alespoň některé:

- **Strachová situace** – Převážně jde o situace zkoušení, které kladou na žáky vysoké nároky. Strachovou situací však mohou vytvořit i nevhodně připravené soutěže, zraňující komunikace mezi učitelem a žákem, nepřátelství spolužáků apod.
- **Úroveň strukturovanosti požadavků** – ukazuje se, že úzkostné děti dosahují horších výkonů než děti neúzkostné, jestliže je učební situace málo strukturovaná. Důležitou roli však hrají i schopnosti. Strukturované požadavky prospívají spíše úzkostným žákům s nadprůměrnými schopnostmi.

5.3.2.5 Motivační konflikty

Zdrojem potíží s motivací mohou být i vnitřní **motivační konflikty**, které žáci prožívají. Motivační konflikty jsou způsobovány současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Motivační konflikt patří k běžnému životu a učí žáky rozhodování mezi alternativami. Žáky bychom však neměli dostávat do situací, které v sobě kumulují pro žáky samé negativní síly. Jde-li o konflikty dlouhodobé a neřešitelné, mohou vyústit jednak v neurotizaci žáků a pochopitelně mohou vést ke školní neúspěšnosti.

✍ Analyzujte z hlediska motivačních konfliktů žákovu situaci, když dostane ve škole domácí úkol, který se mu nechce dělat (nebaví ho) a zároveň je pro něj tak těžký, že ho ani udělat neumí.

5.3.2.6 Nadměrná motivace

Paradoxně může mít negativní dopad na výkon žáka i **nadměrná motivace**. Stává se to především při vyhocených situacích, jakými jsou například přijímací řízení či maturita. Učitelé se poměrně často setkávají s žáky, kteří jsou vnitřně motivováni (mají o předmět zájem, kladou si vysoké cíle), velmi silně jsou motivováni i z rodiny a další motivace by mohla působit spíše destruktivně a přivést žáka k selhání a znervóznění. Experimentálně bylo zjištěno, že optimální motivace, při které je výkon nejvyšší, má střední hodnotu. Nuttin (1980) v těchto souvislostech upozorňuje na Yerkesův-Dodsonův zákon, že čím snazší je úkol, tím větší motivace je potřebná k optimalizaci aktivity, čím obtížnější je úkol, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu. Na motivaci jednotlivých žáků se podílí většinou více motivačních faktorů (jednotlivé motivační faktory se mohou podporovat, mohou však působit i proti sobě). Je-li výsledná síla nedostačující, nedosahuje výkon potřebné úrovně, přesáhne-li však celková suma motivace optimální úroveň motivace (jedinec je tzv. přemotivován), nedostaví se pravděpodobně očekávaný výkon také.

5.3.2.7 Žakovská nemotivovanost

Trochu jiný pohled na problém žáků s motivací přinášejí autoři analyzující tzv. nemotivovanost (amotivace) z multidimenzionálního hlediska. Inspirace je možné najít v pracích Deciho a Ryana (1985), Skinnera (1995). V české odborné literatuře též u Mareše, Mana a Prokešové (1996). Amotivace je chápána jako ztráta (relativní absence) motivace. Důvod této amotivace byl původně vymezován v návaznosti na přesvědčení jedince, že činnosti nepřispívají k očekávaným výsledkům. Postupně se však škála **důvodů podmiňujících amotivaci** rozšiřovala. Tyto důvody lze shrnout do čtyř skupin:

- Nedůvěra ve vlastní schopnosti.
- Jsme přesvědčeni, že připravovaný postup (strategie) nepřinese žádný výsledek („strategy beliefs amotivation“).
- Při činnosti bychom museli vynaložit přílišné úsilí.
- Přesvědčení, že úsilí nemá vliv na dosažení výsledků („helplessness belief“).

✍ V následujících odstavcích vás seznámíme s výzkumnou sondou, která byla na základě výše naznačených teoretických inspirací realizována u žáků na konci základní školy a u studentů osmiletého gymnázia (tercie, kvarta). Pavelková 2002. Pokuste se obdobnou sondu realizovat a výsledky porovnejte.

Výzkumný vzorek: žáků 428, z toho 279 žáků ZŠ – osmé a deváté třídy a 159 studentů osmiletých gymnázií – tercie, kvarta. Vzorek učitelů – 263.

Na základě výše naznačených teoretických inspirací a dřívějších výzkumných šetření byl sestaven soubor pěti možných důvodů žakovské nemotivovanosti:

Důvody nemotivovanosti: 1) Mám pocit, že na to nemám; 2) Domnívám se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění; 3) učení je namáhavé; 4) přitahují mne jiné činnosti; 5) jsem líný (á). U každého typu nemotivovanosti jsme se dotazovali pomocí pětistupňové škály jak žáků tak učitelů na četnost výskytu (1 téměř nikdy až 5 téměř vždycky) a závažnost (1 nezávažný problém až 5 velmi závažný problém) určitého typu nemotivovanosti z hlediska dopadu na úspěch při učení.

Jako nejčastější důvod školní nemotivovanosti uvádějí žáci i studenti gymnázií, že je přitahují jiné činnosti. Výskyt tohoto důvodu stoupá v 9. ročníku (respektive v kvartě) a u chlapců. Nelze říci že tyto žáci jsou nemotivovaní k učení – oni by pravděpodobně chtěli mít dobré výsledky, chtěli by toho hodně vědět, ale přetahuje je něco jiného.

Na druhém a třetím místě se umístily důvody: jsem líný (á) a učení je namáhavé. O těchto důvodech se žáci domnívají, že se někdy vyskytují. U důvodu jsem líný (á) je velmi zajímavý nárůst u žáků gymnázií a u žáků 9. ročníků (kvarty). Nejde však o homogenní názor. Opět je možné udělat úvahu, že žáci jsou možná motivováni, ale učení je pro ně namáhavé zvláště když se cítí líní.

O dalších dvou důvodech nemotivovanosti se žáci vyjadřují, že u nich většinou nenastávají. U důvodu: Mám pocit, že na to nemám, t-testy prokázaly vysoce významně vyšší četnost u žáků základních škol.

To spolu s relativně vyšší směrodatnou odchylkou u žáků základních škol naznačuje, že u některých tento důvod nemotivovanosti přeci jenom může častěji nastupovat. Častější výskyt byl prokázán také u děvčat.

Žádný z důvodů nemotivovanosti nepovažují žáci za významný problém. Z hlediska efektivity učení považují žáci všechny typy nemotivovanosti za problémy jen částečně významné. Jde především o důvod: přitahují mě jiné činnosti a jsem líný(á), které za problém považují především gymnazisté.

Srovnáme-li pohled učitelů a pohled žáků na žákovskou nemotivovanost, je na první pohled evidentní, že výskyt nemotivovanosti u žáků považují učitelé jako relativně častý. Nízké směrodatné odchylky naznačují homogenitu tohoto učitelského názoru. Za nejčastější důvod žákovské nemotivovanosti ke školní práci považují učitelé přitažlivost jiných činností a lenost žáků.

Všechny důvody nemotivovanosti v podstatě učitelé považují za významný problém. Zvláště situaci, kdy se žáci domnívají, že učení nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění. Výsledky výzkumné sondy jednoznačně potvrzují, že učitelé předpokládají vyšší výskyt i závažnost žákovské nemotivovanosti než samotní žáci.

Zdále se nám nepodařilo probrat všechny problémy související s motivací ve škole. Na závěr jen naznačíme, že jde mimo jiné i o určitou bezradnost či neschopnost vědět si sám se sebou rady při ztvárňování vlastního života a neochotou přebírat zodpovědnost za své vzdělávání a za svojí životní cestu do vlastních rukou. Problematika žákovské motivace se tak dostává do časových souvislostí života individua a úzce souvisí s autoregulací (respektive vzdělávací autoregulací), projevující se způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům, kterých má být dosaženo (Helus, Pavelková 1992, Pavelková, 2002).

Σ Shrnutí

Ve škole sehrává motivace významnou roli, může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Motivace ovlivňuje úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl a je jednou ze základních podmínek efektivního učení. Nedostatek motivace či problémy s motivací (motivační konflikty, frustrace potřeb a podobně) bývají nejčastějším důvodem selhání ve škole.



Doporučená literatura

- DECI, E. L., RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, R.M. Motivation and Education: Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 1991, s. 325-346.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
- HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I.: Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 197-208.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984, 1989.
- KINDLOVÁ, J. *Motivace žáků. Závěrečná práce VP*. Katedra pedagogické a školní psychologie. Praha: PedF UK, 2006.
- MAREŠ, J., MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 1996, (Mimořádné číslo) s. 5-17.
- NUTTIN, J.R. *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, I. Žákovská nemotivovanost. In *Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: PedF 2005, s. 217-221. ISBN 80-244-1079-6.
- PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. *Pedagogická revue*. 2008 (v tisku).
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti. In *Profese učitele a současná společnost*. Ústí nad Labem : PedF UJEP, 2004. ISBN 80- 7044-571-8.

ROBINSON, W.P. Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 141 – 152, 1975.

SKINNER, E.A. *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks: CA, Sage, 1995.

ŠTECH, S. Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 4, 2003, s. 418-436. ISSN 0031-3815

5.5. PROBLÉMY ŠKOLNÍHO VĚKU

Anna Kucharská

Studenti učitelských oborů se v průběhu svého studia seznamují se základními poznatky vývojové psychologie a psychologie osobnosti, které by jim měly dát odborný základ pro budoucí praktickou činnost, zejména v oblasti modifikací přístupů k žákům. Současně je také nutné seznámit se s obtížemi, které se mohou objevovat u žáků 1. a 2. stupně a u studentů středních škol. Budoucí učitel by je měl umět identifikovat a znát základní postupy jejich řešení.

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

- identifikovat vývojové problémy žáků 1. a 2. stupně ZŠ;
- porozumět některým kategoriím nejběžnějších výukových a výchovných obtíží žáků;
- porozumět některým intervencím a doporučovaným postupům k řešení obtíží ze strany učitele;
- rozlišit, které obtíže žáků se řeší ve spolupráci odborných poradenských pracovišť.

5.5.1 PROBLÉMOVÝ ŽÁK

5.5.1.1 Význam školy v životě dítěte

Škola je prostředím, ve kterém se uskutečňuje **sekundární socializace dítěte**. Dítě vstupem do školy vstupuje do světa dospělých, vstupuje do světa povinností, výkonu, hodnocení. Škola významně ovlivňuje vývoj a rozvoj dovedností dítěte – je to místo učení. Svět školy je ale pro dítě důležitý z hlediska sociálních vazeb – je to místo, kde se dítě začleňuje, kde si dále rozvíjí sociální dovednosti a buduje další sociální vztahy, je to místo, ke kterému se vztahuje a které prožívá.

Z hlediska zdravého rozvoje osobnosti dítěte je důležité, aby dítě nepociťovalo školu jako **zdroj ohrožení**. Školní docházka by neměla přinést dítěti dlouhodobé strádání, frustraci, problémy, nýbrž radost z poznání, pocit dobře vykonané práce, začlenění do vrstevnické skupiny, to vše jako základ pro jeho další budoucnost.

5.5.1.2 Problémy školního věku

Přesto však problémy, které vnímá či na ně upozorní učitel či rodiče, ve škole vznikají, některé jen na **krátkou dobu**, jiné jsou **dlouhodobé a vleklé**. Dítě totiž přichází do školy s různými vývojovými předpoklady i osobnostními dispozicemi, působí a ně mnoho vlivů, ať ze strany školy (učitel, vrstevníci, výuka, učivo), tak ze strany rodiny (představy o školní úspěšnosti, zkušenosti a postoje rodičů, sourozenci, širší rodina aj.), které mohou mít pozitivní, ale i negativní účinek.

V každém případě je třeba **vzniklé školní problémy řešit**, a to nejenom vzhledem

k potřebám dítěte, ale také vzhledem k práci učitele, vztahům mezi vrstevníky, ale i rodinné pohodě. Aby k tomu mohlo dojít, musí být někdo, kdo problém identifikuje a kdo se postará o nastínění strategie řešení, kdo sleduje úspěšnost řešení a navrhuje změny ve strategiích, jsou-li neúčinné, kdo spolupracuje s odbornými pracovníky – zpravidla je to třídní učitel nebo výchovný poradce. Samozřejmě problémy evidují také rodiče a požadují jejich řešení.

Některé problémy dětí jsou řešeny **učiteli, zejména třídním učitelem**. Pro jiné je zapotřebí **spolupráce s rodiči**. Záleží na věku žáka, ale také na typu problému. Do intervencí v prostředí školy mohou být také zapojeni pracovníci **školního poradenského pracoviště** (viz kapitola 2.3). V jiných případech mohou být také vyhledány instituce mimo školu, které nabízejí odbornou pomoc (viz kapitola 3.2).

5.5.2. OBTÍŽE MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

5.5.2.1 Základní charakteristiky období

Mladší a střední školní věk, v časovém rozmezí od 6 do 11 let, je období relativně klidné, se svými specifickými vývojovými úkoly. Mladší školní věk zahrnuje zhruba první tři roky školní docházky, střední školní věk pak na toto období navazuje a trvá do nástupu puberty. Jedná se o období, ve kterém má velký význam škola a školní úspěšnost, autorita učitele i přijetí a ocenění ze strany vychovatelů – rodičů i učitelů. Dochází k rozvoji sociálních vztahů ve vrstevnické skupině. To vše ovlivňuje formování sebepojetí dítěte.

*✍ Zopakujte si vývojové charakteristiky v oblasti vývoje psychického (rozvoj myšlení, vnímání, pozornosti, představitivosti, paměti) a sociálního. Jejich znalost je nezbytnou podmínkou pochopení vývojových obtíží daného věku. Využijte dostupných publikací vývojové psychologie – např. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X nebo VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : UK Karolínium, 1999. ISBN 80-7184-803-4.*

*✍ Připomeňte si vývojové úkoly mladšího a středního školního věku, tak jak je deklarují někteří autoři vývojové psychologie. Zaměřte se hlavně na ty teorie, které vysvětlují vývojové úkoly v oblasti poznávacích procesů (Piaget), v oblasti socializace (Erikson) a v oblasti morálky (Kohlberg). Využít můžete kromě běžných publikací vývojové psychologie tyto monografie: DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7. ERIKSON, E.H. *Člověk a společnost*. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.*

5.5.2.2 Typické obtíže daného období

U žáků mladšího a středního školního věku se setkáváme ve školním prostředí s problémy, které můžeme rozdělit do čtyř skupin. Učitel vstupuje zejména do řešení problémů první až třetí kategorie (problémy v učení, problémy ve třídní skupině, problémy ve vztahu k učiteli). V případě problémů žáka, které souvisejí s jeho rodinou, musí být obezřetnější – ne vždy vstupuje do jejich řešení nebo dokonce to ani není v jeho kompetenci. I tak je však musí reflektovat a přizpůsobit jim své působení na žáky.

Problémy v učení

Problémy v učení mohou mít různé podoby a různá pozadí, a to ještě v různé míře a osobnosti dítěte i podpoře jeho prostředí. Mohou se týkat samotného procesu učení či výsledků v učení (tj. výkonu), ale i přístupů k němu.

1. První skupina obtíží v učení může souviset s **předčasným nástupem do školy**. I když je u nás již po dlouhou dobu využívána možnost **odkladu školní docházky** pro děti se školní nezralostí (toto opatření je doporučováno jako **prevence výukového selhání**), můžeme se i dnes setkat se žáky, kteří nastoupili do základní školy předčasně. Pokud dítě ještě nedosáhlo vývojové úrovně pro vstup do školy, mívá problémy v adaptaci, v plnění školských úkolů, není při nich samostatné, pomaleji se učí. Rodiče v domněnku, že je to na začátku školní docházky běžné se snaží svému dítěti pomoci zvýšenou domácí přípravou.

Dítě je soustavně přetěžováno a mohou se projevit některé příznaky neurotizace (pomočování, zadržování, školní fobie). Školní neúspěšností může být také narušeno přijetí spolužáky – neúspěšné děti mohou být spolužáky odmítány, zesměšňovány aj.

Řešením předčasného nástupu do školy se zpravidla zabývají na podnět učitele pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Může být doporučen návrat do mateřské školy (za specifických podmínek). Nutná je individualizace přístupů učitele, případně péče výchovného poradce (příp. školního psychologa či speciálního pedagoga), s realizací podpůrných opatření. V některých případech bývá také doporučováno opakování ročníku, které by mělo zajistit opakovaný a úspěšnější start.

2. Poměrně velkou skupinou školních obtíží jsou **specifické poruchy učení**, které přinášejí žákům dlouhodobé problémy při osvojování základních školních dovedností (čtení, psaní, počítání). Zpravidla se objevují od počátku vzdělávání, jen výjimečně jsou identifikovány až na 2. stupni ZŠ či na střední škole. Do jejich řešení se ve spolupráci s rodiči obvykle zapojuje třídní učitel, výchovný poradce či další pracovníci školního poradenského pracoviště (je-li na škole zřízeno) a pedagogicko-psychologické poradna. Vzhledem k dlouhodobým dopadům na žáka se jimi budeme zabývat v samostatné kapitole tohoto textu (5.5.4.3).

3. Školní úspěšnost souvisí také se schopností žáků přizpůsobit se nárokům školy ve smyslu pracovního nastavení a soustředění, kázně, vytrvalosti, vhodného chování k učiteli i spolužákům. Specifickou skupinou žáků, která může mít v této oblasti problémy, jsou děti se **specifickými poruchami chování** (syndrom ADD/ADHD, dříve LMD) – viz kapitola 5.5.4.4. Lehčí problémy však mohou souviset také se školní nezralostí.

4. Při vzniku výukových obtíží mohou hrát svou roli také některé osobnostní vlastnosti dítěte. **Nadměrná úzkostnost dítěte** přináší obtížný nástup do školy, dítě se bojí projevit se naplno, nedosahuje možného výkonu, je inhibováno obavou z neúspěchu. Může být také ohroženo jeho zapojování do kolektivu, dítě se straní ostatních, je izolované. Pozadím je zpravidla konstitučně podmíněná úzkostnost, sklon k neurocitě. Podobné obtíže však mohou souviset se sociální nezkušeností – např. u dětí, které nenavštěvovaly mateřskou školu.

5. Žáci mladšího školního věku jsou zpravidla motivováni pro školní práci. I přesto se setkáváme s případy, zpravidla s pozadím rodinných vlivů, kdy chybí **zájem o školní vzdělávání a školní výkon**. Tomuto problému se věnuje samostatná kapitola 5.3.

Problémy ve vztahu k učiteli

Pro žáky mladšího školního věku je učitel **důležitou osobou**, která umožňuje adaptaci na školní nároky. Žáci touží po jeho přijetí, vytváří se vztah, prostřednictvím kterého může být posílena jejich motivovanost pro školní práci. Učitel také napomáhá v zapojování do třídní skupiny. Je zdrojem sebepojetí žáků – tím, jak je vidí, jak o nich mluví, jak se spokojen s jejich výsledky, jak je dovede ocenit a pochválit, případně s jakou citlivostí dovede vyjádřit dílčí nespokojenost či poskytnout jim podporu. Žák tohoto věku je ve shodě s Eriksonem (2000) ve fázi pily a snaživosti a učitel s tímto fenoménem může vhodně pracovat.

V mladším školním věku nebývají zpravidla **problémy ve vztahu mezi učitelem a žáky**, s výjimkou dětí, které mohou být sociálně nezralé a mají problémy s navázáním vztahu. Tento problém může být řešen empatickým přístupem učitele. Problémy mohou ale vznikat, pokud učitel **nereflektuje osobnostní či vývojové zvláštnosti dítěte**, pokud ignoruje vzdělávací potřeby žáků. Pokud učitel nevhodně volí výukové metody či nerespektuje vzdělávací potřeby žáků, mohou se dostavovat **didaktogenní problémy v učení** (Wildová, 2002).

Ve středním školním věku již **ustupuje emoční závislost na hodnocení učitele**. Učitel vstupuje do hodnocení spíše informativně, příp. tím, jaká pravidla ve třídě fungují. Mohou být zřejmé první problémy ve vztahu k učiteli, které souvisejí s odpoutáváním se od jeho názoru, žáci jsou také již více kritičtí a začínají mít vlastní názor, pokouší se o diskusi. Zdrojem nedorozumění mezi učitelem a žákem mohou být situace, kdy žáci vnímají, že nejsou dodržována dohodnutá pravidla nebo kdy reflektují – z jejich pohledu – nevhodné přístupy k druhým (např. nadřizování). Za touto skutečností je velmi silný příklon k pravidlům a

vnímání spravedlnosti vůbec.

Problémy v chování, problémy v třídní skupině

V průběhu školní docházky na 1. stupeň ZŠ se postupně vytváří **třídní skupina** a je vývojovým úkolem žáků **zapojit se do ní a získat si v ní svou pozici**. Třídní skupina je referenční skupinou, je zdrojem identity žáků, poskytuje jim zpětnou vazbu o úspěšnosti a o pozitivních i negativních stránkách osobnosti každého z nich. Vztahy mezi spolužáky jsou na úrovni formální rovnosti, všichni mají stejná práva a povinnosti.

Třídní skupina je zpočátku velmi **ovlivnitelná učitelem** – jeho názorem, požadavky i představami, jak má třídní skupina fungovat (např. spolupráce vs. soupeření). Ve středním školním věku se skupina stává více nezávislou na učiteli, pravidla fungování ve skupině se již vytvářejí bez jeho vlivů. Třídní skupina poskytuje pocit bezpečí, sounáležitosti a prestiže (Vágnerová, 2000), ale vyžaduje konformitu ke skupině.

Postupně se budují **blíže vztahy mezi spolužáky**, spíše mezi jedinci stejného pohlaví, případně dochází ke vzniku menších chlapeckých či dívčích třídních podskupin. Je zřejmé, že si žáci osvojují pravidla kamarádství, učí se ustupovat od prosazování vlastních zájmů ve prospěch třídní skupiny či druhého jedince. Rozvíjí se schopnost vnímat stanoviska druhých a schopnost chápat a respektovat motivaci jejich chování. V období mladšího a středního školního věku je důležité rozvíjet **sociální dovednosti** pro navazování vztahů a získání pozice ve skupině. V tomto období ještě nejsou příliš časté závažné výchovné problémy, jako jsou závislosti, krádeže, záškoláctví. Přesto se však můžeme setkat **s prvními projevy výchovných obtíží**, které se dotýkají vztahů mezi vrstevníky.

1. Jsou to projevy **řevnivosti, rvačky mezi dětmi, příp. agresivní reakce**. Jak uvádí Valentová (2005), některé děti se v předchozím vývoji nenaučily jiným způsobům řešení nedorozumění než fyzickou cestou. Mezi nejčastější nevhodné projevy v chování patří slovní útoky (urážky, nadávání, vysmívání se), fyzické útoky (agresivita, ubližování).

Učitel by se měl zabývat rozlišením, co je pozadím těchto obtíží, na což pak navazují rozdílné intervence (např. dítě svým nevhodným chováním signalizuje potřebu pozornosti vs. reakce jsou odrazem nepřátelství k vrstevníkům vs. nevhodné chování je dopředu plánováno s cílem ublížit druhým).

2. Již ve středním školním věku se můžeme setkat **s prvními projevy šikany** – tj. týrání, ponižování nebo omezování jedince nebo jedinců jiným jedincem nebo skupinou. Protože se jedná o závažný problém, budeme mu věnovat pozornost v kapitole 5.5.4.6.

3. Problémy ve třídní skupině mohou mít **handicapovaní žáci**. Je to proto, že handicap přináší odlišnost a vnímání odlišnosti je v mladším školním věku překážkou akceptace příslušnosti ke skupině. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má své riziko právě v této oblasti. Učitel prvního stupně by měl pracovat se třídou na přijetí takto odlišného žáka. Spolužáci by měli adekvátním způsobem získat informace o tom, jaká omezení dané postižení přináší, jaká jsou specifika chování i školního výkonu žáků s handicapem, což může napomoci při předcházení možného odmítání tohoto dítěte. Učitel by měl současně velmi pozorně vnímat projevy nepřijetí dítěte s handicapem, příp. by měl pomoci vhodnou formou zapojit takto odlišného spolužáka do třídní skupiny.

4. **Nepřijetí spolužáka** může však souviset i **s jinými charakteristikami**, např. s fyzickým vzhledem (obézní žáci, žák s brýlemi..), s etnickým původem či rodinným zázemím. Neoblíbení mohou být i žáci, kteří jsou nějak nápadní, rušiví či kteří nezvládají to, co ostatní (např. žáci s odlišnou mentální kapacitou, s nedostatečnou sociální zkušeností, děti úzkostné nebo s emočními problémy aj.) I u těchto žáků by měl učitel sledovat a zprostředkovat zapojení do třídního kolektivu.

Rodina jako determinanta školních obtíží

Rodina má zásadní vliv na školní vzdělávání, obecným vlivem se zabývá kapitola 5.1.3.4 toho studijního textu. Zmíňme alespoň některé aspekty, které mohou přinášet obtíže dětem mladšího a středního školního věku.

1. Odlišné sociální prostředí.

A. **Děti odlišných etnických skupin** (u nás zejména děti romské) či **národnostních menšin** mohou mít potíže při zvládnání školních požadavků. Ty mohou být dány jinými předpoklady k učení, se kterými dítě do školy vstupuje nebo může mít vzdělání samotné odlišnou hodnotu. Problémem někdy může být temperament dětí, kdy učitelé poukazují na živost dětí, horší pracovní adaptabilitu a menší schopnost soustředění, které školní výuku ztěžují. Potíže mohou pramenit z jazykové bariéry mezi dítětem a učitelem, případně mezi učitelem a rodiči dítěte. Učitel by se měl snažit co nejvíce porozumět kulturním odlišnostem (Fontana, 1997), aby kladl na dítě očekávání ve shodě s jeho možnostmi a vytvářel takové prostředí, kde by dítě nebylo kolektivem vnímáno jako odlišné. Namísto jsou i specifické intervence, jako je zařazení dítěte do přípravné třídy před nástupem do školy, zařazení dítěte do třídy s menším počtem dětí, což umožňuje větší individualizaci přístupů učitele k dítěti, dále doporučení doučování, péče školního psychologa či speciálního pedagoga, s realizací podpůrných a rozvíjejících programů u dítěte.

B. Problémy ve škole mohou souviset s **celkovou sociokulturní úrovní rodiny**. Jedná se o rodiny s nízkou úrovní vzdělanosti, kdy sami rodiče dosáhli jen nižších forem vzdělání, o rodiny s nízkým sociokulturním statusem. V této rodině nemusí mít vzdělání hodnotu, která je obecně společností přijímána a kterou škola reprezentuje. „*Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně*“ (Vágnerová, 2000 s. 142). Výsledkem může být to, že dítě neplní požadavky učitele, nenosí domácí úkoly, jeví se bez zájmu o školu. Kolektivem třídy může být takové dítě vnímáno jako „zaostalé“, protože nemá patřičné sociální zkušenosti (návštěva kina, divadla, četba, počítač, internet). Štech (1992) upozorňuje na problém v jazykovém modelu a v poznávacích strategiích v sociálně slabých rodinách, které se opět mohou promítnout do školních výkonů dětí. Rodiče v tomto případě potřebují informace, jak s dítětem pracovat, jak dohlížet na přípravu do školy, případně je doporučováno doučování jinou osobou, protože rodiče sami zpravidla nemohou svému dítěti s přípravou do školy pomoci.

C. Poslední z kategorií odlišných skupin, která je současně stále běžnější, jsou **děti cizinců**, které docházejí do škol pouze po nějakou dobu – zejména po dobu pobytu či zaměstnání rodiče v naší republice. Bývá obvyklé, že se ve shodě s metodickým pokynem MŠMT poskytuje doba na adaptaci dítěte v našich podmínkách, kdy nebývá klasifikováno v českém jazyce. Může však dojít ke vzniku problémů, které nesouvisejí přímo s jazykovými odlišnostmi – žáka se přes snahu školy nepodařilo začlenit do třídního kolektivu. V těchto případech mohou napomoci třídy s menším počtem žáků, péče školního psychologa nebo výchovného poradce, komunikace s rodiči, případně zajištění dalšího osvojování českého jazyka, třeba prostřednictvím vrstevníka.

2. Další kategorie problémů dítěte ve škole, související s rodinou, jsou **požadavky na dítě ze strany rodičů a očekávání úspěšnosti**.

Vysoké požadavky na dítě bývají např. v rodinách s **vysokým sociokulturním statusem**. Vágnerová (1995) dává požadavky rodičů do souvislosti s hodnotami uznávanými v rodině. Tam, kde má vzdělání vysokou hodnotu, je zdůrazňováno, že se dítě musí dobře učit. Na 1. stupni to znamená, že se očekává jen výborný prospěch. Mohou to být i nenaplněná přání rodičů stran vlastního vzdělání, která dítě popohání v dosahování co nejlepších výkonů („já jsem studovat nemohl(a), protože..., ty máš všechny podmínky k tomu, abys to dokázal(a)“). Vysoká aspirace rodičů nemusí korespondovat se schopnostmi dítěte, může dojít k jeho systematickému přetěžování, s následným rozvojem psychosociálních problémů.

Pokud se jedná o případy naopak **nízkých požadavků** u dítěte, které by mohlo dosahovat vyšší výkonnosti ve škole, bývá tím, kdo na tuto skutečnost upozorňuje, zpravidla učitel. Nízké požadavky mohou mít rodiče, pro které není důležitý samotný školní výkon, nýbrž spokojenost dítěte ve škole a sebou samým. Mohou to však být také rodiče zaneprázdnění (svou kariérou, vlastními problémy aj.), kde již nezůstává času (energie) na sledování a podporování dítěte a jeho možností. Na 1. stupni je pomoc rodiny při domácí přípravě důležitá, stejně jako podpora vztahu ke škole vůbec.

3. Jako zdroj obtíží dítěte ve škole mohou být **rodinné problémy**.

Aktuální rodinný problém (třeba onemocnění jednoho rodiče, finanční situace, nezaměstnanost) či **konflikty mezi rodiči, včetně rozvodů** se mohou odrazit na výsledcích dítěte ve škole. Matějček (1991) popisuje, že rodinné problémy mohou být zdrojem dlouhodobého stresu, který dítě oslabuje, přináší problémy v koncentraci pozornosti, ale i ztrátu motivace či problémy v chování. Učiteli je nápadné, že jindy neproblémový žák začne mít v nepořádku své školní pomůcky, nenosí domácí úkoly, nepřipravuje se na výuku, má horší výkony, je nepozorný, do sebe zahleděný nebo naopak agresivní, citově labilní aj. a snaží se zjistit příčinu onoho změněného chování či prožívání žáka. Pokud je učitel o složité situaci v rodině informován, může modifikovat svůj přístup k dítěti. To je však možné jen tehdy, staví-li se rodiče k problémům v rodině otevřeně a je-li vytvořen vztah důvěry mezi rodiči a učitelem.

4. Vztah mezi rodiči a učitelem.

Poslední kategorií, která je již přechodem k dalším zdrojům problémů žáků ve škole, jsou **negativní vztahy mezi rodinou a školou**. Teorie kauzálních atribucí (Hrabal, Man, Pavelková, 1984) vysvětluje zákonitosti odlišného pohledu na dítě. Rodiče mají ke svému dítěti emoční vztah, znají jej dlouhodobě a proto je překvapuje, že učitel vnímá a popisuje výkony, chování či vlastnosti dítěte jinak než jak je vidí oni. Je to proto, že učitel má, přestože může dítě pozitivně přijímat, větší emoční odstup, má možnost srovnávat jedince s jeho spolužáky, tedy v situaci rovných výukových podmínek.

Rodiče se mohou cítit **odlišným pohledem na dítě** zaskočení a připisují jej nezájmu učitele, absenci dobré vůli pomoci ze strany učitele, jeho profesní neschopnosti. Je v zájmu dítěte, aby se obě strany domluvily na řešení problémů dítěte.

5.5.2.3 Přístupy učitele při řešení obtíží

Pro adekvátní řešení školních obtíží žáků mladšího a středního školního věku je nutné, aby učitel uměl **problémy identifikovat a přitom rozlišit**, zda se jedná o problémy běžné, které se dají zvládnout individualizovaným přístupem k žákovi či zda se jedná o problém, pro jehož řešení bude třeba spolupráce s rodiči a odborným poradenským pracovištěm (viz kapitola 3.2). Výhodu mají školy, které dnes zapojují školní speciální pedagogy či školní psychology, kteří jsou učitelům i rodičům dostupní pro okamžité konzultace v případech obtíží žáků.

Určitým „bonusem“ tohoto období je, že **rodiče** mají zpravidla **zájem řešit problémy** svého dítěte a bývají nastavení pro dopomoc v domácím prostředí. Jako první nezbytná podmínka je otevřenost a ochota u obou stran spolupracovat, objasnit možné souvislosti školních obtíží, ať už se jedná o problémy ve výkonu či ve vztahu (k učiteli, vrstevníkům) či chování a dohodnout se na vhodných opatřeních ke zmírnění či eliminaci problému.

Je třeba také zmínit, že je **nutné předcházet** vzniku školních obtíží. V tomto období je to možné vstřícným a respektujícím přístupem učitele ke vzdělávacím potřebám žáků, přístupem, který respektuje věkové i osobnostní charakteristiky žáků.

Formy podpory žáků při řešení problémů mladšího a středního školního věku:

Práce se žáky


- individualizovaný přístup ve výuce – zvláště u žáků s odlišnou výbavou dispozic, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- identifikace potenciálních problémů ve stadiu „zrodu“, kdy je možné je řešit
- příprava metodických materiálů pro procvičování učiva pro potřebné žáky
- využívání alternativních didaktických postupů k pochopení – procvičení učiva
- skupinové formy práce s možností být úspěšný i u žáků, kteří by měli nesnáze, kdyby je řešili sami
- pomoc pro dodatečné pochopení učiva, docvičení látky, doučování
- hodnocení žáka s pozitivním dopadem na rozvoj sebepojetí, oceňování snahy, pílě...


Práce se třídou

- pravidla fungování třídní skupiny
- vytváření příznivého klimatu ve třídě pro všechny žáky
- přijetí problémových žáků
- práce se třídní skupinou – změny ve třídních vztazích

Práce s rodiči

- osobní kontakt s rodiči, konzultační hodiny pro možnost společných setkání
- nabídka společného řešení, společného postupu pro řešení obtíží žáka
- přístup do hodin
- rychlé formy komunikace v naléhavých případech (e-mail apod.)
- nabídka podpory pracovníky školního poradenského pracoviště – výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog
- nabídka spolupráce při řešení s odborným poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP)
- povědomí o jiných pracovištích vhodných pro řešení problémů žáka – rodin (zdravotnická, sociální, rodinná terapie aj.)


 Pokud budete mít příležitost, vyhledejte učitele 1. stupně. Vedte s ním rozhovor na téma výukových obtíží žáků – výchovných obtíží. Zjistěte, jaká je představa učitele o jejich pozadí. Jaké strategie řešení výukových a výchovných potíží učitel upřednostňuje?

 Podrobnější informace o obtížích žáků 1. stupně najdete v publikacích: MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : UK Karolinum 2005. ISBN 80-246-1074-4. VALENTOVÁ, L.. *Problémy mladšího a středního školního věku*. In Hadj Moussová a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha : UK PedF, 2005, s. 49-67. ISBN 80-7290-215-6.

5.5.3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK


5.5.3.1 Základní charakteristiky období


Období staršího školního věku zahrnuje pubescenci (10-12 až 14-16) a adolescenci (15-16 až 20-21), tedy dobu vzdělávání jedinců na 2. stupni ZŠ a SŠ. Je třeba upozornit, že se setkáváme u jednotlivých autorů s rozličným terminologickým pojetím období dospívání. Každé z uvedených období má své specifické vývojové úkoly, se kterými se studenti již seznámili v rámci přednášek vývojové a sociální psychologie.

 Vyhledejte v odborné literatuře rozdíly mezi obdobími pubescence a adolescence:

- v tělesné proměně (tělesné dozrávání, pohlavní diferenciaci),
- v psychickém vývoji, zejm. vývoji poznávacích procesů,
- ve změnách psychického prožívání (emoční ladění, reaktivita, sebeovládání)
- v rozvoji sebepoznání a budování identity,
- v sociálním vývoji: vztah k dospělým (rodič – učitel), vztah k vrstevníkům.

Využijte přitom dostupných publikací vývojové psychologie – např. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X nebo VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: UK Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

 Připomeňte si vývojové úkoly staršího školního věku, tak jak je deklarují někteří autoři vývojové psychologie. Zaměřte se hlavně na ty teorie, které vysvětlují vývojové úkoly v oblasti poznávacích procesů (Piaget), v oblasti socializace (Erikson) a v oblasti morálky (Kohlberg). Vhodná literatura byla doporučena výše.

 Vysvětlíte pojem adolescentní moratorium (viz Erikson). Jaká jsou kriteria dospělosti – tj. kdy končí období adolescence u konkrétního jedince? Dá se to pregnantně vyjádřit? Vyhledejte v literatuře podklady pro tvrzení, že se v současné době posunuje horní hranici adolescence – až 25 let (např. Macek, 1999).

5.5.3.2 Typické obtíže daného období

V této podkapitole kapitole, stejně jako v předchozí, zachováme obdobnou strukturu možných problémů, se kterými se učitel může setkat a které by měl umět identifikovat, rozlišit jejich pozadí a přizpůsobit jim i přístupy k žákům.

Problémy v učení

Charakter obtíží v učení se u žáků 2. stupně a studentů středních škol se proměňuje. Jsou závislé nejenom na schopnostech konkrétního jedince, ale také na výsledcích dosavadního učení, vytvořených studijních návycích, motivaci pro školní práci, osobnosti dospívajícího, ale také průběhu období dospívání a vztahu k vychovatelům (rodiče, učitelé).

1. Adaptační problémy.

Poměrně častou problémovou situací, která se může projevit jako náhlé zhoršení prospěchu či zhoršení v přístupu k učení, je **přestup na vyšší stupeň školy** (tj. z 1. stupně na 2. stupeň, ze základní školy na střední školu). Je to proto, že žák přichází do prostředí, kde nemůže uplatňovat postupy, na které si zvykl. Často je to prostředí nové, neznámé, noví jsou spolužáci, učitelé, nové je učivo a přístupy k němu. Nutná je adaptace na změnu, která však nemusí u každého probíhat stejně dlouho. Učitelé většinou náročnost této situace znají, respektují a poskytují čas a prostor na adaptaci. Přetrvávají-li potíže, je vhodná spolupráce s odborníkem (psycholog školní, poradenský...).

Při řešení problémů se může ukázat, že za problémem stojí **horší adaptabilita** dítěte (studenta), event. **špatně zvolená (střední) škola, špatné studijní návyky**. Mohou to být ale i **neodhalené specifické poruchy** učení, které se ozřejmují v zátěžové situaci, kterou přestup na vyšší stupeň jistě je. Realizované intervence závisí vždy na pozadí problémů.

2. Prospěchové obtíže.

Na druhém stupni se zvyšuje počet žáků, kteří mají **problémy s prospěchem**. Je to logické nejen vzhledem ke zvyšující se obtížnosti učiva, ale také snížením potřeby podávat dobrý výkon, což souvisí s přeměnou priorit dospívajícího. Vliv má i postupná diferenciací a specializace – dobrý prospěch může být pro dospívajícího důležitý pouze v některých předmětech, ve kterých se uplatňuje specifický zájem žáka, motivovanost o obor nebo vztah k učiteli. Prospěch navíc přestává být cílem vzdělávání, je spíše prostředkem pro budoucí perspektivu – pro navazující vzdělání (Vágnerová, 2000).

I nadále mohou přetrvávat obtíže, které mají **povahu SPU**, přinášející prospěchové problémy. Specifikům vzdělávání žáků s SPU na 2. stupni a střední škole se věnujeme v kapitole 5.5.4.3.

3. Učební a metakognitivní strategie jako faktor školní neúspěšnosti.

Učivo 2. stupně i učivo středoškolské vyžaduje poměrně rozvinuté poznávací procesy, jako je abstraktní myšlení (Piaget – stadium formálních logických operací), logická paměť, kvalitní pozornost aj. K tomu se ale přidružuje také to, zda má jedinec vytvořeny **učební strategie**, tj. zda a jakou má zkušenost s učením. Vycházejí z **poznávacího a učebního stylu** a byla jim věnována kapitola 5.1.2.1. Někdy se také hovoří o nutnosti vzniku **metakognitivních strategií**, ve kterých se odráží, že jedinec reflektuje průběh a úspěšnost výsledků učení a že se naučil nalézat a uskutečňovat optimální postupy pro efektivní učení (viz kapitola 5.1.2.2). Učitelé by měli na žáky působit tak, aby se postupně naučili znát svůj specifický způsob efektivního učení a aby jej mohli uplatňovat.

4. Motivovanost pro učení.

Na vyšším stupni vzdělávání má zásadní vliv na učení motivace pro ně. Této obšírné problematice se věnuje kapitola 5.3, včetně problémům v žákovské motivaci, proto se jimi již nebudeme zabývat.

Problémy ve vztahu k učiteli.

Změny ve vztahu k učiteli vyplývají z **vývojových charakteristik dospívajícího**. Učitel přestává být pro něj výlučnou autoritou, dospívající může být k němu kritický, může demonstrovat nezávislost na jeho hodnocení, může odmítat podřízenou roli. Často a rád diskutuje o obsahu, formách výuky i o výsledcích učení, může odmítat učit se to, co považuje za nepodstatné. Dospělým může také vadit komunikační styl, teatrálnost i podráždění reakce dospívajících, jejich radikalismus i hyperkritičnost. To vše přináší velké nároky na výkon učitelské profese, zejména na 2. stupni.

Problémy mohou být stupňovány tam, kde **učitel nezvládá běžné obtíže**, vyplývající z vývojových změn a přičítá je nezájmu, neochotě, „vadě“ charakteru aj. dospívajícího. Fungovat naopak může přijetí potřeby diskuse, logická argumentace, nesnižování názoru či důstojnosti dospívajícího (potřeba sebeúcty je v tomto období velká), uznání partnerství. Lepší pozici mají učitelé, kteří dovedou zaujmout, mají takt a jsou schopni humoru, umí dodržet slovo, respektují zvláštnosti v projevech a jsou otevření ke komunikaci s dospívajícím.

✍ Zptejte se učitelů, u kterých praktikujete, na osvědčené přístupy k žákům 2. stupně. Které přístupy naopak nepřinášejí porozumění mezi žáky a učiteli? Pokud máte možnost, srovnajte vztahy mezi učiteli a žáky na 2. stupni a střední škole. Které okolnosti tyto rozdíly podmiňují?

Problémy v chování, problémy v třídní skupině.

Vrstevnícká skupina má pro dospívajícího **mimořádný význam**. Může to být třídní skupina nebo skupina mimo školu. Dospívající si svou roli, kterou ve skupině zaujímá, buduje **identitu** a je velmi závislý také na **hodnocení skupinou**. Je ochoten mnohé udělat či obětovat (i školní úspěšnost), aby si získal respekt, vliv ve skupině a aby byl oblíben.


Vztahy a normy ve třídě ovlivňují i průběh výuky a výsledky učení a mohou být i **příčinou problémů** některých jedinců, zvláště u jedinců třídou odmítaných, odstrkovaných, neuznávaných. Problémy ve vztazích mezi spolužáky mohou mít negativní dopad **na atmosféru či klima ve třídě** a poznamenávají samotný vyučovací proces. Učitel na 2. stupni již nemá tak silné prostředky, aby tuto situaci změnil, jako má učitel 1. stupně. To však ale neznamená, že by se měl učitel s touto situací spokojit. Měl by se orientovat ve vztazích mezi spolužáky, sledovat projevy nepřátelství a signály negativních jevů mezi dospívajícími a v případě potřeby kontaktovat odborného pracovníka (výchovného poradce, školního metodika prevence, školního příp. poradenského psychologa) k diagnostice třídních vztahů a následným intervencím. Současně by do svého působení, zvl. třídní učitel, měl zahrnout preventivní práci se třídou, tak jak byla popsána v kapitole 4.1 tohoto studijního textu.

Zvláštní pozornost by učitel měl věnovat žákům, kteří jsou:

- neoblíbení, přehlížení, odmítání, izolování, outsideři
- nesmělí, bázlivi, úzkostní
- s „běžnými“ projevy, které se ale vyskytují v nadměrné míře a stávají se opakovaným a charakteristickým chováním (pomlouvání, posmívání se, vytahování, soupeření, rivalizace aj.)
- s problémovým a narušujícím chováním, jako je výbušnost, agresivita, bezohlednost, prosazování si svých názorů, aj.

Některým **negativním jevům** se budeme věnovat v kapitolách 4.5.4.5 a 4.5.4.6.

✍ Všimněte si na praxi rozdílů ve třídních skupinách – jak je zde zřejmý zájem o školní práci, jaký je vztah ke školní úspěšnosti a prospěchu, ale také jaké jsou zde vztahy mezi učiteli a žáky. Pokuste se najít souvislosti svých nálezů s normami ve třídě.

 *Prostudujte vývoj vrstevnícké skupiny v dospívání, např. dle publikace: LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X. Jak se liší vztahy mezi spolužáky na 2. stupni a na střední škole? Problémy ve vrstevníckých skupinách jsou přehledně a podrobně zpracovány v publikaci VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha : UK Karolinum 2005, s.176-202. ISBN 80-246-1074-4.*

Rodina jako determinanta školních obtíží

Při vzdělávání na 2. stupni a střední škole již nebývá tak velký důraz na úzkou spolupráci rodiny a školy, pokud se samozřejmě neobjeví problémy nad rámec obvyklých obtíží jedinců tohoto věku. Rodinnému prostředí byla věnována samostatná podkapitola, zmíníme pouze některé specifické problémy, které mohou dotýkat školního vzdělávání na 2. a 3. stupni.

Vztah mezi dětmi a jejich rodiči vykazuje v období dospívání, podobné charakteristiky jako vztah k učitelům. Dospívající má potřebu „**vymanit se z vlivu dospělých**“, ve vztahu ke škole si chce více regulovat samotné učení a domácí přípravu. Má často odlišný názor na dosažené výsledky a nemusí se ani s rodiči shodnout, čeho by měl dosáhnout. Rodiče se také mohou dostávat do sporů se svým dítětem, dojde-li na hodnocení vztahu a chování k učiteli, vztahu k vrstevníkům.

Učitel se s problémy mezi rodiči a žáky setkává spíše nepřímou, v situacích, kdy je zapotřebí **komunikovat s oběma stranami** (např. volba střední školy). Naopak někdy učitele vyhledávají samotní rodiče a obracejí se na něj s důvěrou a **prosbou o pomoc**, jak změnit např. nechuť ke školní práci, odmítání povinností, příp. eliminovat první projevy nežádoucích jevů (kouření, drogy aj). Učitel musí velmi dobře rozlišovat míru závažnosti zmiňovaných projevů a vědět, na koho či na které odborné instituce má rodiče odkázat pro pomoc, aby na jedné straně nebagatelizoval zmiňované problémy, na druhé straně je nezveličoval. I zde se školám „**vyplácí**“ školní poradenské pracoviště, neboť odborný pracovník je k dispozici právě pro podobné problémy.

V současnosti se stále více prosazuje názor, že období dospívání nemusí být nutně s konflikty ve vztazích k rodičům, že je to zejména v případech **nevhodných interakcí** mezi dospívajícími a rodiči, případně důsledek **nepřiměřených výchovných stylů v rodině**. Dospívající potřebuje pro osamostatňování vztah důvěry a přiznání kompetencí k sebeřízení, problémy stupňuje vynucování si poslušnosti, kontrola, zákazy, vnucování svých názorů. Některé zkušenosti se přitom mohou přenášet – dospívající reaguje na učitele na základě zkušenosti s rodiči a naopak. Pokud zažívá silný autoritativní přístup doma, může reagovat přecitlivěle na jakékoli projevy řízení ze strany učitele, je-li domácí atmosféra ve shodě s jeho potřebou, nemusí jej projevy řízení učitele zneklidňovat. Může to být však, jak již bylo uvedeno, i obráceně.

Rodina velmi úzce vstupuje do **profesionální orientace** svého dítěte. Ne vždy však dochází ke shodě rodičovského vidění a ambicí se schopnostmi a možnostmi dítěte, ale i s jeho zájmem. V této problematice může učitel sehrát větší roli „**poradce**“ než v případech nevhodných vztahů mezi rodiči a žákem. Jsou to případy, kdy je volba střední školy – učňovského oboru – nevhodná pro žáka, a to ať ve smyslu přecenění jeho možností, ale i podcenění.

Klinické problémy staršího školního věku

U žáků 2. a 3. stupně se mohou učitelé také setkat s projevy klinických obtíží, pro jejichž řešení je zpravidla nutná spolupráce s odborným psychologickým/psychiatrickým pracovištěm. Mohou to být **poruchy chování, emoční obtíže**, ale také stále se ve větší míře objevující se **poruchy příjmu potravy** (mentální anorexie – mentální bulimie). V adolescenci mohou také ve větší míře než v dětství začínat některá **psychotická onemocnění**. Poměrně velkým problémem současnosti je **zneužívání návykových látek**.


✍ Se kterými závažnějšími problémy se učitelé školy, kde praktikujete, setkali a jak byly tyto případy řešeny? Které odborné instituce byly kontaktovány pro pomoc a s jakým výsledkem?


5.5.2.3 Přístupy učitele při řešení obtíží

Základním požadavkem na učitele 2. a 3. stupně je dovednost vhodně přistupovat k žákům v období dospívání, tolerovat některé **běžné vývojové potíže**. Zda se bude učitel (zpravidla třídní učitel) podílet na řešení **závažnějších obtíží** žáků nad rámec běžného

kontaktu a individuálního přístupu, to záleží na jeho vztahu k žákovi i vytvořené důvěře mezi nimi. Pro některé je také zapotřebí spolupracovat s rodiči a odborníky ve škole i mimo ni.

V každém případě by měl mít učitel zájem **poznávat své žáky**, měl by být schopen identifikovat silné i slabé stránky osobnosti každého z nich, všítat si projevů chování a sledovat jejich případné změny. Týká se to také **samotných tříd** – každá je specifická a pokud je učitel schopen sledovat fungování třídní skupiny, vztahy mezi spolužáky a jejich změny, případně změny v klimatu třídy, může včas rozpoznat problémy – v době jejich vzniku. Pak jsou navazující intervence jednodušší a účinnější.

 Pokud budete mít příležitost, vyhledejte učitele 2. stupně. Ved'te s ním rozhovor na téma výukových obtíží žáků – výchovných obtíží. Zjistěte, jaká je představa učitele o jejich pozadí. Jaké strategie řešení výukových a výchovných potíží učitel upřednostňuje?

 Podrobnější informace o obtížích žáků 2. stupně najdete v publikacích: MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : UK Karolinum 2005. ISBN 80-246-1074-4. TRPIŠOVSKÁ, D. *Poradenské problémy dospívání*. In Hadj Moussová a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha : UK PedF, 2005, s. 68-76. ISBN 80-7290-215-6.

5.5.4 NĚKTERÉ Z KATEGORIÍ OBTÍŽÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se budeme zabývat některými problémy školního věku, nezávisle na věku žáků. Budou to ale problémy, které jsou vnímány jako četné či závažnějšího charakteru. Po základním teoretickém vymezení budou zpravidla navazovat informace o diagnostice, intervencích i přístupech učitele k žákům s těmito obtížemi.

5.5.4.1 Výukové obtíže, školní úspěšnost/neúspěšnost

Než se zaměříme na některé speciální problémy školního věku, o kterém by měli být budoucí učitelé informováni, zastavíme se u základního problému, který bychom mohli označit nálepkou „**výukové obtíže dítěte**“. Tento problém je možné zkoumat z různých pohledů, podíváme se na něj z pohledu **školní úspěšnosti/neúspěšnosti**. V odborné literatuře se přitom spíše setkáme s tím, že je spíše definována školní neúspěšnost než školní úspěšnost. Fontana (1995) se např. zabývá výukově zaostávajícími žáky, Čáp (1980) rozlišuje typy neprospívajících žáků. Helus (1979) upozorňuje na to, že úspěšný žák není „primus“ „*Má v sobě zárodky budoucí průměrnosti... je velmi přizpůsobivý školským podmínkám, loajální, poslušný, neprojevuje vlastní přesvědčení, jako tekutina přijímá tvar každé nádoby*“

Podle Průchy, Valterové, Mareše (1995, s. 225) může tento diskutovaný pojem znamenat: „1) zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu, 2) produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů, tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů“.

Mohli bychom konstatovat, že v širším pojetí zahrnuje školní neúspěšnost **další aspekty edukace**, jako je selhávání dítěte v edukačním prostředí, důležitá je nejen výkonnost, ale i negativní postoje ve vztahu k učení, vzdělávání vůbec, chuť pracovat sám na sobě (Woods), narušený vztah k učiteli či vrstevníkům, negativní emoce ve vztahu ke škole. Školní neúspěšnost také ovlivňuje volbu vzdělávací dráhy.

Podívejme se na různé pohledy, kterými lze chápat **školní úspěšnost**. Které děti učitelé nebo jejich rodiče vnímají jako **školsky neúspěšné**? Na tyto otázky není jednoduché odpovědět, protože se jistě liší pohledy na to, co je školsky úspěšné dítě.

Prospěch jako ukazatel školní výkonnosti

V první řadě je to **prospěch**, který bývá považován za ukazatel školní úspěšnosti a je v našem školském systému víceméně tradičně sledovanou proměnnou, a to přesto, že „výpovědní hodnota prospěchu je omezená vzhledem k predikci úspěšnosti žáků v budoucím studiu, budoucím povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 174). Jistě ale ne u každého dítěte, které dosahuje špatných známek, se setkáme s řešením tohoto problému. Do hry vstupuje celá řada dalších faktorů.

V první řadě je to **věk žáka a vývoj prospěchu**. Horší prospěch na začátku školní docházky je považován jako více závažný než zhoršení prospěchu na 2. stupni, neboť je obecně známý fakt, že v průběhu docházky do základní školy se postupně prospěch zhoršuje. Dochází také k větším výkyvům a rozdílům v klasifikaci jednotlivých předmětů. Horší prospěch v některých z nich je dáván do souvislosti se specifickým nadáním a schopnostmi dítěte, případně s proměnou zájmu dítěte o daný předmět ve škole. Je nutné také zmínit **variabilitu v hodnocení mezi učiteli**, která se právě může projevit na 2. stupni ZŠ, dvojka od jednoho učitele nemá stejnou hodnotu jako od druhého.

Prospěch může být někdy jakýmsi **ukazatelem schopností**. Dospělí zvažují **schopnosti dítěte, ať obecné, tak speciální**, které se promítají do známek a korigují své představy s možnostmi dítěte. Dochází k jakémusi zrelativizování úspěšnosti (nemá na víc, spokojíme se u něj s nebo naopak ...měl by na víc, měl by přidat.....). Znepokojení zpravidla přichází, pokud žák pracuje pod svými možnostmi.

Prospěch je však možný **indikátor potřebnosti intervencí**. Pokud řešíme výukový problém dítěte, který je prezentován jako prospěchové selhávání, vždy posuzujeme **celkovou úroveň prospěchu, rozložení známek v jednotlivých předmětech, stabilitu v čase**, tj. kdy došlo ke zhoršení (Matějček, 1991).

Prospěch, byť bychom ho chápali jako ukazatel objektivní (tedy nepřipouštěli možnost zkreslení ze strany učitele, školy, jak i uvádí Průcha, Walterová, Mareš (1994 s. 174) „*prospěch nelze považovat za objektivní ukazatel vzdělávacích výsledků*“, není však vždy tím rozhodujícím kritériem.

✍ Zjistěte u učitelů 2. stupně, jak se staví k významu prospěchu u žáků a kterým okolnostem připisují vliv v případech prospěchových obtíží žáků. Která opatření žáků navrhuji ke zlepšení prospěchu?

Výsledky učení (výkon)

Školní úspěšnost žáků bývá také posuzována z hlediska **objemu učiva**, kolik se žák naučí, co již umí, co zvládne. Je to aspekt zdůrazňovaný nejen učiteli, ale také **rodiči**. Ti často srovnávají své dítě s jiným (sourozencem, děti v příbuzenstvu, děti známých) a zejména percipují jeho význam v souvislosti s budoucí školní či životní dráhou jejich dítěte. Také mohou volit pro své dítě školu, která pravděpodobně přinese větší objem znalostí/dovedností (výběrová škola, víceleté gymnázium), v běžné škole sledují, který učitel více naučí, aby měli „jistotu“ pro budoucí vzdělávání (střední škola, vysoká škola).

Tyto postoje se ale také objevují u samotných **žáků** a mohou jim pomáhat při vyrovnání se s hodnocením učitele, které třeba není i nejpříznivější („náročný, ale naučí“).

Motivace a vztah k učení jako ukazatel školní výkonní úspěšnosti

Výukové problémy dětí základních a středních škol však mohou souviset s jinými charakteristikami, než s prospěchem. Nespokojení s dítětem mohou být rodiče i učitelé, a to i v případě, kdy se nejedná o výrazné selhávání. Takové dítě slýchává, že má navíc, že kdyby chtělo, mohlo by mít lepší známky. Anebo že když se nebude učit lépe, uzavře se mu cesta pro přijetí na střední školu, která je pro něj vhodná. Zde se tedy jedná spíše o **postoj dospělého k výkonové charakteristice dítěte**.

Centrem tohoto přístupu může být ne ani tak samotný učební výsledek, jako ochota investovat do školní práce, spolupracovat. Oceňováno bývá vlastní zaujetí, samostatnost, nasazení, aktivita, vnitřní motivace, práce na sobě.

Intervence se vyžadují i u dětí bez výukových (prospěchových) obtíží. Velmi málo se však setkáváme se zakázkou řešit **nemotivovanost dítěte** pro školu, spíše se jedná o **důsledek obtíží** v chování žáka. Je třeba zmínit, že motivace k učení může být příčinou i následkem výukových obtíží.

Školní neúspěšnost však může být dána vytvářením **negativních postojů a emočních stavů ve vztahu k učení, doprovodným efektem může být strach ze školy, z učitelů, z hodnocení**. Vágnerová (1995) upozorňuje, že strach mohou zažívat ve škole nejen děti neúspěšné, jak bychom mohli logicky čekat, nýbrž i dětí úspěšné, kde může být obava, zda podobného výkonu dítě dosáhne v budoucnosti, event. zda budou s výkonem spokojeni dospělí – rodiče, učitelé.

Subjektivní pocit školní úspěšnosti

Při sledování školní úspěšnosti je také důležité **osobní zpracování, aspirace, vyrovnání se s hodnocením**, kterého dítě ve škole dosahuje. Jistě to není jen dospělý, kdo na prospěch upozorňuje, nýbrž také dítě, které se samo srovnává se svými vrstevníky a touží po lepším hodnocení. Existují individuální rozdíly v prožívání školní úspěšnosti při stejném výkonu (např. vliv temperamentu, aspirací). V tomto případě má žádaná intervence podobu „jak máme dítě hodnotit, aby se s prospěchem vyrovnalo“, „co máme dělat, aby se netrápilo pro známky“.

Učitel by si měl také uvědomit, že funguje **přivýkání si úspěšnosti**, žáci mohou přijmout pozice dobrého či špatného žáka, což může mít pozitivní, ale i negativní vliv na další vzdělávací postup.

Jiné pohledy na školní problémy

Bývají zdůrazňovány také **sociální aspekty** jako známka školní úspěšnosti – zapojení do skupiny třídy, dobré interpersonální vztahy, rozvíjející se sociální vazby, vztahy ve třídě, dobrá komunikace s učitelem.

Stále více se u nás prosazují jiné formy hodnocení dětí, např. slovní (u žáků se specifickými poruchami učení, v tzv. „výchovách“, v nižších ročnících, v některých vzdělávacích projektech, jako např. Začít spolu). Zde nebývá problémem prospěch, ale **aktivita při vyučování, celková pozice dítěte ve třídě**, případně další charakteristiky, jako pozornost, unavitelnost. Protože zde bývá časté skupinové vyučování, může problémovým **individualismus, nekomunikativnost či uzavřenost do sebe**.

Typologie žáků s možnými výukovými obtížemi:

- Žáci selhávající, s problémy ve vývoji prospěchu
- Žáci s výkonností pod svými možnostmi
- Žáci nemotivovaní vlivem dlouhodobé školní neúspěšnosti
- Žáci bez studijních návyků (strategie učení, metakognice)
- Žáci s vývojovými obtížemi, se speciálními vzdělávacími potřebami
- Žáci s osobnostními zvláštnostmi promítající se do školní úspěšnosti
- Žáci selhávající z důvodu interpersonálních
- Žáci s nižším či znevýhodněným nadáním pro zvládnutí učiva obsaženého ve vzdělávacích programech základní školy
- Žáci s potřebou pozvolnějšího tempa výuky z důvodu pomalejšího či nerovnoměrného vyžívání NS
- Žáci odlišného sociokulturního zázemí, odlišného jazykového prostředí, cizinců
- Žáci bez speciálních potřeb, které krátkodobě potřebují cílenou podporu (delší absence ve škole, problémy v rodině)

☞ *Při svém pobytu ve školním prostředí se pokuste realizovat rozhovor s učitelem, jaké je jeho vnímání školní úspěšnosti/neúspěšnosti. Co si pod tímto pojmem představují samotní žáci 2. stupně? Jak škola sleduje školsky neúspěšné žáky? Má škola vypracován nějaký program prevence – identifikace – intervence u žáků se školní neúspěšností?*

5.5.4.2 Žáci s nižšími studijními předpoklady

Intelektové schopnosti jsou jistě ve vztahu ke školní úspěšnosti. Žáci s vyšší úrovní rozumových schopností mohou dosahovat lepších výkonů než žáci průměrní či podprůměrní. Neplatí to ale vždy, jsou případy, kdy žák přes vysoké nadání ve škole výukově neprospívá a naopak žáci, kteří v průměrných předpoklady pro učení dosahují ve škole vynikajících výsledků. Do hry totiž vstupuje celá řada dalších činitelů: zájem a motivace pro učení, osobnostní charakteristiky (píle, snaživost, vytrvalost, ale i konformismus), domácí příprava a pomoc rodičů při ní aj.

Obvyklou situací, kdy **dítě pracuje pod svými schopnostmi**, jsou specifické poruchy učení, příp. ADD/ADHD). V naší zemi je bohatě propracována jak diagnostika, tak intervence a terapie těchto specifických výukových obtíží a budeme se jimi zabývat dále v textu.

Děti, jejichž inteligence leží **v pásmu nižšího průměru**, nemusejí mít výraznější obtíže zejména na 1. stupni. Matějček (1991) uvádí tzv. riziko školní neúspěšnosti u chlapců s IQ nižším než 90. Se stoupajícími nároky školy tyto děti obvykle (ale ve vždy, viz výše) dosahují slabě průměrných až podprůměrných školních výkonů. Je-li tato výkonnost považována dospělými za problémovou vzhledem k budoucímu zařazení dítěte na střední školu (neboť i u těchto dětí mohou rodiče aspirovat na střední školu s maturitou), dostávají se ve velké míře k vyšetření do poradny a žádají pomoc, aby se prospěch zlepšil. V tomto případě je ale namístě spíše společné hledání možností pro dítě, tak aby se horší výkonnost nestala zdrojem jeho negativního sebepojetí a nalezení učebního oboru, kde by mohly vyniknout přednosti dítěte.

U dětí **podprůměrných (pásmo subnormy, IQ nižší než 85)** bývají školní obtíže viditelné již na prvním stupni a mohou zahrnovat oblasti základních školních dovedností. Některé z těchto dětí bývají přeřazovány do základních praktických škol (zejména děti pomalé, labilní až úzkostné), jiné zvládnou požadavky základní školy, byť s osobním nasazením, pomocí rodiče a učitele a případně redukcí učiva.

Děti s **inteligencí v pásmu mentálního postižení (IQ nižší než 70)** patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotní postižení) – viz kapitola 5.5.4.4. Mohou docházet jak do speciálních škol, tak škol základních škol praktických (dříve zvláštních) nebo základních škol, kde se jejich vzdělávání realizuje převážně formou skupinové integrace (tj. třídy pro děti s mentálním postižením při základní škole). Učitel by měl mít odbornou erudici pro působení v speciální škole – třídě, neboť pro vzdělávání jsou nutné speciálně pedagogické postupy, je nutná redukce učiva dle vzdělávacího programu pro praktické školy aj.

5.5.4.3 Žáci se specifickými poruchami učení

Problematika specifických poruch učení je v současné době jedním z nejvíce sledovaných fenoménů v oblasti školní neúspěšnosti. Má v naší zemi dlouhodobou tradici, a to jak na poli praktickém (diagnostika – intervence, vzdělávání, aj.), tak na poli výzkumném.

V této kapitole nebudete prezentovat ucelenou teorii specifických poruch učení. Je možné ji nastudovat z velkého množství informačních zdrojů. Zastavíme se pouze u **některých otázek**, které se dotýkají školní praxe.



Prostudujte si některé z těchto publikací: KIRBYOVÁ, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9. KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. (ed.). Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005. Praha : IPPP ČR, 2006. ISBN 80-8656-13-5. MATĚJČEK, Z. Dyslexie - specifické poruchy čtení. Jinočany : H + H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.). Sociální aspekty dyslexie. Praha : UK Karolinum 2006. ISBN 80-246-1173-2. MERTIN, V. Individuální vzdělávací program. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4. NOVÁK, J. Dyskalkulie: specifické poruchy počítání. Litomyšl : Augusta, 1997. ISBN 80-86048-03-09. POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5. VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4. ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7. ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Pojem specifických poruch učení

Specifické poruchy učení představují souhrnnou kategorii výukových obtíží, jejichž vznik je vázán na **vývojové deficity v psychických funkcích**, které jsou předpokladem pro rozvoj základních školních dovedností (čtení, psaní, počítání). Nejsou způsobeny opožděným vývojem rozumových schopností, smyslovým či tělesným postižením a ani důsledkem emočních a sociálních vlivů. Zpravidla bývají dávány do souvislosti s **genetickými vlivy či vlivy ze strany prostředí v pre-, peri- a časně postnatálním vývoji**. V současné školské legislativě patří žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení řazení mezi žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami** (viz kapitola 5.5.4.4).

Kategorizace specifických poruch učení:

Dyslexie – specifická porucha čtení

Dysgrafie – specifická porucha psaní

Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Dyskalkulie – specifická porucha počítání

Další specifické poruchy učení: **dyspraxie** (vývojová neobratnost), **dysmuzie** (specifická porucha v oblasti hudební), **dyspinxie** (specifická porucha v oblasti výtvarného projevu)

☝ *Specifické poruchy učení se netýkají pouze českého jazyka a matematiky. Specifické obtíže se promítají i do jiných předmětů, ve kterých se čtení, psaní, počítání uplatňuje.*

Vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení

Vyhledávání žáků s rizikem specifických poruch učení je předpokladem **včasné diagnostiky, intervence a terapie**. Čím dříve se podaří podchytit žáka se specifickými poruchami učení, tím dříve je možné zahájit nápravu či realizovat specifický přístup k žákovi. Pokud se tak stane, může se snížit závažnost poruchy nebo předcházet vzniku sekundárních psychosociálních problémů (že se „odstraní“ specifická porucha učení zcela, nebývá vždy pravidlem).

U „rizikových“ dětí by učitelé měli **více sledovat** (samozřejmě nejdříve musí vědět, které děti to jsou) jejich vzdělávací postup, neměli by uspěchat výuku, měli by používat dostupné speciální pomůcky a přístupy, které se zaměřují na rozvoj percepčních, motorických a kognitivních funkcí nutných pro rozvoj dovedností čtení a psaní (např. cvičení sluchové analýzy a syntézy, cvičení zrakového rozlišování, uvolňovacích grafomotorická cvičení aj.), poskytovat delší dobu na upevnění učiva a spolupracovat s rodinou.

Sledování postupu osvojování čtení a psaní a vyhledávání žáků s rizikem SPU je důležitý úkol **třídního učitele**, ale může na něm participovat i **výchovný poradce**. V některých případech dnes realizují depistáže také **školní psychologové/školní speciální pedagogové**, v menším rozsahu **poradenští pracovníci**.

Která opatření by mohla zajistit, aby byl specifický problém včas podchycen?

1. Na prvním místě zmíníme **pravidelné informování** všech učitelů o existenci specifických poruch učení. Přestože by se zdálo, že za čtyřicetiletou historii problematiky specifických poruch učení a dobrou osvětu u nás, jsou již všichni učitelé informováni, setkáváme se i dnes s různými projevy nepochopení či zkresení problematiky.

Může se stát, že učitel dovede např. vyjmenovat jednotlivé poruchy, ale v praxi si nespojí konkrétní problémy dítěte s danou poruchou. Někteří učitelé se domnívají, že příčinou selhávání dítěte není jeho specifických problém, ale spíše malá motivace pro školní práci, jeho špatné rodinné prostředí či jeho snížené schopnosti aj. Učitel by měl umět diferencovat a všimnout si těch specifických projevů dítěte, které by mohly poruchu učení naznačovat.

Není samozřejmě možné všechny problémy ve výuce dávat do souvislosti se specifickými poruchami učení. Dnes setkáváme i s „obráceným“ problémem, kdy se za specifické poruchy učení vydávají jiné obtíže žáků. Poradenští pracovníci někdy zažívají až tlak na přidělení této diagnózy, ať ze strany školy (= nárok na přidělení navýšeného finančního normativu na žáka se zdravotním postižením), tak ze strany rodičů (SPU jsou

příznivější diagnózou, než že je dítě opožděno či zanedbáno, že nemělo příležitost si dané dovednosti osvojit...)

2. Dále jsou to **individuální pohovory s učiteli o problémech konkrétního žáka**. Zjistí-li se zaostávání ve výuce čtení, psaní, matematiky, je třeba změnit přístup k žákovi, doporučit doučování, zajistit spolupráci s rodiči a pravidelnou domácí přípravu. Přetrvává-li však problém ještě další dobu, i když byla učiněna podpůrná pedagogická opatření (alternativní didaktické postupy, dodatečné vysvětlení učiva, doučování, aj.) – nejenom učitelem, ale i za spolupráce s rodiči, je třeba iniciovat pedagogicko-psychologické vyšetření v poradně. Je zřejmé, že se přitom nejedná o okamžité odeslání žáka do poradny při prvních náznacích potíží.

3. Vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení může napomoci i **spolupráce s rodiči**. V některých školách bývá běžné, že již v prvních třídách se rodičům dostává informací o existenci potíží při výuce českého jazyka a matematiky, např. od třídního učitele v rámci třídních schůzek. Do tohoto procesu mohou být zapojeni výchovní poradci, školní psychologové a speciální pedagogové, ev. i pracovníci poraden, kteří si připravují přednášku pro rodiče k dané tematické. Nemělo by se přitom jednat o „strašení“ rodičů, kteří by mohli v očekávání neúspěchu své děti stresovat a tak napomoci budovat např. pseudodyslexie. Spíše je třeba upozornit na **riziko výskytu specifických poruch učení u určitých skupin dětí**.

☞ *Zvýšené riziko SPU nacházíme:*

- *u dětí pod odklady školní docházky, kde byl důvodem pozdějšího nástupu do školy nevyrovnaný vývoj percepčně motorických a kognitivních funkcí a kde odklad školní docházky nepřinesl zásadní změnu, i když byl specifickými stimulacemi podporován vývoj v oblasti percepce, motoriky a řeči,*
- *děti s již diagnostikovaným syndromem ADD/ADHD (dříve lehkou mozkovou dysfunkcí), pokud se současně objevují dysfunkce v oblasti percepce, motoriky a řeči*
- *u dětí z rodin s familiárním výskytem specifických poruch učení (pokud poruchou učení trpěl rodič, nebo je-li starší sourozenec veden jako žák s SPU, je sice vyšší pravděpodobnost – ale ne stoprocentní jistota).*

Diagnostika SPU

Diagnostika specifických poruch učení obvykle probíhá **v prvních ročnících** docházky do ZŠ - tedy v průběhu 2. a 3. třídy. Někdy se stává, že je porucha učení diagnostikována později, dokonce **až na druhém stupni**, jak o tom bude pojednáno dále.

Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou **pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogická centra**. A to ve na školách, kde funguje školní poradenské pracoviště a pracuje zde školní psycholog/školní speciální pedagog. Mají však v oblasti péče o žáky s SPU jiné úkoly než diagnostiku (provádí ji na škole nezávislý odborník).

Součástí diagnostiky, které se uskutečňuje na **základě dobrovolnosti** (rodiče dítěte či jeho zákonní zástupci s ní musejí souhlasit) je **psychologické a speciálně pedagogické vyšetření** a vyšetření **v oblasti pedagogických dovedností**. Nesouhlasí-li s ním, není možné jim při podezření na specifickou poruchu učení vyšetření nařídit nebo realizovat vyšetření „načerno“, bez jejich vědomí. Osvědčuje se nabídnout různá pedagogická opatření (např. zařazení do programu nápravy na škole, tolerance obtíží ve čtení, psaní ..., odlišný či mírnější způsob hodnocení a klasifikace), která usnadní žákovi vzdělávání, pakliže bude vyšetření realizováno.

Pro vyšetření žáka na odborném pracovišti jsou důležité, kromě jiného, údaje ze školy. Proto bývá součástí vyšetření i **pedagogická diagnostika**, kterou může provádět výchovní poradce, třídní učitel, učitel českého jazyka či matematiky (a jiných předmětů). Obvykle se jedná o užití **nestandardizovaného dotazníku**, který může vypracovat pro školu příslušná PPP/ SPC. Tento dotazník je podkladem vyšetření v poradně.

Dotazník bývá zpravidla zaměřen na tyto oblasti: důvod vyšetření a realizovaná

pedagogická opatření, průběh docházky do školy (odklad školní docházky, opakování ročníku, doučování), školní prospěch (s důrazem na předměty, které souvisejí s oblastí selhávání), popis obtíží žáka v českém jazyce (čtení, psaní, pravopis, mluvnice), matematice (numerické počítání, orientace v oboru do ..., logický úsudek, slovní úlohy, geometrie), výkon žáka v dalších předmětech, chování žáka v hodině, zájem žáka o vyučování, pracovní charakteristiky žáka (pozornost, pracovitost, samostatnost, kolísání ve výkonech, dokončování úkolů), osobnostní charakteristiky (osobnostní vlastnosti, řeč, laterální), postavení žáka a oblíbenost v třídním kolektivu, rodinné prostředí žáka, domnělé příčiny problémů žáka, vyšetření žáka u jiných institucí.

☝ *Již před stanovením diagnózy žáka (tedy jeho vyšetřením na odborném pracovišti) by měla škola uplatňovat podpůrný výukový program a individualizovaný přístup k žákovi, u kterého se projeví školní obtíže, k jejich překonání. Zpráva o realizaci a průběhu tohoto programu by měla být součástí školního dotazníku a zodpovídá za něj učitel příslušného předmětu.*

Pedagogicko-psychologické vyšetření k diagnostice SPU zahrnuje oblasti:

- **diagnostiku rozumových schopností** ve verbální i neverbální složce, postižení struktury inteligence,
- **diagnostiku percepčně kognitivních** (sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti, řeči a jazykových schopností, prostorové a časové orientace aj.) a **motorických funkcí** (jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace),
- **didaktické zkoušky** (zkouška čtení, psaní a pravopisu, matematiky) a rozbor školních výsledků,
- **diagnostiku osobnostních zvláštností dítěte** (sebepojetí, prožívání poruchy, obranné mechanismy aj.).

Zpráva z vyšetření, která se nepředává škole automaticky, nýbrž se **souhlasem rodičů**, by měla obnášet tyto náležitosti:

- **popis vlastního vyšetření**,
- **závěr vyšetření**, kde je stanoven typ specifické poruchy učení, stupeň její závažnosti a prognóza,
- **navrhovaná opatření** včetně výkladu závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání a postižení specifických vzdělávacích potřeb žáka (doporučení organizačních forem, metod a pomůcek)
- **platnost posudku** pro statistické výkaznictví.

Zpráva z vyšetření by měla být natolik **konkretizovaná**, že by měla umožnit škole vytvořit pro žáka **individuální vzdělávací program** nebo realizovat různé **modifikace ve vzdělávání a odlišné formy hodnocení**.

Intervence u žáků s SPU

Jako **intervenční opatření** bývá obvykle doporučována:

- **integrace žáka** v základní škole,
- zařazení žáka **do speciální třídy či školy** (v případě velmi závažných specifických poruch učení),
- zařazení do některého z programů pedagogické terapie realizovaných přímo ve škole,
- **individuální či skupinová pedagogická či psychologická terapie** v PPP/SPC,
- **modifikace v přístupech k žákovi** ve výuce hodinách, alternativní didaktické postupy, alternativní přístupy při hodnocení,
- postoupení problémů k řešení **k jinému odborníku** - logopedovi, psychiatrovi, neurologovi aj.,

Je třeba zmínit, že se stále ve větší míře na našich školách uplatňuje **školní psycholog**

nebo **školní speciální pedagog**. Jejich úloha je odlišná od úlohy poradenských pracovníků. Měli by působit více v oblasti prevence, intervence, příp. terapie než v procesu diagnostiky SPU. Jejich intervence mohou mít podobu osobních konzultací s učiteli, výchovným poradcem, účast na pedagogické radě či kázeňské komisi, konzultace s rodiči, žáky a na rozdíl od poradenských pracovníků mohou být intenzivnější, častěji opakované aj.

Modifikace v přístupech k žákům s SPU

Každý učitel, který má ve své třídě žáka se specifickými poruchami učení, by se měl seznámit se všemi legislativními podklady k **zajištění péče, hodnocení a klasifikaci a integrace žáků s SPU**.

Škola má široké spektrum možností, jak upravit **přístup k žákovi**, aby se dopad poruch učení na žáka co nejvíce snížil, aby žák podával **co nejlepší výkon** v souhlase se svou poruchou i svými schopnostmi. Jen tak se může **předcházet** rozvoji závažnějších **psychosociálních problémů**. Ty vznikají, je-li dítě dlouhodobě stresováno svou neúspěšností, je-li na problémy nevhodně upozorňováno (spolužáky, rodiči, učiteli), zažije-li nepatřičné vidění svých obtíží („je hloupý“, „je líný“, „nemá zájem“). Mohou dostat podobu zvýšené citlivosti k neúspěchu, uzavřenosti, sociální izolace, ale i agresivních forem (snaha vyniknout alespoň jiným způsobem - např. šaškování, upozorňování na sebe, urážky dětí, ale i fyzické napadení aj.).

☞ *Jak by tedy měl učitel přistupovat k dítěti s SPU? Je žádoucí, aby se na těchto přístupech sjednotili všichni učitelé, kteří se žákem s SPU pracují, aby jeden učitel nepovolil něco, co druhý učitel neuznává aj. Prostředníkem dohody mezi učiteli se může stát výchovný poradce, ale i školní psycholog/speciální pedagog, předmětový metodik aj.*

Doporučované přístupy u žáků s SPU:

- u všech typů poruch volit ty přístupy, které žáka povzbudí a které mu umožní **podat lepší výkon**,
- rozpoznat vědomosti a dovednosti, které **nejsou zkresleny poruchou**,
- **nevystavovat** zbytečně žáka těm činnostem, ve kterých víme, že v nich **selže**,
- hodnotit jen to, co dítě zvládlo v časovém limitu, nehodnotit to, co již žák **nestihl vypracovat** (řada dětí trpí pomalejším pracovním tempem),
- poskytovat na úkoly dostatek času, žák by **neměl být stresován** (pokud požívá pocit časové tísně, nemusí podat takový výkon jako ve stavu klidu a pohody),
- tolerovat případné **projevy nepozornosti** - pracovat s pozorností dítěte, **předcházet únavě** (např. častým střídáním činností, osvěžením, psychorelaxačním cvičením, řízenou imaginací),
- podle individuálních potřeb dítěte **volit a měnit požadované přístupy**,
- při hodnocení nepoužívat srovnávání s ostatními spolužáky bez SPU, ale vycházet z **individuální normy** - v čem se dítě zlepšilo, co se naučilo,
- poskytovat žákovi **pomůcky**, které mu mohou pomoci překonávat potíže způsobené poruchou,
- užívat **alternativních forem hodnocení a klasifikace**, včetně **slovního hodnocení**.

Specifické přístupy k žákům s konkrétními poruchami

Při volbě specifických přístupů vycházíme z osobnosti žáka, z typu specifické poruchy učení, její závažnosti. Nelze tedy zobecnit zcela, co do těchto přístupů zahrneme. Následující výčet představuje jen některé z nich.

Žák se specifickou poruchou v oblasti čtení (s dyslexií)

- nenutíme ho ke čtení nahlas před třídou,
- pro čtení volíme spíše kratší, jazykově jednodušší texty, s dostatečně velkými písmeny, pokud se zde vyskytují těžká či neznámá slova, nacvičíme jejich čtení předem,
- tolerujeme zvýšenou únavu při čtení a to, že dítě nedokáže sledovat text stejně hbitě jako jeho spolužáci,

- dítě se může ztrácet v textu, proto jej nekáráme, že neví, kde třída čte,
- umožníme použití pomůcek, které usnadňují čtení (okénko, sponka, záložka),
- nepodporujeme srovnávání dyslektiků v rychlosti čtení,
- nezapomínáme, že se porucha promítá i do dalších předmětů (např. v matematice ve slovních úlohách), proto kontrolujeme porozumění přečteného textu aj.
- zajistíme nápravu čtení (u proškoleného učitele, speciálního pedagoga, v poradně aj.) s využitím speciálně pedagogických metod nápravy v oblasti zrakového vnímání a očních pohybů, sluchového vnímání (analýzy a syntézy, diskriminace) a řeči aj.

Žák se specifickou poruchou v oblasti psaní (s dysgrafií)

- snížíme nároky na kvalitu písma, preferujeme kritérium čitelnosti nikoli úhlednosti, tolerujeme nepřiměřený sklon písma,
- nenutíme dítě přepisovat hůře napsaný text, neboť tím zvyšujeme jeho únavu a následně i další výkon v psaní,
- nespěcháme na rychlost psaní, dáváme dítěti dostatek času na psaní, redukuje množství napsaného (je vhodnější, aby dítě napsalo lépe 5 vět, než špatně 10 vět), vhodná jsou doplňovací cvičení,
- nenutíme dítě k dlouhým zápisům, učíme dítě schematickému či heslovitému zápisu,
- dohlédneme na správné sezení u psaní, sklon sešitu,
- zajistíme vhodné psaní náčiní (např. pero Tomádo), pomůcky pro správný úchop tužky (násadka, trojhránek) a sešity s pomocnými linkami či podložky s vyznačeným sklonem,
- umožníme počítačový zápis (zejména u starších ročníků a pro domácí práci), záznam na diktafon (žák může zapsat výklad učitele až doma - v klidu, bez stresu, že nestihne text zapsat) nebo psaní hůlkovým písmem, pokud to žákovi vyhovuje,
- horší rukopis nehodnotíme sníženou známkou např. v naukových předmětech,
- zajistíme rozvoj jemné motoriky, vizuomotorické koordinace a grafomotoriky u specialisty (v poradně, vyškoleného pedagoga aj.).

Žák se specifickou poruchou v oblasti pravopisu (s dysortografií)

- diktáty ke klasifikaci nahrazujeme doplňovacími cvičeními,
- odlišujeme chyby specifické (plynouce z poruchy) od nespécifických (běžné pravopisné chyby), do známky počítáme jen ty nespécifické,
- kontrolujeme ústně znalost pravopisných pravidel,
- dáme k dispozici tabulku s barevně vyznačenými gramatickými jevy,
- nehodnotíme sníženou známkou chybovost v písemném projevu zaměřeném na obsah (např. v dějepise, vlastivědě aj.),
- doporučíme nápravu pravopisu u specialisty s využitím speciálně pedagogických přístupů (rozvoj sluchového vnímání, analýzy, syntézy, diferenciacce, jazykového citu, rytmické reprodukce, řeči).

Žák se specifickou poruchou v oblasti matematiky (s dyskalkulií)

- zabýváme se analýzou, kde vznikla chyba,
- nehodnotíme jen výsledek, všímáme si celého postupu,
- nestresujeme dítě pětiminutovkami - zcela nevhodný je diktát příkladů učitelem, kdy děti zapisují pouze výsledky, je lepší připravit si pro dítě předem příklady, aby je mělo stále ve svém zorném poli (řadě dětí má oslabenou krátkodobou sluchovou paměť či trpí problémy v koncentraci pozornosti, proto selhávají v pětiminutovkách),
- umožníme užití kompenzačních pomůcek (počítadlo, tabulky na provádění operací, kalkulačka),
- dopomáháme se zápisem úlohy,
- kontrolujeme algoritmus (postup) řešení úlohy,
- tolerujeme poruchu i v jiných předmětech (ve fyzice, chemii), zde preferujeme znalosti před dovedností správně provádět výpočty,
- zajistíme nápravu u specialisty - rozvoj předčíselných představ, číselných představ, orientace na číselné řadě, operačních dovedností, matematického úsudku aj.

☞ *Sledujte při své praxi učitele dané školy, které modifikace v přístupech k žákům s SPU využívají. Jaká je zkušenost či postoj učitelů ke vzdělávání žáků s SPU?*

Specifické poruchy učení ve starším školním věku a adolescenci

Před nástupem žáků s SPU na 2. stupeň ZŠ se obvykle doporučuje **kontrolní pedagogicko-psychologické vyšetření**, které by upřesnilo **aktuální stav** v oblasti funkcí spojených se čtením a psaním, stejně jako výkonnost v pedagogických dovednostech, ovlivněných specifickou poruchou učení. Je to nutné nejenom pro další průběh **pedagogické terapie**, ale i pro doporučené postupy v hodinách, možné **specifické přístupy k žákovi**. Se závěry z vyšetření by se měli seznámit **všichni vyučující žáka**.

V některých případech se objevují specifické potíže **až při přechodu na 2. stupeň**. Když se tak stane, může dojít ze strany učitelů 2. stupně k nepřesnému vnímání tohoto jevu s následným obviněním kolegy, že problémy dítěte přehlédnul a zanedbal svoji úlohu při vyhledávání dětí s SPU. Chyba obvykle nebývá na straně učitele (i když se skutečně mohou problémy dítěte podcenit), ale jedná se o přirozený jev u poruch lehčího charakteru, u dětí s dobrým intelektovým potenciálem, které se při tempu výuky na prvním stupni naučily problém kompenzovat. Využívaly přitom nejrůznějších učebních strategií, rodiče jim intenzivně pomáhali při domácí přípravě, svůj podíl mohlo mít i aktivní vystupování žáka v hodinách. Při změně přístupu učitelů na 2. stupni, při jejich střídání a zejména zvýšením množství látky již dosavadní strategie nepomáhají a problém je zřejmý. Není důležité hledat příčinu, proč k tomu došlo. Podstatné je i v těchto případech **iniciovat vyšetření v poradenském zařízení** a podle typu a závažnosti poruchy realizovat různá **pedagogická opatření**.

V průběhu docházky na 2. stupeň je v závažnějších případech specifických poruch učení nutné sledovat další postup úpravy potíží. Náročnou situací je výběr střední školy, proto by se u žáků s SPU měla provést další kontrola v 8., event. 9. třídě, která by měla být vztažena k **volbě vzdělávací dráhy** (Kucharská, 2002).

Intervence na 2. stupni ZŠ

Intervence na 2. stupni mohou mít podobný charakter jako v předchozím období (integrace, specializovaná třída aj.). U některých žáků došlo alespoň k částečné úpravě potíží ve smyslu **kompenzace**, u jiných dokonce k **minimalizaci poruchy**. Proto je počet dětí **integrovanych** daleko menší.

Na druhém stupni by mělo být ve větší míře umožňováno využívání **náročnějších pomůcek pro kompenzaci** potíží, včetně informačních technologií (počítač, textové editory, výukové CD-ROMy). Velmi důležitou otázkou je vytváření **učebních stylů** žáků a **metakognitivních strategií**. Jen tehdy, naučí-li se žák znát své zvláštnosti a specifické potřeby při vlastním učení, může být úspěšný při náročném studiu na střední škole.

Intervence na střední škole

K **intervenčním opatřením** patří realizace odlišných **forem přijímacího řízení na střední školu** u žáků s SPU (dle platných pokynů MŠMT). Nejedná se přitom pouze o toto. Od vydání nového metodického pokynu v r. 2002 je možná též **integrace** studentů na středních školách, se všemi náležitostmi, které se vyžadují u žáků základních škol (**diagnostika** na odborném pracovišti, vypracování **individuálního vzdělávacího programu, pedagogická terapie na odborném pracovišti**). V průběhu vzdělávání má žák nárok na stejné typy **modifikací při vzdělávání** (kromě hodnocení slovního na závěrečném vysvědčení), včetně **maturitních zkoušek**.

V současné době řada středních škol se studenty s SPU počítá. V souvislosti se státními maturita je vypracována metodika **Maturita bez bariér** (CERMAT, Centrum reformy maturit), ve které se připravuje uzpůsobení společné části maturitní zkoušky pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Studenti s SPU budou jednou ze skupin, které budou umožněny určité formy modifikací (např. prodloužení času, možnost psát písemný test na počítači, přizpůsobení vnější podoby testu potřebám studentům – větší písmo, grafické

odlišení podstatných částí textu aj.).

✍ Pokuste se při své návštěvě školy zmapovat systém péče o žáky s SPU na dané škole (na 1. stupni, na 2. stupni). Jsou na této škole žáci s SPU integrováni? Kdo zajišťuje evidenci žáků s SPU? Jak se škola podílí na diagnostice žáků s SPU? Seznamte se s používaným dotazníkem, který se zasílá do PPP. Jaké alternativní programy pro žáky s SPU škola nabízí? Jak spolupracuje s rodiči při nápravě SPU?

? Otázky ke studiu

1. Seznamte se s tematickou zprávou České školní inspekce k zařazování žáků s SPU do režimu speciálního vzdělávání (in Kucharská, A., Chalupová, E. *Specifické poruchy učení a chování 2005*. Praha: IPPP ČR, 2005, s. 165-172. ISBN 80-8656-13.5). V konfrontaci s touto zprávou zhodnoťte situaci na dané škole, ve které praktikujete.

2. Najděte si na webových stránkách neziskové organizace, které nabízejí služby pro rodiče – učitele žáků s SPU. Jak by s těmito organizacemi mohla spolupracovat daná škola? (např. www.dyscentrum.org, www.czechdyslexia.cz)

3. Jak se konkrétně mohou projevovat specifické obtíže v předmětu, který jsi si zvolil/a jako svou aprobaci? Přemýšlejte o možných přístupech k žákům s SPU v tomto předmětu.

5.5.4.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V 90. letech se započalo s integrací žáků do běžných škol s vážnějšími problémy – **žáků se smyslovým, řečovým, tělesným postižením**. Postupně se vymezovala pravidla vzdělávání takto handicapovaných žáků a rozšiřoval okruh problémových žáků, což i reflektuje současná školská legislativa.

Školský zákon z r. 2005 v § 16 vymezuje 3 případy, ve kterých se může jednat o **žáka se speciálními vzdělávacími potřebami** (dále jen SVP):

- a) **zdravotní postižení** (mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování);
- b) **zdravotní znevýhodnění** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání);
- c) **sociální znevýhodnění** (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu).

Vzdělávání žáků se SVP upravuje Vyhláška č. 73/2005 Sb. Nebudeme se zabývat všemi vzdělávacími konsekvencemi, zmíníme jen ty nejdůležitější.

Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťuje **odborné poradenské zařízení** (PPP, SPC). Po provedené **psychologické a speciálně pedagogické diagnostice** (nutný je souhlas rodičů či zákonných zástupců) dává rodičům **písemnou zprávu**, která může být uplatněna ve škole pro poskytování podpurných opatření při vzdělávání. Musí být formulována jasně a přitom komplexně, aby jí mohlo být využito při zpracování **individuálního vzdělávacího plánu**, který je základní podmínkou integrace zdravotně postižených žáků (u zdravotně znevýhodněných žáků a žáků se sociálním znevýhodněním může být vypracován také, i když škola na tyto žáky nedostává tzv. integrační příplatek).


Poradenské zařízení také poskytuje navazující **konzultace** rodičům a učitelům. Informuje je o důsledcích pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením – zdravotním znevýhodněním – sociálním znevýhodněním i o možnostech jejich minimalizace či překonávání. Poskytuje další **odbornou pomoc** (intervence, terapie), případně i pomoc **metodickou**. Sleduje **průběh vzdělávání žáků se SVP**, vyjadřuje se k možnému přestupu na jinou školu či individuálnímu vzdělávání, doporučuje účast asistenta pedagoga.


Vzdělávání zdravotně postižených žáků může být realizováno formou **individuální nebo skupinové integrace**. Součástí vzdělávacího programu je **vytýčení vzdělávacího postupu** u žáka s postižením, **specifikace v přístupech k němu**. K nim patří jednak rozsah učiva, případně jeho redukce, postižení vhodných metod výuky, rozvoj speciálních dovedností podle toho kterého postižení (např. Brailova písmena u zrakově postižených, alternativních

forem komunikace či rozvoj znakového jazyka u dětí se sluchovým postižením aj.), vhodných metody hodnocení, které by měly umožnit na jedné straně sledovat vzdělávací postup, na druhé straně přihlížet k postižení. Samozřejmě je nutné pravidelné sledování a kontrola, s případnou změnou ve školním zařazení žáka. Kromě toho je však nutné sledovat též zapojení dětí do kolektivu. Spolužák se může podílet na dalším rozvoji postiženého žáka (pomoc při výuce, doučování), ale hlavně je třeba podporovat rozvoj sociálních vztahů, neboť pro účinné učení potřebují děti též prostředí, které je akceptuje.


Individuální vzdělávací plán má podle §6 vyhl. č. 73/2005 obsahovat:

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává

 Zjistěte (např. ze školního vzdělávacího programu, rozhovorem s kompetentním pracovníkem školy), jakou má daná škola koncepci při vzdělávání žáků se SVP. Zaměřte se také na to, jaká podpůrná opatření pro tyto žáky škola realizuje, se kterými poradenskými pracovišti či pracovišti mimo školství (zdravotnictví, neziskový sektor) spolupracuje a zda a jak se do podpory vzdělávání žáků se SVP zapojují pracovníci školy – školního poradenského pracoviště (třídní učitel – výchovný poradce – školní speciální pedagog, školní psycholog).

 Seznamte se s konkrétním individuálním vzdělávacím plánem, jistě bude na škole pro některé žáky vypracován. Je to dokument, se kterým škola pracuje nebo je to jen formálně vypracovaný materiál pro poskytnutí navýšeného finančního příspěvku na žáka se SVP?

 Mezi žáky se SVP patří také žáci nadaní. Je jim věnována samostatná kapitola 5.6.

 Prostudujte si příslušnou legislativu, která upravuje vzdělávání žáků se SVP: Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

5.5.4.5 Specifické poruchy chování – ADD/ADHD

Základní pojmy

Specifické poruchy chování patří mezi **vývojové obtíže**, které znesnadňují vzdělávání. Žáci s těmito obtížemi patří do skupiny **zdravotně postižených žáků** a může jim být doporučeno vzdělávání v režimu **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**.

V průběhu vývoje poznání došlo k posunům v **terminologii** pro označení těchto problémů v chování (lehká dětská encefalopatie – lehké mozkové dysfunkce). V současné době se používá terminologie akcentující behaviorální projevy s příslušnými diagnostickými kritérii – ve shodě s klasifikačními systémy – **Mezinárodní klasifikace nemocí, 10 revize** neboli **MKN-10** a Klasifikační systém **Americké psychiatrické asociace DSM-IV**. V obou se sledují tři základní symptomy – nepřiměřená úroveň pozornosti, nadměrná aktivita (hyperaktivita) a impulzivita. Ve školní praxi se u nás obvykle používá termínu specifické poruchy chování, který naznačuje, že problém nesouvisí s výchovným vedením, jako je tomu

v případě poruch chování, nýbrž že je zde souvislost s vývojovými odchylkami ve funkcích CNS. Podobně jako v případě specifických poruch učení je výskyt vyšší u chlapců.

Podstatou specifických poruch chování je narušení dílčích funkcí odpovědných za řízení, regulaci a integraci chování:

Syndrom ADD – syndrom poruchy pozornosti

Syndrom ADHD – syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou

Další používané termíny: syndrom ADD/ADHD, hyperkinetický syndrom aj.



Prostudujte si některou publikaci z následujících titulů: MUNDEN, A. [Poruchy pozornosti a hyperaktivita : ADHD, ADD](#). Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X. RIEFOVÁ, S. [Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole](#). Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4. TRAIN, A. [Specifické poruchy chování u dětí. Jak jednat s velmi neklidnými dětmi](#). Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

Diagnostická kritéria specifických poruch chování:

Porucha pozornosti

Šest nebo více z následujících symptomů nepozornosti přetrvává nejméně šest měsíců na úrovni, která neodpovídá danému vývojovému stupni:

- Dítě nevěnuje pozornost detailům, při školní práci a dalších úkolech se z nepozornosti dopouští mnoha chyb.
- Má potíže udržet pozornost při plnění úkolu nebo při hře.
- Nedokáže sledovat tok řeči, zdá se že neposlouchá, když se na ně mluví.
- Nepostupuje podle pokynů, neplní zadané úkoly
- Dělá mu potíže organizovat si úkoly a činnosti.
- Obtížně plní úkoly, které vyžadují trvalé úsilí (školní úkoly nebo domácí práce), vyhýbá se jim nebo je odkládá.
- Častí ztrácí věci či školní pomůcky (hračky, zadání úkolů, tužky, knihy... .
- Nechá se snadno vyrušit vnějšími podněty z činnosti.
- Je nápadně zapomnětlivý v denních činnostech.

Hyperaktivita/ impulzivita

Šest nebo více z následujících symptomů hyperaktivity/impulzivity přetrvává nejméně šest měsíců na úrovni, která neodpovídá danému vývojovému stupni:

Hyperaktivita:

- Dítě nevydrží v klidu, pohrává si s rukama nebo nohama, nebo se vrtí na židli.
- Ve škole nebo v jiných situacích, kdy se má sedět, vstává ze židle.
- Bezcílně pobíhá nebo si hraje v situacích, kdy je to nevhodné.
- Má potíže si hrát nebo trávit volný čas v klidu.
- Je neustále v pohybu.
- Nadměrně mluví.

Impulzivita:

- Často odpoví na otázku dřív, než byla dokončena.
- Často nedovede počkat, až na ně přijde řada.
- Přerušuje ostatní a skáče jim do hovoru.

Projevy specifických obtíží v chování

Řada publikací popisuje **vývoj projevů** dětí se specifickými poruchami chování, a to od nejčasnějších vývojových etap. Zde dominují problémy v biorytmech, zvýšená dráždivost, zvýšená aktivita a pohyblivost, obtíže při soustředění se na hru a na další denní činnosti. Může být také nápadný **nerovnoměrný vývoj** některých funkcí (hrubá a jemná motorika, grafomotorika, percepce, pozornost, paměť) a zvýšená efektivita a emocionalita, což přináší problémy při vstupu dítěte do předškolního zařízení. Současně je nutné zmínit i velkou **variabilitu v projevech** u konkrétního dítěte i to, že již v předškolním věku mohou být

syndromy ADD/ADHD **diagnostikovány** odborným pracovištěm.

Na druhé straně je třeba zmínit i **bagatelizaci** obtíží, se kterou se někdy setkáváme – projevy hyperaktivity, impulzivity či obtížná koncentrace pozornosti je dávána do souvislosti s věkem („je ještě malý/á, vyrostete z toho...“)

Pro vstup do školy bývá v některých případech doporučován odklad školní docházky, současně se stimulací vývoje v nerovnoměrně rozvinutých složkách, aby byl zajištěn co nejlepší start do školy. I tak je však běžné, že je dítě od počátku nápadně obtížnější adaptací na školní práci, má problém **přizpůsobit se školnímu prostředí**, je neposedné, neklidné, příliš aktivní. Je impulzivní, překotné, nerozlišuje vhodnost svých komentářů. Problémy v koncentraci pozornosti způsobují, že dítě **nepodává školní výkony** na úrovni svých spolužáků, přestože má přiměřené předpoklady pro učení, přidružit se mohou i specifické poruchy učení. Učitelé si stěžují, že mu stále něco chybí, že nemá v pořádku své pomůcky, zapomíná úkoly aj.

Dospělí (učitelé, ale i rodiče) ve snaze **zvýšit motivaci k sebekontrolě** často podávají dítěti negativní informace – v čem nedostačuje, co by mělo zlepšit, vyvíjí na dítě tlak na změnu. Také mohou hodnotit dítě jako nevychované, nemotivované pro školu, někdy mají dokonce pocit, že dítě provokuje a dělá určité věci schválně. Dítě to může vnímat jako kritiku a vlastními silami se jen obtížně vypořádává se svými problémy v souladu s očekáváními školy a rodiny.

K primárním problémům se mohou přidržovat problémy ve **vrstevnických vztazích**. Zejména na **1. stupni** může být toto dítě ostatním spolužákům nesrozumitelné, problémové, vyrušující, obtěžující. Nedovede spolupracovat ve skupině, obtížně se podřizuje pravidlům, může se stát neoblíbeným či zdrojem konfliktů mezi spolužáky, příp. není schopno v konfliktních situacích adekvátně reagovat.

Obdobné problémy má zpravidla dítě i **v domácím prostředí**. Navíc rodiče reagují na stížnosti ze školy, snaží se, aby se problémy dítě vyřešily, mohou se cítit přetížení starostmi o dítě. Pociťují, že problémy jsou dlouhodobé, že se nemění a pokud ano, tak spíše k horšímu. Snaží se, aby dítě splnilo všechny požadavky ze školy, mohou velmi důsledně sledovat vzdělávací postup a snažit se korigovat školní „výpadky“, jsou na dítě přísní v domněnku, že toto opatření přinese své ovoce. Svou dlouhodobostí problému se ale zpravidla po určité době dostavuje vyčerpání. Na ně pak navazuje rezignace, že se může něco změnit. I v rodinném prostředí, zejména ve srovnávání s méně problémovým sourozencem, se dítě s ADD/ADHD může cítit nepochopeno, zatraceno, může se vnímat jako „černá ovce rodiny“.

Všechny tyto okolnosti mohou vést ke **snížení sebehodnocení dítěte** a narušení budování přiměřeného sebepojetí, což ve svém důsledku přináší prohlubování obtíží i rozvoj dalších **psychosociálních problémů**.

U některých dětí se problémy **v průběhu vývoje** zmírňují, u jiných se mohou **prohlubovat** a způsobovat závažnější problémy v adaptaci a přinášet i jiné problémy. Uvádí se, že děti s převahou nepozornosti mají lepší vyhlídky na zvládnutí poruchy než děti s hyperaktivitou v kombinaci s impulzivitou.

Diagnostika a intervence u žáků se specifickými poruchami chování

Pro možnou minimalizaci obtíží i jako prevence rozvoje navazujících psychosociálních problémů je nutné znát **podstatu výchovných problémů dítěte i možné způsoby práce se žákem se SPCH**. Podobně jako v případech specifických poruch učení, je žádoucí, aby učitel sledoval možné projevy hyperaktivity/impulzivity a poruch pozornosti a dal rodičům **podnět k vyšetření** na odborném pracovišti, je-li jejich postoj ve smyslu „zlobivého dítěte“, „temperamentního dítěte“ aj.

Odborné vyšetření sestává v některých případech i z **vyšetření lékařského** (neurologické), to však zpravidla navazuje na **vyšetření psychologické**. Kromě základních diagnostických postupů, podobných jako v jiných případech (vyšetření celkové úrovně rozumových schopností i jejich struktury, sledování průběhu vyšetření – spolupráce, aktivita,

pozornost, diagnostika osobnostních vlastností a emočních obtíží) jsou základem diagnostické škály, **mapující výskyt problémového chování v čase** (viz diagnostická kritéria SPCH). Podle věku dítěte je realizován rozhovor, který sleduje postoje dítěte k problémům v chování a dává i náhled na osobnostní vlastnosti dítěte. Pro diagnostiku jsou nutné také informace ze školy, které pokrývají oblasti úspěšnosti, projevů v chování, vztahu k učiteli i pracovních charakteristik a vztahů s vrstevníky.

Odborné vyšetření by mělo přinést **rozbor případu i návrh opatření**. Je důležitý už samotný fakt diagnózy, vychovatelům – jak rodičům, tak učitelům se dostává informace, že problémy dítěte nejsou dány jeho vlastnostmi, nevychovaností nebo že se tak dítě chová schválně, ale že se jedná o vývojový problém, nezávislý na vůli dítěte. Je to první krok, který může nastartovat změnu v postojích i nastavení spolupráce mezi rodinou a školou při úpravě problémů dítěte a sjednocení se na výchovných postupech.

Doporučované přístupy k dětem se specifickými poruchami chování:

Zásady pro uzpůsobení okolí

- Harmonické prostředí školy – třídy, které nevzbuzuje příliš velkou pozornost k některým podnětům (např. „předimenzované“ obrazy ve třídě přitahující pozornost).
- V zorném poli pomůcky, se kterými má dítě bezprostředně pracovat.
- Nedávat dítěti všechny materiály k plnění najednou, nýbrž postupně, tak aby mělo vždy jeden podnětový úkol.

Zásady pro přímou práci s dítětem

- Pozitivní hodnocení dítěte, ocenění snahy, ocenění správného výkonu (nepředpokládáme, že je to samozřejmost).
- Dát dostatek času na řešení, nevytvářet situace, ve kterých se má dítě rychle rozhodnout, dát čas na přemýšlení.
- Přiměřené délka úkolu – spíše více úkolů, prezentovaných postupně (ne najednou) a méně časově náročné úkoly.
- Dát dodatečnou instrukci – než vždy je dítě schopno sledovat vše, v písemných instrukcích je možné podstatné informace označit tučným písmem.
- Pravidelný režim, systematická práce, obvyklý postup, osvědčená pravidla. Znalost průběhu hodiny, pravidelnost.
- Moderovat vztahy ve třídě, pěstovat porozumění ke specifickým potřebám přizpůsobení okolí i způsobu práce, který snižuje obtíže.
- Zájem o dítě i o jeho prožitky.

✍ Všímejte si při své praxi ve škole projevů ADD/ADHD i toho, jak na ně učitel reaguje a zda upravuje svůj přístup k žákovi/yni se specifickými poruchami chování. Jaká jsou rizika a úskalí vzdělávání žáků s ADD/ADHD z pohledu učitele? Které modifikace považuje za stěžejní?

5.5.4.6 Problémy ve vrstevnických vztazích – šikana

Součástí studia vývojové psychologie je i seznámení se vývoje vrstevnických vztahů. V textu již byly zmiňovány některé méně závažné problémy ve vrstevnických vztazích, mající vliv na školní vzdělávání. V této kapitole se soustředíme na problémy ve vrstevnické skupině – třídě, které mají větší závažnost, a to je problém šikany.

Pojem a podoby šikany

Šikana je označení pro násilné projevy v chování, které jsou **opakované, plánované, s cílem uspokojit si potřebu vlastní nadřazenosti a ponížit druhého**. Projevy šikany jsou různé, v závislosti na věku, charakteristikách jedinců a zpravidla je rozlišována:

- **Fyzická podoba šikany** (fyzické násilí, útoky, bití, různé tělesné tresty aj.).
- **Psychická podoba šikany** (pomluvy, zesměšňování, snižování pozice ve skupině, vyhrožování, nadávky, vynucování úsluh, nucení k obnažování, „kyberšikana“ – nahrávání a posílání záznamu jedince v ponižující situaci formou MMS, přes internet, aj.).

- **Šikana s dopadem na majetek oběti** (odcizování věcí oběti, příp. jejich ničení, vydírání – odevzdávání peněz aj.).

Šikana má toho (příp. ty, protože může šikanovat i skupina), kdo je **strůjcem násilného chování** a toho, kdo je **obětí**. Začíná se objevovat od středního školního věku a v literatuře, ale i výzkumy, které byly realizovány, je potvrzeno, že se frekvence jevu zvyšuje s věkem. Jak bylo od 90. let upozorňováno, šikana je častým jevem ve školách, a to jak v rámci jedné třídy, tak v rámci školy jako takové (tj. starší žáci šikanují žáky z nižších tříd). Současně je ale třeba upozornit, že ne každý konflikt mezi žáky je šikana, základními rozlišujícími kritérii je opakovanost projevů a nadřazená pozice šikanujícího. Pokud však máme na šikanu podezření, neměli bychom problém bagatelizovat a očekávat, že se vše spontánně upraví, že žáci „dostanou rozum“ nebo dokonce jej přehlížet či tolerovat.

V počátku **rozvoje šikany** nemusí být násilí zřejmé. Rozvoj je nenápadný, např. prostřednictvím různých drobných událostí (strkání, nadávání, schovávání věcí...), případně odmítáním, přehlížením, zesměšňováním a pomlouváním. Později se násilné jednání vůči obětem stupňuje a zdokonaluje. Navazuje fyzické násilí (bití, krádeže a poškozování věcí) či závažnější forma psychické šikany (terorizování, sloužení aj.). Účast na šikaně může být vedena snahou stát se součástí skupiny, získat ve skupině lepší postavení, pomstít se, ovládat druhou osobu, příp. nebýt tím, kdo bude šikanován nebo je prostě projevem agrese. U chlapců je typičtější fyzická forma, u dívek forma verbální.

☞ *Prostudujte si vnitřní dynamiku a vývoj šikany od zárodečné podoby, tzv. ostrakismu, k nejvyššímu pátému stádiu, tzv. totalitě. In KOLÁŘ, M. Skrytý svět šikanování ve školách : příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha : Portál, Praha 2000 ISBN 80-7178-409-5.*

Šikanovaným se stává zpravidla jedinec, který je slabší vůči šikanujícímu (-cím), není schopen obrany. Může to být jedinec, který se něčím liší od skupiny, nemá ve skupině přiměřený sociální status, je něčím znevýhodněn. Velmi často to jsou děti fyzicky slabé, neobratné, nejisté, úzkostné, s nízkými sociálními dovednostmi, odlišného zevnějšku či konstituce a mohou to být jak dívky, tak chlapci.

Agresorem je zpravidla jedinec fyzicky zdatný, vyspělejší, psychicky odolnější, nemusí být ve skupině oblíben, naopak může spíš vzbuzovat strach. Bývá sociálně zdatný, dovede odhadnout slabá místa druhých, umí s lidmi manipulovat, ponižováním druhých si dodává pocit nadřazenosti, neboť nebývá příliš sebevědomý.

Následky šikanování a řešení problému


Následky šikanování souvisí se závažností tohoto chování. Pro šikanované je to utrpení, které může přinášet psychické problémy, ale také ohrožuje zdraví jednotlivce, je to trauma, které si někteří jedinci mohou nést po celý život. Žáci, kteří si prochází touto zkušeností, mohou být nápadní změnou obvyklých projevů, stávají se staženými do sebe, depresivními, apatickými, dochází ke zhoršení prospěchu, vzniká strach ze školy, odmítání chodění do školy, příp. i pokusy řešit tuto situaci sebevraždou. Učitel si také může všimnout toho, že jindy neproblémový žák přestává nosit pomůcky, má poničené školní věci, aj.


Zásadní otázkou pro **dopad na jednotlivce** je, po jakou dlouhou dobu byl takto ponižován a jaká byla intenzita a podoba šikanování, ale také to, zda bylo šikanování odhaleno, potrestáno a zda se mu dostalo pomoci pro překonání následků šikany.

Pro učitele platí základní pravidlo, že **nejlepší léčba je prevence**. Zájem učitelů o dění ve třídě může snížit příležitost k šikaně a může oslabit pozici neformálních a agresivních vůdců. Velmi důležité je sledovat projevy chování ve třídě, zvláště o přestávkách, neignorovat signály, které mohou naznačovat, že se ve třídě rozvíjí šikana. Původce šikany má být potrestán, naopak přehlížení šikany v začátcích jejího vývoje ji může stupňovat.


Pokud si učitel není jist s **posuzováním závažnosti nevhodných projevů** ve třídě, měl by se – alespoň konzultační formou – obrátit na kolegy, kteří by měli být v této oblasti poučeni – na školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa. Ti mu také pomohou se zorganizováním řešení problému ve třídě, v souhlase s formou i závažností

šikanování a doporučí i odborníka pro navazující intervence.

 Seznamte se na škole, kde praktikujete s programem prevence šikany, má-li ho škola vypracován. Zeptejte se školního metodika prevence – školního psychologa, zda byl v poslední době na škole řešen případy šikany, jaký byl průběh a výsledek.

 Informace o šikanování naleznete v těchto publikacích:

KOLÁŘ, M. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha : Portál, Praha 2000 ISBN 80-7178-409-5. KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3. KOLÁŘ, M. Soudce Lynch na českých školách ? Vyšetřování a léčba specifických typů šikan. in Sborník Prevence šikanování ve školách. Praha : IPPP ČR, Praha 1998. PARRY, J., CARINGTON, G. Čelíme šikanování - sborník metod. Metodický materiál. Praha : IPPP ČR, 1995. ŘÍČAN, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

 Seznamte se s metodickým pokynem k řešení šikany i projektem MŠMT „Školní program proti šikanování“, který si kladl za cíl ověřit preventivní program proti šikanování. Informace najdete i na dalších webových stránkách.

Metodický pokyn čj.: 28 275/2000-22 ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení na: <http://www.atre.cz/normy/page0253.htm>
Projekt MŠMT: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm>
<http://www.sikana.org/>

5.5.4.7 Problémové chování, poruchy chování

Pojem poruch chování a jejich klasifikace

V kapitole 5.5.4.5 jsme se zabývali poruchami chování, které bývají nazývány specifickými, související s hyperaktivitou, impulzivitou a poruchami pozornosti, navazující na problémy v dozrávání CNS. Učitelé se také ale setkávají s jinými výchovnými problémy, které jsou řazeny mezi tzv. nespecifické poruchy chování. Mají odlišné pozadí vzniku, projevy a zpravidla i závažnost.

Základní charakteristikou je problém v **respektování sociálních norem a práv druhých** současně se závažnými obtížemi **v sociálních vztazích a fungování v sociální skupině**. Přitom je jedinec schopen pochopit význam hodnot a norem, nedovede se jimi ale řídit. Chybí prožitek viny za nepřiměřené chování, vcítění se do situace druhého i náhled na nevhodnost vlastního jednání. Nepřiměřené chování působí ostatním potíže, a to jak ve škole a vrstevnické skupině, tak v rodině. Hlavním projevem je **dissociální, vzdorovité a agresivní jednání**.

Za poruchami chování může stát celá řada vlivů, které však zpravidla nepůsobí izolovaně, nýbrž **se vzájemně posilují** – na úrovni dispozic (zejm. ve vztahu k disharmonickému vývoji osobnosti) a na úrovni sociálních faktorů (nevhodné rodinné prostředí a negativní výchovné působení, negativní působení vrstevníků, vliv dalších sociálních skupin).

Některé projevy agresivity či vzdorovitosti mohou mít **přechodný či vývojový charakter** (např. projevy tzv. prvního dětského vzdoru, agresivita mezi předškolními dětmi) a pak nejsou považovány za poruchu chování. Poruchy chování jsou ty projevy, které přinášejí **dlouhodobé obtíže** v sociálních vztazích od období středního školního věku, kdy by jedinec měl již pochopit negativní důsledky svého jednání. Přitom je mu poskytnuta pomoc a realizovaná nápravná opatření jsou bez valného účinku. Závažnost obtíží se zpravidla stupňuje a v dospělosti na ně může navazovat delikventní jednání.

Typologii poruch chování i diagnostická kritéria stanovují **klasifikační systémy MNK-10 nebo DSM-IV**. Pro naše potřeby ale použijeme jednodušší schéma pro jejich rozlišení, ve které je základní proměnnou to, zda je problémové chování spojeno s agresivitou.

1. Poruchy chování spojené s agresivitou

- přímá agrese: fyzické útoky, napadení, fyzické ubližování druhým (útok ale není obranou na napadení), šikana, krutost vůči lidem i zvířatům, destruktivní jednání

- vzdorovitost, neposlušnost, výbuchy zlosti
- nepřímá agrese: omezování práv druhých, krádeže
- vandalismus, ničení majetku
- členství v partě s pácháním závažných přestupků (tzv. skupinová delikvence)

2. Neagresivní poruchy chování

- lhaní
- podvádění
- záškoláctví

útěky z domova, toulání

Důsledky poruch chování a jejich řešení

Poruchy chování **nejsou společností tolerovány**, neboť přinášejí velké problémy v sociálních vztazích a omezují/narušují práva ostatních. U žáků školního věku se dostávají **konfliktní situace**, ať ve vztahu k učiteli, tak spolužákům. Zpravidla jsou tito jedinci ostatními odmítáni, bývají neoblíbení, neboť stále upřednostňují svůj zájem, svůj prospěch, jsou egoističtí, nejsou schopni vcítění se do pocitů druhých.

Pro učitele je žák s poruchou chování velmi **náročným žákem**. Na jedné straně musí reagovat na nepřiměřené projevy v chování, které i jemu způsobují problémy – např. narušují výuku, na druhé straně se snaží o pochopení jednání takto se projevujícího žáka. Zvažuje vliv rodinného působení či jiných sociálních skupin a svým pedagogickým působením se snaží problémy zmírnit. Je třeba ale konstatovat, že sám toho spíše nedocílí.

Problémy se musejí řešit dlouhodobou spoluprací s odborníky, např. s psychology v **pedagogicko-psychologických poradnách** nebo **střediscích výchovné péče**, pokud samozřejmě jsou rodiče tuto péči schopni obstarat. Součástí pak bývá i práce s rodinou, tzv. **rodinná terapie**. V závažných případech dysfunkčních rodin vstupuje do řešení problémů žáka i **oddělení sociálně právní ochrany dítěte** (OSPOD). Nejzávažnější delikty jsou pak řešeny za účasti soudu (tzv. ústavní či ochranná výchova) a do hry vstupují **etopedická zařízení** (diagnostický ústav, výchovný ústav). Nelze obecně zhodnotit efektivitu těchto speciálních nápravných opatření, záleží na mnoha okolnostech, zda jsou poskytované intervence elektivní a vedou ke zmírnění obtíží.

☞ *Stanovení diagnózy poruch chování i jejich odlišení (např. specifické a nespecifické poruchy chování se mohou v některých projevech podobat či překrývat) je na odborném pracovníkovi a podrobném pedagogicko-psychologickém vyšetření. Nelze je proto posuzovat jen na základě jednotlivých projevů, může mít také vliv situační kontext – některé projevy mohou být krátkodobou reakcí v náročné životní situaci, případně forma obrany a při vhodných opatřeních či podpoře je může jedinec překonat. Jiné formy problémového chování mohou být zase vývojové nebo jen dočasné.*

✍ *Sledujte projevy agresivity žáků a pokuste se rozlišit (případně se zeptejte učitele), zda se jedná o agresivitu, kdy tak jedinec jedná, aby ochránil sám sebe (tj. brání se), kdy si jedinec agresivními projevy „vybíjí“ svou nespokojenost a frustraci nebo si zvyšuje svůj pocit důležitosti a kdy je agresivní jednání vedeno s cílem druhému ublížit. Reflektují učitelé tyto odlišné situace? Ve kterém případě by se mohlo jednat (nikoli se jedná) o projevy poruchy chování?*

📖 *Seznamte se se Zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů - na <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>. Na webových stránkách MŠMT naleznete také navazující předpisy, upravující péči o žáky s poruchami chování v resortu školství.*

Σ Shrnutí

Každý učitel se ve své praxi setkává se žáky s přechodnými obtížemi nebo trvalými problémy. Aby mohl na ně adekvátně reagovat, musí mít dostatek informací, a to ať o vývojových specifických žáků daného věku i o možných obtížích daných období, tak o závažnějších problémech, s různým pozadím. Musí je umět identifikovat a rozlišit, zda bude schopen je řešit individualizovaným přístupem k žákovi, spoluprací s rodiči nebo

s poradenskými pracovníky v prostředí školy (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog). Měl by být také zorientován v nabídce odborných služeb, protože je jedním z těch, kdo je rodičům doporučuje.

Toto téma by proto mělo být také studenty vyhledáváno a studium literárních pramenů, jichž je u nás dostatek, je první, co by měl budoucí učitel udělat. Některé z nich jsou přímo určeny i pro učitele. Doporučujeme také, aby se studenti při svých pobytech ve školním prostředí zaměřovali na konkrétní projevy žáků a sledovali přístupy učitelů k problémovým žákům.



Doporučená literatura

- DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ERIKSON, E.H. *Člověk a společnost*. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- HADJ MOUSSOVÁ Z., DUPLINSKÝ J. A KOL.: *Pedagogicko – psychologické poradenství II. Diagnostika*. Praha : UK – PedF, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- HADJ MOUSSOVÁ Z. A KOL. *Pedagogicko – psychologické poradenství III. Intervence*. Praha : UK – PedF 2004, ISBN 80-7290-146-X
- KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha : Portál, Praha 2000 ISBN 80-7178-409-5.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, M. Soudce Lynch na českých školách ? Vyšetřování a léčba specifických typů šikan. In *Sborník Prevence šikanování ve školách*. Praha : IPPP ČR, Praha 1998.
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha : IPPP ČR, 2006. ISBN 80-8656-13-5
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK Z. *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. Jinočany : H&H, 1995, ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : UK Karolinum 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4
- Metodický pokyn čj.: 28 275/2000-22 ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*
- MICHALOVÁ Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : TOBIÁŠ, 2004, ISBN 80-7311-021-0.
- MUNDEN, A. [Poruchy pozornosti](#) a hyperaktivita : ADHD, ADD. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X,
- NOVÁK, J. *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání*. Litomyšl I: Augusta, 1997. ISBN 80-86048-03-09.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha : UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PARRY, J., CARINGTON, G. *Čelíme šikanování - sborník metod*. Metodický materiál. Praha : IPPP ČR, 1995.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9
- POKORNÁ V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997, ISBN 80-7178-151-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- ŠTECH, S: Sociokulturní handicap. In Vágnerová, M., Hajd Moussová, Z., Štech, S. *Psychologie handicapu*. Praha : UK PedF, 1992. ISBN 80-7066-582-3.

- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování u dětí. Jak jednat s velmi neklidnými dětmi.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- TRPIŠOVSKÁ, D. Poradenské problémy dospívání. In Hadj Moussová a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy.* Praha : UK PedF, 2005, s. 68-76. ISBN 80-7290-215-6.
- Vágnerová, M. *Psychologie školního dítěte.* Praha : UK HTF, 1995. 80-7184-487-X
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha : UK Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří.* Praha, Portál 2000.
- VALENTOVÁ, L.: Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Kolláriková, Z., Pupala, B., *Předškolná a elementární pedagogika.* ISBN 80-7178-585-7.
- VALENTOVÁ, L.. Problémy mladšího a středního školního věku. In Hadj Moussová a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy.* Praha: UK PedF, 2005, s. 49-67. ISBN 80-7290-215-6.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

WWW.stránky

<http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm>

<http://www.atre.cz/normy/page0253.htm>

<http://www.czechdyslexia.cz>

<http://www.dyscentrum.org>.

<http://www.sikana.org/>

5.5 NADANÉ DĚTI VE ŠKOLE

Lenka Hříbková

Klíčová slova: nadání, talent, nadaní a talentovaní žáci, charakteristiky nadaných žáků, problémy nadaných, vyhledávání nadaných, vzdělávání nadaných.

V posledních několika letech se můžeme stále častěji setkávat v denním i odborném tisku s označováním některých dětí jako nadaný/á žák/yně. Toto spojení je nejčastěji užíváno ve vztahu k specifické skupině žáků, kterou lze charakterizovat určitými znaky.

✍ Napište na volný list papíru odpovědi na následující otázky :

- Jaké charakteristiky podle Vás nejlépe nadané děti vystihují?
- Jaké lze rozlišit druhy nadání?
- Mohou mít všichni lidé určité nadání?

5.5.1 POJEM NADÁNÍ A TALENT, NADANÉ DĚTI

Když mluvíme o nadaných dětech předpokládáme existenci fenoménu nadání, jehož jsou tyto děti nositeli. Co je to nadání a talent? I když existuje v psychologii mnoho vymezení,

nejčastěji jsou spojovány se schopnostmi, které jsou vysoce rozvinuté. Velká diskuse se vedla o tom, zda je nadání vrozeno nebo zda je také silně ovlivňováno prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Teprve v posledních dvaceti letech nové výzkumy v oblasti biologie i neurověd poukazují na skutečnost, že je třeba v úvahách o determinaci nadání nebo talentu brát v úvahu oba tyto faktory, pokud chceme poznat vývoj tohoto fenomenu.

Nadání a talent jsou rovněž nejčastěji považovány za synonyma, ale pokud se mezi nimi rozlišuje, pak nadání je chápáno jako potenciál pro kognitivní činnosti, kdežto talent jako potenciál pro řadu dalších konkrétních oblastí činnosti (výtvarná, hudební, pohybová apod.). Lze rozlišit řadu oblastí činnosti, ve kterých se setkáváme s nadanými žáky.

5.5.2 DRUHY NADÁNÍ

Ve škole má pro úspěšnost žáka velký význam zejména rozumové (intelektové) nadání. Tento druh nadání lze dále ještě rozlišit na jazykové, matematické, přírodovědné, organizační a praktické. Zejména na druhém stupni základní školy již děti ve svých výkonech v různých oblastech prokazují své mimořádné nadání. Mluvíme zde již zcela běžně o výtvarném, hudebním, sportovním, dramatickém, ale i o matematickém a jazykovém nadání. Znamená to, že žáci již v některých oblastech přímo ve výkonech demonstrují své mimořádné nadání – jedná se o tzv. **manifestované nadání**. Oproti tomu na prvním stupni a v mladším školním věku se spíše setkáváme s žáky tzv. všeobecně nadanými, kteří ještě v některé z oblastí nemusejí podávat mimořádné výkony. Mluvíme pak o tzv. **latentním, skrytém nadání**.

Nadané děti jsou nejčastěji vymezovány jako ty, které:

- podávají v některé oblasti vynikající výkony,
- mají vynikající potenciál pro podávání takových výkonů v budoucnosti,
- mají akcelerovaný vývoj v některé oblasti ve srovnání s jejich vrstevníky.

Tato jejich specifika vedou také k úvahám o adekvátním způsobu jejich vzdělávání a dalšího rozvíjení jejich nadání. Zdůrazňujeme, že se s takovými žáky setkáváme na všech stupních vzdělávání a v různých typech škol, a to již od předškolního věku. Jedná se navíc o skupinu žáků značně nehomogenní.

✍ Vraťte se k Vaším odpovědím na předcházející otázky a zjistěte, jaké charakteristiky nadaných se ve vaší skupině objevily nejčastěji. Diskutujte o jejich významu ve vztahu k možnosti uplatnění (projevení) nadání a ve vztahu k možnému vzniku problémů v sociální oblasti (ve vrstevnických vztazích, v rodině apod.).

✍ Konfrontujte své vyčleněné druhy nadání s jejich klasifikací, která je uvedena v některé literatuře: HŘÍBKOVÁ, L. Nadání a nadání. Praha : UK, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-X.


DOČKAL, V. a kol. Psychológia nadania. Bratislava : SPN, 1987. DOČKAL, V. Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha : Lidové noviny, 2005.

Diskutujte své argumenty (pro i proti) uvedené v odpovědi na třetí otázku s názorem autora uveřejněným v knize: DOČKAL, V. Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý. Praha: Lidové noviny, 2005.

Ačkoliv se na první pohled může zdát, že nadané děti jsou pro své rodiče a učitele jen zdrojem radosti ukazuje se však, že i **někteří nadaní žáci mohou mít problémy**, které vyžadují odbornou péči stejně jako tomu je u ostatních dětí. Na počátku školní docházky může problémy způsobovat skutečnost, že nadaní žáci už mají např. zvládnuté čtení a počítání příslušného ročníku a pokud nejsou adekvátně stimulováni vede to u nich k nudě a **vyrušování**. Také častý **výskyt vývojových nevyrovnaností** nadaných (nejčastěji mezi akcelerovaným kognitivním vývojem dítěte a běžným vývojem v sociální, emoční a grafomotorické oblasti) může vést k úzkostem dítěte a konfliktům s dospělými.

S **problémy v sociálních vztazích** s vrstevníky se můžeme setkat u dětí s velmi vysokou inteligencí. Také **vývoj sebepojetí** nadaných dětí není jednoduchý, protože se setkávají v průběhu svého vývoje jak s obdivem tak i se závistí svých spolužáků. Tato dvojitá zpětná vazba, která je vrstevníky dlouhodobě a opakovaně nadanému žákovi poskytována, často vede k nízké sebedůvěře a podceňování se. Nezanedbatelný není ani fakt, že mnozí nadaní na základní škole nezískají základní **učební návyky**, protože se prostě vůbec učit nepotřebují. Později, např. na střední škole, mohou mít paradoxně problémy s učením.


Rozhodně to však neznamená, že všichni nadaní žáci jsou současně i žáky s vážnými problémy.

 LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelavanie a podporovanie*. IRIS, Bratislava 2001. ISBN 80-88778-32-8. VENDEL, Š. *Nadaní a ich osobité problémy*. *Československá psychologie*, 1996, 40, 4. 3, s. 228-236.

Učitel, který se chce nadaným žákům ve škole systematicky věnovat, musí si položit dvě základní otázky:

- Jakým způsobem nadané žáky vyhledávat? (Již jsme uvedli, že ne všichni nadaní žáci musí ve výkonech své nadání demonstrovat, např. mladší žáci).
- Jakým způsobem nadané děti vzdělávat a rozvíjet?

Pro učitele je nezbytné, aby se nejprve důkladně seznámil s následujícími dokumenty, které mu poskytnou orientaci v základním legislativním rámci v této oblasti, který je u nás platný:

 *Vyhláška 73/2005 MŠMT ČR o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, třetí část. Věstník MŠMT ČR, prosinec 2006. Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. Školní vzdělávací program příslušné školy.*

5.5.4 VYHLEDÁVÁNÍ NADANÝCH

Dítě, které je učiteli nebo rodiči považováno za nadané, má být podle naší současné legislativy posláno na psychologické vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, která je v daném regionu pověřena péčí o nadané žáky (seznam příslušných poraden je uveden na). Po vyšetření a případném potvrzení nadání žáka je škola povinna vypracovat do třech měsíců individuální vzdělávací plán a má nárok na zvýšenou finanční dotaci na podporu takového žáka. Znamená to, že pro potvrzení nadání se u nás využívají **psychologické metody** (nejčastěji individuální testy inteligence, testy tvořivosti, motivační rozhovory nebo dotazníky aj.). Takové **vyšetření provádí psycholog v poradně** nebo ho může ještě předtím orientačně realizovat školní psycholog, pokud ho škola má.

Pokud však škola má již vytvořenou nějakou edukační nabídku pro populaci nadaných žáků, potom pro samotné vyhledání nadaných žáků pro tuto konkrétní edukační nabídku může učitel použít rejstřík následujících **pedagogických metod**: didaktické testy umožňující porovnání znalostí a vědomostí žáků (používají se zejména pro předmětově orientované edukační nabídky), portfolio žáka, posuzovací škály chování (ty se teprve pro naše podmínky připravují), výsledky v soutěžích v příslušné oblasti, známky (orientačně), pozorování žáka při vyučování, informace o žákovi od kolegů-učitelů, kteří žáka vyučovali v nižších ročnících apod. To, že učitel má denně možnost se s žákem setkat a pozorovat jeho práci a podávané výkony v dané oblasti, má jeho posouzení nadání velmi vysokou váhu (spolu s informacemi od rodičů, spolužáků nebo vedoucích různých zájmových kroužků).

Vyhledávací proces není obvykle jednorázová záležitost, ale realizuje se v několika stupních. První stupeň je označován jako **nominace**. Spočívá ve zveřejnění realizace připravené edukační nabídky, aby žáci, jejich rodiče a v některých případech i žáci z blízkých škol byli informováni o obsahu a podmínkách přihlášení do této nabídky. Vzhledem k tomu, že tato praxe, kdy škola sama vytvoří edukační nabídku, např. pro matematicky nadané žáky na

1. stupni ZŠ, a realizuje ji s věkově heterogenní skupinou žáků, není ještě častá, nebývá tento stupeň u nás realizován. Jeho smysl je však zřejmý: poskytnout informace o této nabídce a podmínkách přihlášení co nejširšímu okruhu žáků, kteří by z účasti profitovali. Druhý stupeň je nazýván jako **skupinová fáze – screening** nadaných. V tomto stupni se realizuje vyhledávání prostřednictvím skupinových pedagogických a psychologických metod. Ti, kteří vyhoví předem stanoveným kritériím postupu, vstupují do poslední fáze, tzv. **individuální fáze** vyhledávání. Jejím obsahem jsou individuálně administrované metody včetně rozhovoru, rozboru portfolia, biografie dítěte atp.

Je vysoce pravděpodobné, že až péče o populaci nadaných dětí plně zdomácní na našich školách a bude vypracována do podoby školního systému vzdělávací podpory nadaným, bude mít proces jejich vyhledávání podobnou obecnou strukturu, která je výše nastíněna.

5.5.5 VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH

Druhou otázkou, kterou si učitel tváří tvář nadaným dětem klade, je otázka, jakým způsobem tyto děti vzdělávat a dále rozvíjet.

Při volbě **organizační formy** vzdělávací cesty pro nadané dítě se může uvažovat o segregační, integrační nebo kombinované formě, která je nejčastěji v praxi využívána. **Segregační** forma vychází z myšlenky, že pro každé dítě, které se něčím výrazně odlišuje od svých vrstevníků, jsou nejvhodnější speciální školy nebo třídy, ve kterých je pak soustředěn homogenní typ populace. Při uplatnění **integrační** formy žák zůstává ve své kmenové třídě a učitel má mít vytvořeny podmínky, aby se nadanému žákovi mohl dále speciálně věnovat. Při **kombinované** variantě se využívá výhod obou předchozích forem (částečná segregace a integrace).

Pokud se týká **obsahu vzdělávání – učiva**, existují rovněž dvě základní varianty práce s obsahem. Vychází se přitom ze dvou základních pilířů pedagogiky nadaných, a to z : diferenciací a individualizací učiva pro nadané žáky. První varianta se nazývá **akcelerace**, která využívá rychlého učebního tempa žáka. Nadaný žák může postupovat v učivu rychleji než ostatní, a to zejména v předmětech vztahujících se k jeho nadání. Učitel aktivně přispívá k tomu, aby nadaný žák svými vědomostmi, znalostmi nebo dovednostmi „předběhl“ své vrstevníky. Využívá přitom tzv. „telescoping“ a „compacting“ učiva.

- **Telescoping** znamená redukování času na osvojení učiva (např. žák zvládne učivo běžně plánované na jeden školní rok již za půl roku).
- **Compacting** znamená pro žáka možnost prezentování zvládnutí učiva již v době, která je určena na jeho osvojení a věnování se po zbylý čas dalším aktivitám. Dochází tak k zefektivňování času.

Urychlování lze dále podpořit: nástupem žáka do školy před dovršením šesti let, jednorázové přeskočení nebo opakované přeskokování ročníků v průběhu školní docházky, docházka na předmět do vyššího ročníku, návštěva speciální edukační nabídky pro nadané, přestup do náročnější školy, postup podle individuálního vzdělávacího plánu apod.

Druhá varianta dotýkající se obsahu vzdělávání je tzv. **obohacování**. Nesnažíme se o to, aby žák byl v probírané učební látce vepředu před spolužáky, ale budeme mu spíše předkládat úkoly, které stávající učivo obohacují, rozšiřují a prohlubují.

Obě varianty využívají vyučovací metody, které se ukázaly jako efektivní při práci s nadanými žáky. K tomu, abychom podporovali adekvátní kognitivní i osobnostní vývoj žáka, může učitel využívat např. následující postupy:

- zadávat samostudium určitých témat,
- zadávat projekty,
- realizovat skupinové vyučování,
- zařazovat prezentaci znalostí a dovedností dítěte před třídou,

- zařazování diskuse o vybraných tématech,
- realizace exkurzí a besed,
- začlenění dítěte do náročných mimoškolních kroužků,
- vytváření samostatného předmětu obohacování,
- individuální vzdělávací plán upravující v daném předmětu rozšiřování učiva aj.

Je zřejmé, že pro segregovanou formu vzdělávání je typičtější využívání akcelerace a pro integrační formu vzdělávání spíše obohacování.



- 1) Vypracujte seznam výhody a nevýhody výše uvedených organizačních forem vzdělávání a vzdělávacího obsahu – učiva.
- 2) Ve skupině diskutujte možné důsledky jednotlivých opatření (segregace, integrace, akcelerace, obohacování) na vzdělávací kariéru žáka.

Σ Shrnutí

Stručné informace o nadaných žácích a jejich vzdělávání by měly především inspirovat ty budoucí učitele, kteří mají o toto téma zájem a hodlají se jim ve své budoucí profesi věnovat, k hlubšímu studiu. Právě nedostatek informací způsobuje, že stále tato skupina žáků zůstává buď nepovšimnuta nebo je jí naopak věnována nepřiměřená pozornost, která vzbuzuje rozpaky.



Doporučená literatura

- DOČKAL, V. a kol. *Psychológia nadania*. Bratislava : SPN, 1987.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha : Lidové noviny, 2005.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-X.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelavanie a podporovanie*. IRIS, Bratislava 2001. ISBN 80-88778-32-8.
- VENDEL, Š. Nadání a ich osobité problémy. *Československá psychologie*, 1996, 40, 4. 3, s. 228-236