

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

ANALÝZA PŘÍČIN NEPROSPĚCHU

Diplomová práce

Bc. Aneta Alterová

Učitelství pro SŠ: německý jazyk-psychologie (2009-2012)

Vedoucí práce: PhDr. Alena Szachtová

Plzeň, červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 27. června 2012

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Aleně Szachtové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	5
ČÁST I – TEORETICKÁ.....	7
1 Činitelé způsobující školní neprospěch	7
2 Motivace	8
2.1 Pojem motivace, motiv	8
2.2 Třídění motivů	9
2.3 Vnitřní motivace – potřeby.....	9
2.3.1 Hierarchie potřeb podle Maslowa.....	11
2.3.2 Třídění potřeb.....	15
2.4 Vnější motivace	18
2.4.1 Odměny a tresty	19
2.4.2 Motivační hodnota školních známek	25
2.5 Vztah mezi vnitřní a vnější motivací.....	27
3 Snížená nebo zvýšená úroveň inteligence.....	29
3.1 Definice inteligence	29
3.2 Struktura inteligence a její vývoj.....	30
3.3 Měření inteligence	32
3.4 Podprůměrně nadaní žáci.....	33
3.5 Mimořádně nadaní žáci	34
3.6 Nerovnoměrné nadání.....	36
4 Specifické poruchy učení	38
4.1 Definice SPU	38
4.2 SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí.....	38
4.3 Příčiny SPU	39
4.4 Druhy SPU.....	39
4.4.1 Dyslexie	39

4.4.2	Dysortografie	40
4.4.3	Dysgrafie	41
4.4.4	Dyskalkulie	41
4.4.5	Ostatní SPU	42
5	Syndrom ADD a ADHD	44
6	Poruchy chování.....	52
7	Další příčiny školního neprospěchu.....	61
7.1	Vývojové změny.....	61
7.2	Somatický stav dítěte.....	61
7.3	Psychický stav a vlastnosti dítěte	61
8	Učitel.....	63
8.1	Učitelovy postoje a očekávání	63
9	Rodina.....	65
ČÁST II – PRAKTICKÁ.....		66
10	Výzkum.....	66
10.1	Cíle a teze výzkumu	66
10.2	Metoda výzkumu	67
10.2.1	Dotazník pro žáky	67
10.2.2	Dotazník pro učitele	69
10.3	Popis vzorku respondentů.....	69
10.4	Vyhodnocení výzkumu.....	70
10.5	Závěr výzkumu	90
11	Závěr	92
12	Resumé.....	94
13	Použitá literatura	96

Úvod

„Škola je místem učení, to je smyslem existence této instituce a jejím hlavním cílem. Úroveň naučeného, tj. kvalita osvojených dovedností a získaných vědomostí se ověřuje prostřednictvím výkonu, jehož hodnocení má vesměs nezpochybnitelnou kvantifikující podobu: je klasifikován stupnicí pěti známek, o jejichž významu nemůže být pochyb. Dobrý výkon je hodnocen pozitivně, pěkné známky slouží jako potvrzení úspěšnosti v plnění požadavků školy. Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku je přirozenou motivační tendencí školáků. Stimuluje jejich aktivitu a úsilí, děti potřebují být oceněny, dobře hodnoceny, aby získaly potřebné uspokojení a dodatečné sebevědomí.“¹

Pro každého je důležitá potřeba dosáhnout dobrého výkonu a úspěchu. V období školního věku obzvlášť, protože v tomto věku člověk potřebuje potvrdit své osobní kvality výkonem, který bude sociálně pozitivně ohodnocen. Toto období v žákově věku je nazýváno fází pily a snaživosti. Pokud v tomto období dochází k úspěchu, posiluje se sebedůvěra dítěte a je uspokojena jeho potřeba seberealizace. V případě neúspěchu se zvyšuje riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty. Pozitivní seberealizace může být dosahováno dvojnásobným způsobem, kdy potřeba úspěchu je interpretována jako tendence vyniknout mezi ostatními, zde je výkon posuzován k výsledku ostatních dětí nebo kdy je potřeba dítěte chápána jako snaha ukázat, že žák něco umí a dosáhl určité žádoucí úrovně, zde je více o absolutní hodnotu, i když výkon je srovnáván s nějakým kritériem, jako např. zkušenost učitele nebo školní osnovy. Školy navštěvují ovšem i žáci, kteří nejsou schopni dosáhnout požadovaných výsledků, protože k tomu nemají předpoklady jako dostatečné schopnosti nebo schopnosti mají, ale nedovedou je využívat. Dalším důvodem může být, že nejsou ke školní práci motivováni. Osobní význam neúspěchu pro žáka je různý, buď mu vadí a trápí se jím, v tomto případě může snížit jeho sebehodnocení nebo mu nevadí, protože uznává jiné hodnoty, většinou podobné těm, které uznává jeho rodina. S úspěchem či neúspěchem žáka souvisí také postoj učitele. Neúspěšné dítě získává roli špatného žáka, kdy celkové hodnocení závisí na předpokládané příčině jeho selhání. Pokud je učitel přesvědčen, že nemá určité předpoklady, zejména dostatečnou inteligenci, nebývá takový žák odsuzován. Pokud, ale učitel předpokládá, že žákovi schází motivace, pak je považován za viníka svého neúspěchu. Se špatnými známkami získává i nepříznivé morální ohodnocení, které se zvětšuje, pokud

¹ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 33.

žákovi školní neúspěch nevadí. Roli dobrého žáka neurčuje pouze výkon, ale i konformita k požadavkům učitele, snaha uspět a potvrdit tím význam školy a učitele. Neúspěch by měl být důvodem ke zvýšení úsilí.

Tato práce si klade za cíl uvést přehled faktorů způsobující potíže v učení, které mají za následek neprospěch žáků, jejich příčiny, následky a zásady práce s takovými žáky. Ke zpracování teoretické části diplomové práce byla využita převážně odborná literatura zaměřující se na problematiku školního neprospěchu žáků.

Záměrem praktické části je zmapovat postoj žáků a jejich motivaci k učení, zjistit příčiny neoblíbenosti předmětů a jejich vliv na prospěch a v neposlední řadě stanovit, co je pro učitele při výuce jeho předmětu nejdůležitější.

ČÁST I – TEORETICKÁ

1 Činitele způsobující školní neprospěch

Neprospěch žáka je dynamický jev, který může učitel ovlivnit, pokud zná jeho příčiny. Neprospěch je ovlivňován několika faktory. Faktory způsobující neprospěch žáků můžeme rozdělit na vnitřní a vnější.

Vnitřní příčiny neprospěchu jsou např.:

- motivace
- snížená úroveň rozumových schopností
- nerovnoměrné nadání
- specifické poruchy učení
- psychický a fyzický stav žáka
- předchozí zkušenosti

Vnější příčiny neprospěchu jsou např.:

- rodina a rodinné prostředí
- prostředí školy a třídy
- učivo a styl vyučování
- učitel
- ekonomické a kulturní podmínky

2 Motivace

2.1 Pojem motivace, motiv

Termín motivace je odvozen z latinského *movere* tzn. hýbati, pohybovati. Velmi obecně můžeme říci, že motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání a chování člověka. Hybné momenty chápeme jako to, co člověka pobízí a podněcuje v jeho konání či reagování nebo naopak jako něco, co člověku v jeho konání a reagování brání či ho nějakým způsobem tlumí. Motivace dodává energii, ale i směr činnostem, prožívání a chování. Bez motivace by neexistovala, žádná smysluplná činnost. Kromě povzbuzování a aktivizování motivace zahrnuje také procesy prožívání, chtění, přání a snažení.

V motivaci působí vnější pobídky, které mohou vycházet z okolí, ty nazýváme **incentivy** a vnitřní činitelé, které se označují jako **introtivy**. Jako příklad vnější pobídky můžeme uvést například potravu pro hladového nebo pití pro žíznícího a příkladem pro introtivy může být hlad, žízeň, ale i potřeba dosáhnout např. uznání a úspěchu. Vnější pobídky a vnitřní motivy jsou těsně spjaty, kdy při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídka působit nebo naopak pobídka zvenčí může budít a uspokojit lidské emoce, potřeby a zájmy a tím stimulovat či zesilovat vnitřní motiv.

Pojem motiv se často používá jako pohnutka, příčina činnosti, jednání člověka. Obecně můžeme motivy rozdělit na primární (hlad, spánek), afektivní (bezpečí, strach) a sekundární neboli také sociálně-vztahové (úspěch, moc).

„Pojmy motiv a motivace tvoří funkční jednotu, přičemž motiv lze chápat jako vnitřní dispozice a motivaci jako proces realizovaný vztahem mezi motivem a podnětovou situací.“²

² HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 123.

2.2 Třídění motivů

Motivace zahrnuje:

a) vnější činitele – incentivy:

- odměny: pochvala, dobrá slova, úsměvy...
- tresty: přísný pohled učitele, napomenutí, důtka...
- příkazy: rozkazy a výzvy učitelů, rodičů...
- prosby, přání, očekávání druhých
- nabídky, pobídky
- vzory a antivzory, které vedou k nápodobě nebo odmítání

b) vnitřní činitele - introtivy

- potřeby a pudy
- zájmy: sportovní, jazykové...
- emoce
- návyky, zvyky
- postoje a hodnoty
- životní plány, cíle a ideály
- pocit povinnosti

„Základními motivy, které ovlivňují chování lidí a které jsou dobře využitelné ve vyučovacím procesu, jsou: pudy a instinkty, potřeby, záliby a zájmy, emoce, aspirace, postoje (incentivy) a vnější pobídky, zejména odměny a tresty.“³

2.3 Vnitřní motivace – potřeby

„Velmi obecně lze říci, že potřeba je takový moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám.“⁴

³ PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň : ZČU, 2003. s. 65.

Potřeba je nejsilnějším motivačním činitelem a vyjadřuje jak aktivaci, energizující moment v motivaci tak i směřování motivace, tzn. k čemu aktivace a jedincovo jednání směřuje. Rozdíl v směřování vyjadřuje druh potřeby, kdy se může jednat o potřebu potravy, poznání atd.

Potřeby můžeme rozdělit na primární a sekundární. Mezi **primární potřeby**, biofyziologické nebo nižší patří potřeby, které slouží k zachování existence jedince. Mezi tyto potřeby patří např. potřebu potravy, spánku, bezpečí atd. **Sekundární potřeby** nazývané také psychické nebo vyšší se vyvíjejí na základě primárních potřeb a jsou spjaty se společností, ve které se jedinec nachází.

Různí autoři klasifikují potřeby rozdílně. Čáp⁵ uvádí následující dělení:

- elementární biologické potřeby: hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla, ochrany před nepohodou apod.
- potřeba podnětů a činností, naproti tomu také potřeba odpočinku a spánku
- potřeba péče o potomstvo
- potřeba sexuální
- potřeba bezpečí, jistoty, sebezáchovy, zvládnání situací nebezpečných a nepřehledných apod.
- potřeba osobního vztahu, potřeba milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba patřit někomu (k osobě, osobám či skupině poskytující kladný emoční vztah a bezpečí)
- potřeba dobrého výkonu, úspěchu, uznání druhými, úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen druhými i sebou samým
- potřeba kompetence, potřeba si osvojit dovednost a zvládat situace, které považují za důležité
- potřeba radosti, smíchu, dobré nálady
- potřeby poznávací
- potřeby estetické

⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 145-146.

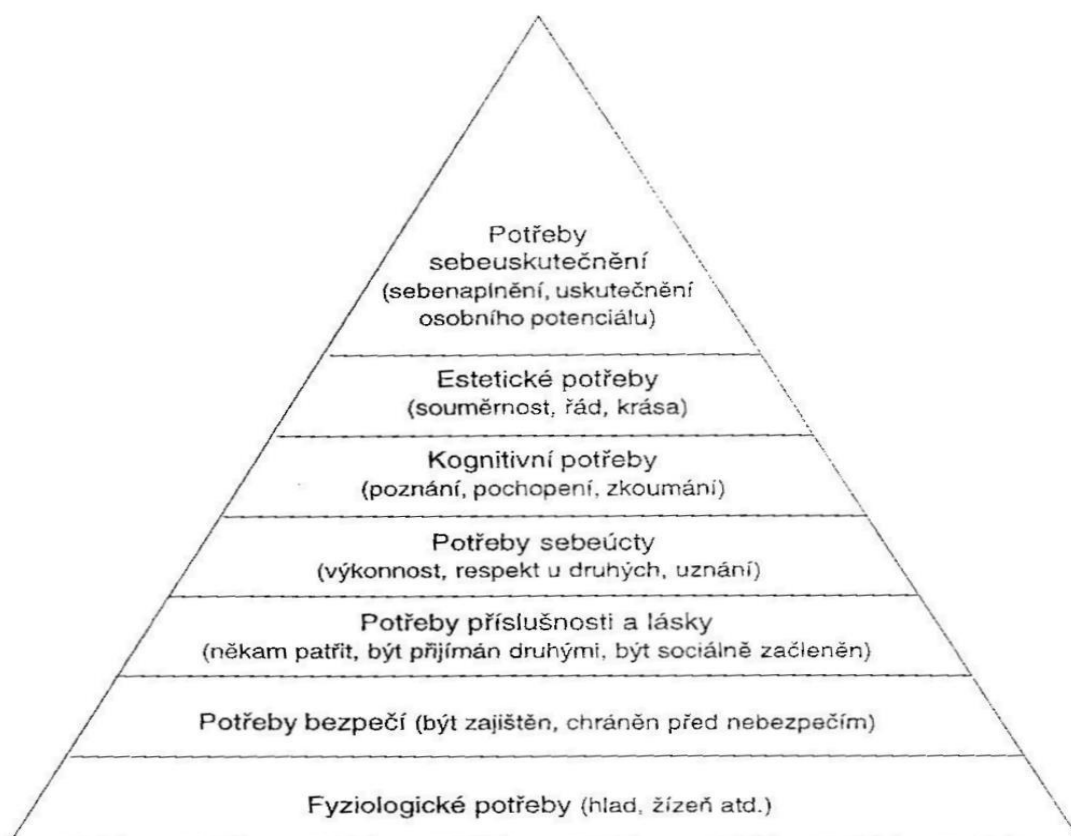
⁵ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 146.

- potřeba cíle a směřování k němu, potřeba smyslu, potřeba seberealizace, rozvíjení svých možností, a tím dosahování cílů, naplňování životního smyslu.

2.3.1 Hierarchie potřeb podle Maslowa

Známý je také hierarchicky uspořádaný systém lidských potřeb, který vytvořil na základě svých klinických zkušeností A. H. Maslow.

Obrázek č. 1: Maslowova hierarchie potřeb⁶



⁶ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 215.

Z Maslowova modelu vyplývá, že osobní potřeby, umístěné v hierarchii níže (fyziologické potřeby a potřeby souvisící s bezpečím a zajištěností) jsou největší měrou vrozené, zatímco společenské, rozumové a další vyšší potřeby jsou propojené s naučenými odezvami.

„Na základě několikaletých výzkumů (velmi často byli za sledované osoby vybíráni prostí lidé, kteří prožívali spokojený a úspěšný život) dospěl Maslow k formulaci následujících dvou zákonů:

- 1. „Vyšší potřeby nastupují obvykle tehdy, když jsou přiměřeně uspokojeny potřeby nižší. Z tohoto zákona logicky vyplývá, že jestliže si konkurují dvě potřeby, je nejprve uspokojena potřeba nižší (např. žák se nemůže soustředit na učení, protože má hlad).“⁷*
- 2. „Není-li naplněna potřeba nižší (vyšší), tak se její tlak na uspokojení zvyšuje (snižuje). Máme-li např. hlad či žízeň, pocit nedostatku zesiluje, stejně jako roste potřeba bezpečí, pohlazení u citově deprimovaných dětí. Zatímco nenaplňování vyšších potřeb (např. estetických, kulturních), může vést časem k poklesu zájmu o kulturu apod. Stejně tak neuspokojení potřeby porozumění při příliš vědeckém výkladu vysokoškolského učitele vede k tomu, že o jeho přednášky přestanou studenti jevit zájem.“⁸*

Z těchto dvou zákonů tedy vyplývá, že uspokojování nižších potřeb je předpokladem pro rozvíjení a uspokojování potřeb vyšších a naopak jsou-li vyšší potřeby frustrovány, zvyšuje se význam potřeb nižších. Jako příklad můžeme uvést příběh žáka, který je v učení neúspěšný, a proto se snaží být oblíben mezi spolužáky, bohužel i nevhodným chováním vůči učitelům. Pokud se mu nedaří ani toto, hledá útěchu ve sladkostech, po kterých může následovat alkohol, drogy atd.

⁷ HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 131.

⁸ HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 131.

2.3.1.1 Potřeba sebeúcty

Důležitou vlastností, ovlivňující výkon žáka je jeho sebeúcta. Nejdůležitějším zdrojem životní energie každého jedince je právě vědomí vlastní hodnoty a zdravé sebevědomí. Sebeúctu jedince ovlivňuje jak kladné hodnocení rodičů, učitelů a pro dítě jiných významných známých, tak i uznání od vrstevníků nebo spolužáků a vlastní kladná zkušenost se sebou samým, prosazení se a úspěchy, které jedinec dosáhl např. ve studiu, sportu atd. Na druhé straně se často setkáváme i s narušením sebeúcty, která vede k pocitu nedostačivosti. Pokud si jedinec nevěří, v plnění různých úkolů, musí potom velkou část vnitřní energie věnovat, aby překonal tento negativní pocit. A. Bandura vytvořil koncept pojetí vlastní efektivity, které ovlivňuje myšlení a chování člověka. Pokud má jedinec vyšší úroveň vlastní efektivity, má více sebedůvěry, nevzdává se, problémy se pro něj stávají výzvou a lépe dosahuje vytyčených cílů.

2.3.1.2 Potřeba seberealizace

Maslowova hierarchie nám ukazuje, že pokud jedinec uspokojí své fyziologické potřeby a potřebu bezpečí, pak mu jde o to, aby byl přijat svoji rodinou a společenskou skupinou. Pokud se mu toto podaří, bude usilovat o uznání a úctu druhých a o pozitivní pohled na sebe samého. Pokud jsou tyto potřeby uspokojeny, dojde jedinec před poznávací a estetické potřeby k seberealizaci. Maslow na tento pojem klade značný důraz. Seberealizace znamená snahu uplatnit svoje schopnosti a záměry.

Podle průzkumu, který Maslow provedl u mužů a žen, kteří využívali svého potenciálu, určil následující znaky seberealizovaných osob:

- Vnímají dobře skutečnost a snášejí nejistotu.
- Přijímají sebe i jiné lidi takové jací jsou.
- Jsou spontánní v myšlení a chování.
- Zaměřují se více na problém než na sebe.
- Mají dobrý smysl pro humor.
- Jsou vysoce tvořiví.
- Odolávají společenským tlakům, nicméně jsou úmyslně nekonvenční.

- Záleží jim na prospěchu lidstva.
- Vysoko si cení základních životních prožitků.
- Mají hluboce uspokojující mezilidské vztahy, a to spíše jen s několika než s mnoha lidmi.
- Pohlížejí na život objektivně.⁹

Podle Maslowova průzkumu jedinci s těmito znaky, patřili k procentu nejzdravějších osob v populaci, neměli duševní problémy a byli úspěšní v uplatňování svých vloh a schopností.

„Hierarchie potřeb je individuální, u každého člověka je různá. Na základě ní pak vzniká motivační zaměření celé osobnosti. Projevuje se fixací na určitý typ incentiv, které nejlépe odpovídají struktuře potřeb, a zvýšenou pohotovostí ve směru uspokojování potřeb dominantních. Poznání motivačního zaměření žáka umožňuje přiměřeně ho motivovat a optimálně působit na rozvoj nebo změnu struktury jeho motivace k učení.“¹⁰

„Pokud uvádíme jednotlivé lidské potřeby jako složky motivace, měli bychom zdůraznit, že to jsou složky vzájemně se překrývající, pronikající, navzájem spjaté funkčně i vývojově. V motivaci jako celku i v jednotlivém motivu jsou vzájemně propojeny momenty biologické a sociální, vrozené i získané učením (návykové). Účastní se fyziologické mechanismy různých etází nervového systému, různé sociální vztahy a různé psychické procesy.“¹¹

O vnitřní motivaci se jedná tehdy, pokud člověk vykonává určitou činnost, jen kvůli ní samé bez očekávání vnějšího podnětu, ocenění či odměny. Vnitřně motivovaný žák se učí ochotně, protože ho učení těší a dochází k uspokojení z výsledků.

⁹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 216.

¹⁰ HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 132.

¹¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 148.

2.3.2 Třídění potřeb

2.3.2.1 Poznávací potřeby

„Tyto potřeby vycházejí z potřeby mozkové aktivity, z potřeby určitého množství podnětů, z touhy po nových informacích, po vzdělání. Nedostatek podnětů z okolí způsobuje tzv. „stimulační hlad“. Základem pro vznik a rozvoj poznávacích potřeb je orientačně-pátrací reflex, který je nám vrozený.“¹²

V souvislosti s Maslowovou hierarchií potřeb je třeba zmínit skutečnost, že pokud poznávací potřeby nejsou adekvátně uspokojovány a rozvíjeny vhodným vzděláním, rozvíjením schopností atd. již od útlého dětství, nelze se na tyto potřeby v pozdějším období spoléhat jako na silný motivační faktor.

Podle charakteru činnosti dělíme poznávací potřeby na potřeby receptivní a heuristické. Potřeba receptivního poznávání je založena na pasivním získávání informací, naopak heuristické potřeba je založena na vyhledávání a samostatném řešení problému, nejčastěji se jedná a objevení postupu řešení atd. Obě potřeby by měly být v rovnováze, ale největší vliv na rozvoj poznávacích potřeb mají nové, problémové situace.

2.3.2.2 Sociální potřeby

Sociální potřeby se uspokojují ve společenských vztazích, např. v interakci mezi lidmi. Ve škole se jedná hlavně o interakci a komunikaci mezi učitelem a žáky.

Jako příklad sociálních potřeb můžeme uvést:

- potřebu sociálního kontaktu, tzn. komunikovat s druhými, vyhledávat společnost druhých lidí
- potřebu uznání a akceptace, tzn. být druhými uznáván a přijímán
- potřebu jistoty a bezpečí
- potřebu dominance, sebeprosazení, moci a vlivu

¹² HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 126.

- potřebu pozitivních vztahů
- potřebu přátelství a lásky atd.

Vývojově se u dítěte jako první utváří takové sociální potřeby, které jsou vázány na matku a otce. V tomto období je nejdůležitější potřeba mateřské lásky, která je na samém počátku v rozvoji potřeb pozitivních vztahů. Důležitá sociální potřeba, která určuje sociální učení a díky které také dochází k vřazování do mezilidských vztahů, je potřeba identifikace. Tato potřeba nejprve vzniká v souvislosti se ztotožňováním se s rodiči. Ve školním věku potom usnadňuje učitelovo působení na dítě, kdy si dítě osvojuje učitelovy způsoby chování a vnímá vzory, které mu učitel předkládá. Začleňováním dítěte do dětského kolektivu vznikají další potřeby, které jsou charakteristické pro sociální styk.

Tyto potřeby jsou posilovány různými soutěžemi ve škole, ale i ve sportu. Šanci na úspěch by měli však mít i slabší žáci, aby nedocházelo k jejich demotivaci. Učitel by měl také používat při hodnocení sociálně vztahové normy místo norem individuálních. Pokud je dítě, které nedopadá dobře, často srovnáváno s úspěšnějšími jedinci dochází u něj ke zklamání, frustraci a následně mohou vznikat pocity méněcennosti. Ve výuce je důležité volit takové vyučovací metody a organizační formy např. skupinové vyučování, které podporují kladné vztahy mezi dětmi, učí je komunikaci a kooperaci.

Sociální potřeby jsou u různých jedinců různě výrazné. Potřeba pozitivních vztahů převažuje u dětí vychovaných ve vřelém prostředí, ale s menší kontrolou, zatímco strach z odmítnutí a negativních vztahů se vyvíjí u dětí, jejichž rodiče byli emočně chladní.

Výše uvedené potřeby bývají u dětí často frustrovány. Pocit bezpečí ztrácejí snadno nejrůznějšími vlivy, jako je autoritářské vedení, špatné mezilidské vztahy doma i ve škole atd. Zejména neprospívající děti trpí silnou frustrací, což se pak odráží zejména na nízké úrovni motivace k učení.

V této souvislosti je možno uvést tři typy jedinců:

1. vysoká úroveň potřeby pozitivních vztahů + nízká úroveň obavy z odmítnutí
2. nízká úroveň potřeby pozitivních vztahů + nízká úroveň obavy z odmítnutí
3. vysoká úroveň potřeby pozitivních vztahů + vysoká úroveň obavy z odmítnutí

Odtud pak můžeme vyvodit různé způsoby sociálního chování:

- ad 1) nekonfliktní, vyrovnaný
- ad 2) nevyhledává reciproční vztahy
- ad 3) obava, že nebude všemi brán pozitivně¹³

2.3.2.3 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby souvisí s rozvojem jedince Já a směřují k jeho osamostatňování, potvrzení a prosazení sebe sama. Jako první vzniká už kolem třetího roku života dítěte *potřeba autonomie (samostatnosti)*, jejíž význam stoupá s nástupem do školy. Dítě se začleňuje do školního kolektivu, je v interakci s učitelem a nastupuje potřeba být nezávislým a rozhodovat se sám o svých aktivitách. Brzy nastupuje *potřeba kompetence*, kdy má dítě potřebu něco umět a něčemu rozumět.

Výkonové potřeby každého jedince jsou úzce spjaty s jeho vlastním sebehodnocením. Ovlivňuje je způsob výchovy v rodině a ve škole. Souvisí s nároky, jaké byly na dítě kladeny, zda bylo více trestáno, či naopak chváleno a povzbuzováno a jaký význam byl přisuzován úspěchu, které dítě dosáhlo.

Motivačními faktory jsou dva typy výkonových potřeb:

1. potřeba úspěšného výkonu
2. potřeba vyhnout se neúspěchu

Neúspěšní žáci, zejména ti, kteří neprospívají dlouhodobě, mají motivaci čím dál nižší a potřeba úspěšného výkonu se přestává projevovat. Úspěch působí jako velmi silná motivace a měl by být umožněn i slabším žákům. Učitel by měl pracovat tak, aby kromě nadání dokázal výkonové potřeby aktualizovat a stavět na nich. Tím dochází k uspokojování dalších potřeb jako potřeb aktivity a činnosti v různých oblastech a ke zvyšování úrovně aspirace, tzn. náročnost vytýčených cílů, které chce jedinec zvládnout.

¹³ PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň : ZČU, 2003. s. 70.

O vnitřní motivaci se jedná tehdy, pokud člověk vykonává určitou činnost, jen kvůli ní samé bez očekávání vnějšího podnětu, ocenění či odměny. Vnitřně motivovaný žák se učí ochotně, protože ho učení těší a dochází k uspokojení z výsledků.

2.4 Vnější motivace

Opakem vnitřní motivace je motivace vnější. Žák není motivován pro svoji činnost svým vnitřním přesvědčením, ale vnějším podnětem nebo událostí. Jeho chování není tolik cílené a koncentrované, žák trpí větším strachem z neúspěchu a obtížněji se přizpůsobuje. Takové chování je v podstatě instrumentální, kdy je pouze nástrojem k dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů, např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Po dosažení cíle žákova motivace odeznívá, pokud nedojde k jejímu zvnitřnění.

Podle toho do jaké míry je stimul jedincem přijat rozlišujeme 4 druhy vnější motivace:

1. *Externí regulace* – souvisí s chováním, které je iniciované pouze vnějšími motivačními činiteli, např. odměna nebo trest. Žák vykonává činnost pouze, protože za ni získá známku. Jedná se o formu motivace, která vychází nejméně z vnitřních zdrojů osobnosti žáka.
2. *Regulace pasivně převzaté* – chování žáka je zvenku převzaté, ale sám ho vnitřně nepřijímá. Vychází z osvojených pravidel, které jsou podmíněny nějakou sankcí nebo odměnou.
3. *Identifikovaná regulace* – žák přijímá hodnotu za vlastní a identifikuje se s požadovaným chováním, ne pouze pod vnějším tlakem.
4. *Integrovaná regulace* – jedná se o nejvyšší formu motivace. Je již plně integrována do osobnosti žáka a vnější motivační činitel splývá s ostatními hodnotami a potřebami jedince. Integrovaná motivace se liší od vnitřní motivace. Pro vnitřní motivaci je typický zájem o činnost samotnou, ale integrovaná regulace spočívá v tom, že daná činnost je pro jedince významná kvůli vysokému hodnocení případných výsledků.¹⁴

¹⁴ LOKŠA, J. LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 16.

Tabulka č. 1: Znaký vnitřní a vnější motivace¹⁵

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

2.4.1 Odměny a tresty

Odměny a tresty patří k nejběžnějším výchovným prostředkům.

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení jeho potřeb.“¹⁶

„Užití odměn a trestů při výchově spočívá v předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat.“¹⁷

Odměny a tresty mají motivační a informační funkci. Obě dvě funkce mají ve škole důležité uplatnění. Informační složka podává žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu, motivační složka je prostředkem k udržení nebo porušení odměňovaných nebo trestaných činností.

¹⁵ LOKŠA, J. LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 18.

¹⁶ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. str. 31.

¹⁷ HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. str. 149.

2.4.1.1 Motivační hodnota odměn

„Motivační hodnota odměny spočívá v tom, že určitá činnost jedince (v našem případě učební činnost) je spojována s prožitkem uspokojení některých z jeho potřeb. Spojením činnosti s uspokojením potřeb vede k jejímu opakování na základě očekávaného nového uspokojení a odměna se stává incentivou tuto činnost vyvolávající a zpevňující. Pro tuto vlastnost jsou odměny nejučinnějším prostředkem vnějšího řízení a kontroly lidského chování.“¹⁸

Nejtypičtější odměnou žákovy snahy ve škole je pochvala. Pochvala je pro žáka nejen věcné konstatování, ale také vyjádření vztahu učitele k žákovi. Pochvala dítěti poskytuje pocit sebeuplatnění, vzbuzuje a přispívá k pocitu úspěchu. Aby pochvala jako odměna byla účinná, je třeba dodržovat určitá pravidla.

- *Bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností*

Podle průzkumů bylo zjištěno, že oddálená odměna nemá tak velkou účinnost jako odměna bezprostřední. To se týká obzvláště mladších dětí a dětí s omezenými rozumovými schopnostmi. Toto souvisí i s krátkodobou a perspektivní orientací, protože mladší děti jsou orientovány především krátkodobě a jejich prožívání se týká přítomnosti, proto u nich převládá nízká tolerance k oddálení odměny. Tolerance k oddálení odměny se zvýší při přechodu od krátkodobé orientace k orientaci perspektivní.

- *Frekvence pochval*

U činnostech, kde se celkový výkon skládá z dílčích částí, není optimální chválit každý dílčí úspěch. Nejučinnější je postupné zmenšování frekvence pochval. Když žák začíná s novým úkolem, je nejlepší motivovat ho pochvalami častěji, postupně však frekvenci pochval snižovat, aby byla zachována původní přitažlivost.

- *Intenzita pochval*

Každý učitel vyjadřuje pochvalu jinak. Forma pochvaly závisí na osobnostních charakteristikách učitele a může být vyjádřena pouhým souhlasem či projevem sympatie nebo vysokým oceněním žákovy výkonu či kladným společenským

¹⁸ HELUS, Z. aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. s. 86.

hodnocením. Pokud učitel chválí žákovy výkony s vysokou frekvencí, musí také zvyšovat intenzitu pochval, aby si udržely incentivní hodnotu a aby nezevšedněly. Učitel by měl ovládat širokou škálu intenzity pochval, aby mohl dostatečně diferencovat reakce na jednotlivé výkony žáků.¹⁹

2.4.1.2 Negativní účinky odměn

Odměny (pochvaly) mohou vést také ke vzniku některých vedlejších, nežádoucích projevů a to právě v závislosti na jejich formě, frekvenci a intenzitě apod. Příliš intenzivní a frekventované chválení dítěte může způsobit *návyk na pochvalu* nebo *zpochybnění vlastních schopností*.

Zaměření žáka na odměnu se formuje již v předškolním věku v rodině, kdy se může vytvářet specifický postoj, který vede ke snaze získat pochvalu za každou cenu, ale bez ohledu na formu jakou byla dosažena. Často zde platí zásada čím snáze, tím lépe. S tím se pojí také sociálně škodlivý a necitlivý postoj vůči spolužákům, kdy žák se snaží dosahovat odměny bez ohledu na druhé. Odměna by měla být prostředkem k rozvíjení žákovy učební činnosti, v tomto případě, kdy je žák příliš závislý na odměně však žáka od toho původního úkolu odvádí a odměna se stává cílem snažení a ztrácí motivační sílu jako následek výsledku činnosti. Naopak subjektivně pocíťovaný nedostatek pochvaly může vést ke snížení motivace žáka. Negativním motivačním činitelem je také zpochybňující pochvala, kdy učitel žáka chválí ve snadných činnostech a tím se ho snaží povzbudit. Příliš nápadné povzbuzování žák, ale vnímá jako informaci o svých snížených schopnostech.²⁰

Aby nedocházelo k těmto negativním vlivům, měla by být pochvala udělována s ohledem na cíle a dynamiku zvládnání úkolových situací. Potom se odměna stává jedním z nejúčinnějších prostředků, kterými učitel disponuje.²¹

¹⁹ HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. s. 150.

²⁰ HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. s. 155.

²¹ HELUS, Z. aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. s. 88.

2.4.1.3 Motivační hodnota trestu

Trest plní dvě základní funkce, zabránění opakování nežádoucího chování dítěte a potrestání dítěte za neuskutečnění požadované činnosti. V prvním případě trest vytváří motivační konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly. Dítě se musí rozhodnout, zda je pro něj výhodné nežádoucí, avšak příjemnou činnost uskutečnit i za cenu následujících nepříjemností nebo se nežádoucí činnosti vzdá a předejde tak budoucí nepříjemnosti. Druhý případ trestu za neuskutečnění činnosti je odlišný. Dítě je trestáno za neuskutečnění něčeho, co mělo udělat, např. vypracování domácí úlohy na příští den. Účel trestu v tomto případě je, dovést dítě k tomu, že příště nepříjemnou činnost vykoná jako důsledek konfliktu dvou negativních sil – požadované aktivity a trestu. Přičemž se předpokládá, že si dítě vybere tu alternativu, která je pro něj méně nepříjemná, což by měla být požadovaná činnost.

Při použití trestu je třeba dodržovat určité zásady, aby účinek trestu odpovídal záměru motivovat žáka v jeho dalším působení:

1. *Přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno*

Tato zásada vyplívá z respektování potřeby jistoty a bezpečí. Pokud je učitel náladový či nedůsledný a dochází k tomu, že jednou je přestupek potrestán a jednou ne, může se stát, že dítě ztratí základní jistotu. Reakce na tuto situaci se liší podle typu dítěte. Pokud žák nezná kritéria, na jejichž základě je trestán, může se stát úzkostným, kdy ho bude pronásledovat obava z nesprávného chování, přesto, že se nijak neprovinilo. Jiný žák si trestů přestane všimnout, protože pro něj ztrácí smysl a stane se nevládnutelným. Žák by neměl být trestán za každý sebemenší přestupek, měl by mu být poskytnut prostor pro jeho volné chování, ale s jasně definovanými hranicemi, kam až může zajít. Tím by si měl být předem vědom toho, že za překročení bude potrestán, případně jak.

2. *Úměrnost trestu míře nevhodného chování*

Učitel by měl všechny žáky trestat stejně. Často dochází k případům, že učitel je buď náladový, nebo jinak trestá žáky, ke kterým má silnější emocionální vztah. Potom dochází k tomu, že za stejný přestupek je sympatičtější žák potrestán méně než žák nesympatický. Tím netrestá pouze přestupek, ale mírou trestu dává najevo i postoj k trestanému žákovi.

3. *Výběr formy trestu*

Tresty dělíme na *fyzické* a *psychické* a na *symbolické* a *faktické*.

Psychickým trestáním se rozumí projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu, zákaz oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti atd. Psychické týrání se zdá být na první pohled humánnější než trestání fyzické, ale podle výzkumů je dokázáno, že děti vychovávané pomocí psychického trestání mají pocity viny, morální méněcennosti, formuje se u nich labilita a může docházet k psychosomatickým obtížím a neurózám.²²

Fyzické trestání v některých případech může dojít až k tělesnému týrání dítěte. Tradičně se předpokládá, že tyto tresty vyvolají strach, který způsobí, že dítě nebude pokračovat v nežádoucím způsobu chování. Podle výzkumů však strach působí jen omezenou dobu, kdy potrestaný prožívá frustraci a ponížení, ale tyto emoce vedou později k agresivnímu či násilnému chování.²³

Symbolické tresty znamenají pouhé výhrůžky, kdežto *tresty faktické* spočívají v již konkrétním udělení trestů. Symbolické používání trestů není doporučováno, protože snižují autoritu vychovatele (učitele).

Ve škole je nejčastějším trestem, a často tím neúčinnějším *pokárání*. Stejně jako pochvala, tak i pokárání souvisí se vztahem žáka k učiteli.

Veškeré tresty včetně pokárání by se měli řídit následujícími pravidly:

- přesně stanovit kritéria, za co bude žák potrestán, aby se mohl cítit zodpovědným za důsledky své činnosti
- trestat bezprostředně po výskytu nevhodného chování
- určit takovou formu trestu, která bude mít jednoznačný vztah k trestanému chování
- přizpůsobit velikost trestu k trestanému chování²⁴
- netrestat příliš často

²² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 256.

²³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 254.

²⁴ HELUS, Z. aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. s. 90.

- trest musí být žákem přijat
- brát v úvahu věkové a individuální zvláštnosti dítěte
- po ukončení trestu považovat záležitost za ukončenou
- dát najevo víru v nápravu²⁵

Učitel by si měl také uvědomit, že odměny a tresty, které ve třídě udílí, nejsou pouze záležitostmi trestaného žáka, ale odehrávají se za přítomnosti jeho spolužáků. Největší účinek na zlepšení má právě veřejná pochvala, ale veřejný posměch následující výkony ještě zhorší. Soukromá výtka je naopak lepším motivačním činitelem než jakákoli veřejná výtka nebo výsměch.²⁶

2.4.1.4 Negativní účinky trestů

Motivační účinky trestů ve škole jsou velmi problematické. Učitelé bohužel používají tresty více než odměny, přestože podle výzkumů, které uvádějí Barkóczy a Putnóky, mohou mít mnoho negativních důsledků:

- Příliš vysoké tresty způsobují strach, který souvisí se situací, ve které je žák trestán, v našem případě na školu.
- Trest může u žáka vyvolat únikové tendence, snahu vyhnout se škole, kontaktu s učitelem a s učivem.
- Konfliktní situace způsobené trestem mohou zapříčinit úzkostný stav, který má negativní vliv na chování a učení a navíc způsobující neurotické potíže.
- V případě, že trest nesníží přitažlivost původního nežádoucího cíle, je chování potlačeno pouze dočasně.
- Pokud žák strach před trestem a jeho následky potlačí, pozbývá trest na účinnosti.

²⁵ PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň : ZČU, 2003. s. 67.

²⁶ HELUS, Z. aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. s. 90.

- Žák může chápat trest jako projev agrese vůči sobě a opakovaný trest jako běžný projev násilí v mezilidských vztazích, což zapříčiní jeho agresivní chování vůči druhým.
- Pomocí trestu může žák uspokojovat svoji potřebu prestiže a záměrně vyhledávat situace, kdy může být potrestán. Trest tím nejen ztrácí smysl, ale navíc dochází k formování antisociálních rysů osobnosti.
- Pokud má žák silnou potřebu sociálního kontaktu, záměrně na sebe upoutává pozornost chováním, které zapříčiní trest, protože trest je pro něj přijatelnější než nezáměr učitele.²⁷

„Odměny a tresty neznamenaají pouze okamžité řešení situace, ale jsou kaménkem do mozaiky sociální úspěšnosti dítěte v životě. Dítě, které se nemusí trápit pro nespravedlivé tresty, křivdy, nepochopení, nedostatek zájmu, podceňování, prosazování rodičovské autority za každou cenu, má velké předpoklady, že bude sociálně dobře komponováno, protože v něm byl vzkříšen zdroj životní síly. Tak dítě dostává od svých rodičů to nejcennější pro svůj život, pro překonávání stresu a obtížných životních situací. Právě z toho důvodů je třeba zvýšit zájem rodičů i vychovatelů o otázku odměňování a trestání, nikoli tedy pouze o to, jak odměnu nebo trest hodnotíme v okamžité situaci, ale s ohledem na rozvoj osobnosti dítěte, jeho sebepojetí a sociální kompetence.“²⁸

2.4.2 Motivační hodnota školních známek

Školní známky mají také značnou motivační hodnotu. Dobré známky jsou odměnou a mohou být také prostředkem k získání dalších odměn. Špatná známka je naopak trestem. Z těchto důvodů podléhají školní známky podobným principům jako odměny a tresty.

Školní známka je prostředkem k uspokojování potřeb jako potřeba úspěchu, prestiže, lásky rodičů apod., ale měla by hlavně být objektivním posouzením žákova výkonu a teprve ve spojení s ním odměnou.

²⁷ HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. Psychologické otázky motivace ve škole. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. s. 155.

²⁸ VANÍČKOVÁ, E. Tělesné tresty dětí. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. s. 21.

Vliv známek na žáka nemusí hrát pouze pozitivní roli. V některých případech může mít demotivační hodnotu, protože jejich prostřednictvím jsou uvedené potřeby naopak frustrovány. Klasifikace na každého žáka působí individuálně a závisí na velkém množství faktorů, jako např.:

Obtížnost předmětu: Zámka má v tomto případě tím větší hodnotu, čím těžší předmět pro žáka je. Váha známky v tomto ohledu je žákův odhad vlastních schopností vzhledem k požadavkům na určitý předmět.

Výkonová orientace žáka: Zámka zde zobrazuje cíl. Pokud je žák orientovaný na úspěšný výkon, tím větší význam pro něj známka má. Opačnou závislost nalezneme u žáků s orientací vyhnout se neúspěchu. Zámka se pro ně stává hrozbou neúspěchu a klasifikace frustračním činitelem.

Zájem o předmět: Zde platí, že čím větší zájem o předmět žák má, tím větší hodnotu pro něj má známka. Často je však zájem motivující do té míry, že se stává na známce nezávislým.

Postoj rodiny ke klasifikaci: Pokud rodina zaujímá lhostejný postoj ke klasifikaci, nemá klasifikace ani pro žáka, který v této rodině vyrůstá důležitou hodnotu. Naopak v rodině, kde je vzdělání důležité, vykazuje žák pozitivní postoj. Může se ale stát, že žák zaujme negativní postoj. Nebývá to, protože by pro něj prospěch nebyl důležitý, ale často tímto způsobem projevuje negativismus vůči rodičům.

Vztah ke klasifikujícímu učiteli: Učitel ovlivňuje motivační hodnotu známky přísností klasifikace nebo svojí oblibou u žáků. Přísnost klasifikace souvisí s žakovým názorem na obtížnost předmětu. Oblibu u žáků, tedy vztah žáků k učiteli zde můžeme chápat jako sociální motiv. Pokud je učitel oblíbený, známkou dává najevo navíc osobní vztah k žákovi. Tento případ platí i obráceně, kdy žáci také mohou vyjádřit vztah k učiteli, pokud usilují nebo neusilují v předmětu o dobré známky.

Prolínáním těchto a dalších faktorů spolu se zkušeností žáků vzniká individuální orientace žáka na prospěch. Velkou motivační hodnotu má známka pro žáky se silnou orientací na prospěch. Dobré známky jsou pro ně podnětem pro další úsilí, špatné známky na ně působí negativně, ale snaží se je opravit. Tito žáci chodí do školy rádi a dobře se připravují na výuku. U těchto žáků převládá vnitřní motivace. Neúspěch vnímají velmi osobně a jsou více zaměřeni na vzdálenější cíle. U těchto žáků převládá vnitřní motivace. Žáci

se slabou orientací na úspěch jsou motivováni minimálně a činnost bývá vykonávána pod určitým tlakem. Učitel by se měl snažit tento jev odstranit a i výkonově slabému žákovi občas umožnit dosažení úspěchu a tím zdůraznit kladnou motivační funkci známky.²⁹

2.5 Vztah mezi vnitřní a vnější motivací

Hvozdíková a kol. (1985) provedli výzkum, jehož cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci motivováni vnějšími nebo vnitřními činiteli. Zajímali se zejména o uvědomělou motivaci, uvědomělý vztah žáka k učení a žákovu seberealizaci. Hlavní poznatky výzkumu:

- Žáci, kteří se hůře učí, mají výrazně sníženou úroveň motivace a regulace. Specifika motivace žáků se slabším prospěchem – učících se pod úrovní svých možností – se vyznačuje tím, že u nich převládají motivy vnější (vliv rodičů, učitelů, spolužáků apod.). V pozadí zůstávají vnitřní motivy učební činnosti (radost z učení atd.)
- K výraznějším kvalitativním změnám v motivační struktuře (uspořádání motivů v motivačním systému žáka) dochází v období puberty. Dochází k posilování vnitřních motivů a z vnějších zůstávají výraznějším motivačním činitelem pouze rodiče.
- Základní příčina nepřiměřené úrovně a struktury motivace žáka spočívá v interakci tří činitelů:
 - a) škola – osobnost učitele, vyučovací styly a úkoly
 - b) osobnost žáka – kognitivní a regulační systém, osobnostní vlastnosti
 - c) rodina – celková atmosféra rodiny, psychosociální vztahy uvnitř rodiny apod.
- Polovina až dvě třetiny žáků, kteří se slabě učí, by mohli z hlediska svých schopností dosahovat lepších výsledků. Nedosahují jich právě, protože nemají ke škole a vyučování pozitivní motivaci.
- Mezi žáky, kteří se slabě učí, je jedna třetina těch, kteří nedostatek schopností kompenzují motivací, vůlí apod.

²⁹ HELUS, Z. aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. s. 93.

- Základní rezervy rozvoje osobnosti žáků záleží na těchto činitelích:
 - rozvoj motivace a regulace
 - rozvoj tvořivosti
 - rozvoj hodnotového myšlení a zaměření osobnosti.
- Hlavními prostředky výchovného ovlivňování procesů motivace v učební činnosti žáka jsou především učební úlohy a učitel, který by měl neustále motivovat žáka k samostatné, aktivní a tvořivé činnosti.

V průběhu učení se může měnit pozitivním i negativním způsobem struktura motivace k učení. Může dojít k přeměně od počáteční, převážně vnější motivace na motivaci převážně vnitřní.³⁰

³⁰ LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál 1999. s. 21-22.

3 Snížená nebo zvýšená úroveň inteligence

3.1 Definice inteligence

První přesnější definici inteligence vytvořil v roce 1912 W. Sterner:

*„Inteligence je schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů.“*³¹

Mezi další charakteristiky pojmu inteligence můžeme uvést:³²

- pružné, rychlé a správné, logické myšlení, chápání vztahů
- pohotové a pružné vyjadřování, bohatá slovní zásoba
- schopnost zobecňování, učení a řešení nových problémů
- ostré, nezkreslené, objektivní vnímání
- dobrá logická, ale i mechanická paměť
- plošná a prostorová představivost
- divergentní myšlení a tvořivost

Vágnerová definuje inteligenci jako komplexní vlastnost zahrnující:

1. **Schopnost myslet**, kdy se dosažená úroveň myšlení projevuje ve způsobu zpracování informací, mírou porozumění jejich podstatným znakům a souvislostem nebo v přístupu k řešení různých úkolů.
2. **Schopnost učit se**, kdy učení představuje schopnost při řešení problémů účelně využívat získané zkušenosti, to souvisí s myšlením, protože žák se naučí mnohem více, pokud daný problém pochopí a porozumí jeho podstatě.
3. **Schopnost zvládnout požadavky společnosti**, v žákově případě požadavky školy.³³

³¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál 2010. s. 224.

³² HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 160.

Gardner (1993) rozlišuje sedm druhů inteligence:³⁴

1. **jazyková**
2. **logicko-matematická**
3. **prostorová** (chápání grafů, diagramů, schémat atd.)
4. **pohybová** (motorická a manuální zručnost, tanec, sport atd.)
5. **hudební, umělecká** (vnímání hudby a její interpretace)
6. **sociální, interpersonální** (empatie, vnímání druhých lidí, řešení mezilidských konfliktů)
7. **inteligence osobnostního rozvoje** (sebepoznání, sebehodnocení, seberozvoj)

3.2 Struktura inteligence a její vývoj

„Struktura rozumových schopností je vždycky individuálně specifická. Rozdíly v úrovni jednotlivých schopností nebývají obvykle příliš velké, i když výjimečně takové být mohou. Z praktického hlediska jde především o to, jak tyto kompetence ovlivní školní práci určitého dítěte.“³⁵

Vágnerová dělí schopnosti do dvou základních kategorií:

1. **Verbální, slovně-číselné schopnosti** - centrem je levá hemisféra, které zpracovává slovní a číselné znaky, zodpovídá za logické, abstraktní myšlení a řešení problémů.
2. **Neverbální, pohybově prostorové schopnosti** – centrem je pravá hemisféra, která zpracovává neverbální podněty.

³³ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 36.

³⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál 2010. s. 224-225.

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 40.

Vágnerová dále rozlišuje jednotlivé dílčí kompetence, které ovlivňují žákův výkon zejména v jednotlivých předmětech. Aby žák dosahoval dobrého výkonu, musí mít rozvinuty všechny tyto dílčí funkce a musí je optimálně využívat.

- 1. Úroveň zrakové a sluchové percepce**, jedná se o schopnost diferencovaně a analyticky vnímat, rozpoznat shodu a rozdíly vnímaných podnětů nebo jejich částí. Pokud není žákovo vnímání dostatečně rozvinuto, může mít potíže při výuce čtení a psaní.
- 2. Paměť**, schopnost fixovat, uchovat si a vybavovat si různé informace verbálního i neverbálního typu. Učení se neobejde bez paměti. Uplatnění paměti závisí na pozornosti.
- 3. Verbální inteligence**, obsahuje schopnost provádět verbální úkony, číst, psát a rozumět mluvenému slovu. Zahrnuje také slovní porozumění, slovní plynulost a schopnost jazykového cítění.
- 4. Matematická inteligence**, schopnost porozumět významu čísel a provádět různé matematické operace.
- 5. Obecné myšlení**, je založeno na poznávání vzájemných souvislostí a vztahů, vyvozování nadřazených kategorií a jejich využití v řešení problémů. Je nezbytným předpokladem pro pochopení učiva, hlavně nové látky. Tato schopnost je nejvýznamnější složkou inteligence a důležitým předpokladem školní úspěšnosti.
- 6. Neverbální, plošné prostorové schopnosti** umožňují orientaci v prostoru, operace s prostorovými představami a řešení problémů tohoto typu. Ve škole jsou důležité pro geometrii, čtení map atd.
- 7. Intrapersonální inteligence, metakognice** obsahuje schopnost rozumět sám sobě a svým možnostem. Metakognice ovlivňuje celkovou úspěšnost žáka.
- 8. Interpersonální, sociální inteligence** zahrnuje porozumění sociálním projevům tzn. chování druhých lidí, jejich reakce a vztahy. Tato schopnost ovlivňuje žákův vztah s učiteli, spolužáky. Sociální inteligence se může často odlišovat od úrovně rozumových schopností.

Struktura rozumových schopností každého žáka se může v průběhu jeho vývoje měnit. S vývojem dochází také k dozrávání dílčích kompetencí a souboru intelektových schopností, z kterých se později stává ucelený systém, přičemž v každém vývojovém období převažují v oblasti inteligence jiné kompetence. K rozdílnému vývoji jednotlivých kompetencí přispívá rozmanitost vrozených vloh, ale také zkušenosti. Jednotlivé schopnosti se mohou rozvíjet různým tempem, což závisí nejen na procesu zrání, ale také na tom, jak je žák v rozvíjení dané schopnosti podněcován a povzbuzován.³⁶

3.3 Měření inteligence

W. Stern v roce 1912 zavedl zkratku IQ neboli inteligenční kvocient, který vypočetl jako poměr mentální věku (MV) a věku fyzického (FV) násobený stem: $IQ = MV/FV \times 100$. Mentální věk chápeme jako konkrétní mentální výkon jedince ve výkonové zkoušce. Fyzickým věkem se rozumí nikoli skutečný věk jedince, ale průměrný výkon jedinců dané věkové kategorie ve stejné výkonové zkoušce. Výsledek umožňuje srovnání výkonu konkrétního jedince s výkonem jedinců stejné věkové kategorie. Výsledkem je odchylka od průměrného výkonu.

Podle inteligenčních testů můžeme jedince zařadit do jednotlivých pásem inteligence:

- nad 140 – genialita: absolutní předpoklady pro tvůrčí činnost
- 130 a více – výjimečná inteligence: mimořádné předpoklady pro tvořivou práci
- 120-129 – vysoce nadprůměrná inteligence: předpoklady pro vystudování VŠ a možnost dosažení vynikajících výsledků v tvůrčí oblasti
- 110-119 – nadprůměrná inteligence: předpoklad vystudování VŠ a při vysoké pracovitosti možnost získat mimořádné pracovní postavení
- 90-109 – průměrná inteligence
 - a) lepší průměr (100-110) – vystudování VŠ s obtížemi, ale pracovitostí možnost získat společenské zařazení předchozí kategorie
 - b) slabší průměr (90-100) – složení maturitní zkoušky, v práci uplatnění ve středním postavení

³⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 40-44.

- 80-89 – podprůměrná inteligence: jedinec dokáže absolvovat ZŠ a získat uplatnění v manuálních profesích
- 70-79 – výrazně podprůměrná inteligence: problémy při absolvování ZŠ, úspěšný ve zvláštní škole.³⁷

3.4 Podprůměrně nadaní žáci

Vágnerová uvádí výskyt asi 13% žáků v podprůměrném pásmu inteligence. Nejedná se ještě o mentální defekt, ale o snížení předpokladů na hodnotu 71-85% průměrné funkce. Tito žáci jsou méně disponovaní a za normálních okolností nemohou ve škole uspět. Mají omezený rozvoj myšlenkových operací, jsou vázány na konkrétní realitu a nedovedou zobecňovat. V učivu potřebují názorný výklad a osvojení látky jim trvá delší dobu. Naučená pravidla nedokážou aplikovat na různé situace. Typická je také odlišnost ve verbálním projevu, kdy řeč podprůměrných žáků bývá obsahově chudší bez složitých pojmů a používání stereotypních projevů. Dalším charakteristickým rysem je hravost, závislost na dospělých a méně regulovaná emocionalita. Tito žáci bývají často odmítáni kolektivem a vyskytuje se u nich zvýšené riziko, že se stanou objektem posměchu popřípadě šikany.

Podprůměrná inteligence má obvykle dvě příčiny:

1. Poškození CNS

K poškození CNS mohlo u této skupiny žáků dojít např. přidušením nebo krvácením do mozku při porodu. Poškození mozku způsobuje změnu struktury jejich schopností a dovedností. Žáci s takovým poškozením bývají často neklidní, mívají poruchy pozornosti a reagují impulzivně. Často také bývají manuálně nezruční. Učitel musí na paměti, že nedovedou využívat svých schopností a pracují na ještě nižší úrovni než by mohl očekávat.

2. Kombinace nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti

Výchovná nepodnětnost závisí na rodičích žáků, kteří nejsou schopni vytvořit pro své děti vhodné prostředí.

³⁷ HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. Psychologie pro *právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. s. 160-171.

Podprůměrně nadané děti mají určitou rezervu a může dojít ke zlepšení jejich výsledku, pokud budou ve škole dobře vedeny a naučí se využívat svých schopností. Vyžadují od učitele více úsilí a času. Musíme mít na paměti fakt, že tito žáci nejsou schopni pracovat o mnoho lépe a tak je důležité ocenit sebemenší pokrok a tím je motivovat.

3.5 Mimořádně nadaní žáci

Hartl a Hartlová definují nadání jako „soubor vloh jako předpoklad úspěšného rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní.“³⁸

Často v definicích nadání nalezneme dva pojmy *nadání* a *talent*. Talent definujeme jako „soubor schopností umožňujících dosáhnout nadprůměrný výkon.“³⁹ Oba dva pojmy souvisí se schopnostmi a často jsou chápány jako synonyma. Odborníci však tyto pojmy různě rozlišují.

- *kvantitativní* – talent je vysoký stupeň nadání
- *vývojové* – nadání představuje potenciální vlohy a talent je výsledkem procesu, kdy dochází k rozvinutí potenciálu
- *obsahové* – nadání souvisí s intelektuálními oblastmi výkonu, např. matematické, jazykové nadání a talent s oblastmi sportu a umění, např. pohybové, výtvarné nadání
- *podle stupně obecnosti* – nadání představuje širší, všeobecný předpoklad pro činnost a výkon, talent znamená určité specificky vymezené předpoklady pro nějakou činnost⁴⁰

Může se zdát, že mimořádně nadané dítě nemůže rodičům ani učitelům přinášet žádné starosti, protože se předpokládá, že učení mu jde snadno, vše rychle pochopí a nepotřebuje žádnou pomoc. Ne vždy je, ale situace takto jednoduchá a mimořádně nadané děti to nemají vždy tak snadné. V současné době se jim začíná věnovat více pozornosti také v legislativě ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., v části třetí, § 12 – Vzdělávání žáků mimořádně nadaných. V této

³⁸ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál 2010. s. 329.

³⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál 2010. s. 587.

⁴⁰ HAVIGEROVÁ, J., a kol. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. s. 5.

vyhláše se mimořádně nadaným žákem rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech. Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení.⁴¹

Nadprůměrně nadané děti nemívají často rovnoměrně rozvinuté schopnosti, některé kompetence mohou být u těchto žáků nadprůměrné a jiné pouze průměrné nebo podprůměrné a právě to často bývá problémem v jejich školním uplatnění. Můžeme říct, že nadprůměrné nadání nemusí být vždy předpokladem k úspěšnému uplatnění ve škole nebo v životě.

Kvalitní výchovné vedení se u mimořádně nadaných dětí projevuje velmi dobrým výkonem a pozitivním postojem k novým znalostem. Tito žáci jsou zvědavější, často se vyptávají na otázky, které jsou netypické pro jejich věkovou kategorii a často přesahují okruh běžných zájmů. Typická je také snaha o pochopení podstaty a souvislosti různých jevů. Získané informace kategorizují a zařazují do různých systémů, hledají co je pro ně společné. Při zaujetí nějakým poznatkem či činností dokážou být velmi vytrvalí. Ve svém myšlení jsou také samostatnější, dokážou výborně diskutovat, vytvářet si a hájit svůj názor. Jejich paměť je na velmi dobré úrovni a mají široký rozsah pozornosti. Nadprůměrné nadání se neprojevuje pouze v myšlení a učení, ale ovlivňuje i emoční a sociální vývoj. Velmi nápadní jsou v oblasti emočního prožívání, zvládání zátěže a v sociálním chování a komunikaci. Často se projevují jako výrazné a sebejisté osobnosti, na druhou stranu mohou být uzavřenější a hůře přizpůsobiví. Jejich odolnost vůči pracovní zátěži je na vysoké úrovni, ale mívají problém se zátěží emocionální. Jsou zranitelní a citliví, obzvláště co se kritiky týče. Právě specifické osobnostní vlastnosti mohou velmi ovlivnit jejich školní výkon i celkové učitelovo hodnocení. To může velmi ovlivnit také jejich zvědavost a neustálé dotazování, které je pro učitele do určité míry zatěžující. Tendence o všem diskutovat a hájit své názory způsobuje problémy ve vztahu nejen s učitelem, ale také se spolužáky. Pokud pro ně výuka není dostatečně stimulující a nudí je, přestávají dávat pozor a ztrácejí zájem. To může vést až k nezájmu o školní práci a slabému výkonu, že je učitel vůbec za nadprůměrně nadané nepovažuje.⁴²

⁴¹ Česká republika. Sbírnka zákonů. In: 73. 2005, roč. 2005, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

⁴² VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. s. 52-54.

Havigerová a kol. uvádí konkrétní problémy, se kterými se může učitel při výuce nadaných dětí setkat:⁴³

- hyperaktivita
- odmítání instrukcí učitele, negativismus
- chytání za slovo, nesouhlas, kladení provokujících otázek
- individualismus, neochota spolupracovat se spolužákem ve skupině
- vlastní způsob řešení problémů, odmítání standardních postupů
- „černobílé“, kategorické myšlení
- výrazné afektivní reakce např. při neúspěchu

Pro učitele je velmi obtížná orientace v projevech mimořádně nadaného žáka, protože nezná jeho skutečnou intelektovou úroveň. Potom může docházet k tomu, že učitel hodnotí žáka podle nápadnosti jeho chování, které se značně odlišuje od představy o výborném žákovi. Každý mimořádně nadaný žák potřebuje individuální přístup, který bude brát v úvahu jeho předpoklady, dokáže je rozvinout a zabrání rozvoji nežádoucích projevů.

Informace poskytne učiteli psychologické vyšetření, na jehož základě může učitel i školní psycholog pomoci vytvořit individuální vzdělávací plán, který pomůže k rozvoji žáka.⁴⁴

3.6 Nerovnoměrné nadání

Intelligence se skládá z mnoha dílčích funkcí, které se rozvíjí, ale často také nerozvíjí stejně rychle a stejně dobře. Pokud jsou některé kompetence nadprůměrné, má žák v některých předmětech výborný prospěch a v ostatních může mít prospěch průměrný. Pokud dojde k opožděnému vývoji některých dílčích schopností, dítě obvykle v této oblasti selhává. Každý jedinec je individuální z hlediska svých schopností a předpokladů pro školní práci. Menší odchylky nejsou moc důležité a v prospěchu v jednotlivých předmětech se projevují většinou jen málo. Pokud jsou, ale schopnosti velmi nevyrovnané, může se projevit rozdíl až 2-3 stupňů mezi známkami z různých předmětů.

⁴³ HAVIGEROVÁ, J., a kol. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. s. 19.

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. s. 54-57.

Žákova inteligence je většinou dostačující, ale trpí nedostatečným rozvojem dílčích schopností, které jsou základem pro vznik specifických poruch učení. Příčiny vzniku potíží mohou být různé:

- a) drobné poškození mozku – obvykle vzniká v perinatálním období a často bývá součástí syndromu LMD
- b) dědičně podmíněná dispozice – např. odlišná dynamika vývoje nebo nerovnoměrné zrání jednotlivých funkcí
- c) kombinovaná etiologie poruchy učení – lehké mozkové poškození spojené s dědičně podmíněnou dispozicí

4 Specifické poruchy učení

4.1 Definice SPU

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“⁴⁵

4.2 SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí

MKN-10 rozlišuje v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování následující poruchy psychického vývoje.⁴⁶

- Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - Specifická porucha čtení
 - Specifická porucha psaní
 - Specifická porucha počítání
 - Smíšená porucha školních dovedností
 - Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- Specifická vývojová porucha motorické funkce
- Smíšené specifické vývojové poruchy

⁴⁵ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001. s. 14-15.

⁴⁶ WHO/ÚZIS ČR. MKN-10 [online]. 2011/12/27 [cit. 2012-04-28]. Dostupný z <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.

4.3 Příčiny SPU

Příčiny SPU nespočívají ve sníženém intelektu, rodinné výchově ani v negativním emocionálním vývoji, nýbrž mají souvislost s funkčními nedostatky v centrálním nervovém systému, důvodem může být dědičnost nebo LMD.

Kučera rozlišuje dle etiologických souvislostí následující skupiny:

1. Encefalopatická etiologie (LMD) – zastoupena 50 % případů, prokázáno drobné poškození mozku získané v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období
2. Hereditární etiologie – u 20 % případů, typický výskyt dorozumívacích poruch v blízkém příbuzenstvu dítěte
3. Hereditárně encefalopatická – u 15 % případů, kombinace dvou předchozích vlivů
4. Neurotická nebo nejasná etiologie – 15 % jedinců se SPU, neuróza jako příčina je podstatně vzácnější než neuróza jako následek SPU⁴⁷

4.4 Druhy SPU

4.4.1 Dyslexie

Termín dyslexie se užívá ve třech významech:

1. v užším slova smyslu jako označení specifické poruchy čtení
2. v širším slova smyslu jako označení pro specifickou poruchu řečových funkcí zahrnující dyslexii, dysortografii, dyspraxii
3. v širokém slova smyslu jako termín zahrnující všechny SPU

Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy žák se není schopen naučit číst běžnými výukovými metodami. Patří mezi nejznámější pojem z druhů SPU. Začalo se o ní hovořit nejdříve, jelikož nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Vágnerová uvádí, že v ČR trpí dyslexií přibližně 3% dětí.

⁴⁷ KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň : ZČU, 2002. s. 52.

Světová federace neurologická na konferenci v Dallasu (1968) vydala následující definici dyslexie: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

Porucha postihuje základní rysy čtenářského výkonu, rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Mezi typické dyslektické projevy patří např.:

- obtížné rozlišování tvarů písmen
- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky
- obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých
- obtíže v měkčení
- přídavky písmen, slabik do slov
- vynechávání písmen, slabik ve slovech
- nedodržování délek samohlásek
- nepochopení obsahu čteného textu

4.4.2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se v 95 % případech vyskytuje společně s dyslexií. Žák se není schopen naučit gramaticky správně písemně vyjadřovat, i když má přiměřené rozumové schopnosti a nechybí mu výukové vedení. Má problémy v porozumění a aplikaci gramatických pravidel, tvarosloví a syntaxe.⁴⁸

Mezi specifické projevy dysortografického charakteru patří např.:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. s. 76-78.

- chyby v měkčení na akustickém podkladě
- neschopnost dodržovat pořadí písmen a slabik ve slově
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov
- neschopnost dodržování délek samohlásek
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě

4.4.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku psaného projevu. Proces psaní vyčerpává dysgrafika natolik, že již není schopný soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku svého projevu. Porucha bývá spojena s narušením senzomotorické a pohybové koordinace, případně s manuální neobratností. Písmo těchto žáků bývá neupravené a kostrbaté, hůře čitelné a proces psaní je velmi pomalý a těžkopádný.

Příklady znaků dysgrafie:

- nečitelné písmo
- tendence ke střídání psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost a tvar, nerovnoměrný sklon, nedodržování psaní v řádku
- nedopsaná slova nebo písmena, vynechávání slov
- atypické a křečovité držení psacího náčiní
- polohlasné diktování písmen
- velmi pomalé tempo práce

4.4.4 Dyskalkulie

Jedná se o poruchu matematických schopností postihující manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Žák si obtížně osvojuje matematické pojmy, chápání a provádění operací. Početní operace si často osvojuje pouze na základě paměti.

Rozlišujeme několik typů dyskalkulie:⁴⁹

- Praktognostická dyskalkulie

Žák má narušenou matematickou schopnost manipulace tzn. utvoření řady nebo skupiny s konkrétními či nakreslenými předměty nebo nakreslenými symboly. V geometrické oblasti nedokáže seřadit např. různě dlouhé předměty podle velikosti.

- Verbální dyskalkulie

Žák nezvládne označovat množství a počet předmětů, operační znaky a matematické úkony.

- Lexická dyskalkulie

Pro žáka je typická neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, tvarově podobná čísllice apod. Užívá se také název numerická dyslexie.

- Grafická dyskalkulie

Projevuje se narušenou schopností psát matematické znaky. Jedná se o obdobu dysgrafie v oblasti matematiky.

- Operační dyskalkulie

Žák nezvládá provádět matematické operace, často je zaměňuje a nahrazuje složitější jednoduššími.

- Ideognostické

Jedná se o poruchu v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žák nedokáže z paměti vypočítat příklady, které by již měl zvládnout bez potíží.

4.4.5 Ostatní SPU

Mezi ostatní SPU, které způsobují nemalé problémy při zvládnání učební látky, patří také **dypinxie**. Jedná se o poruchu kreslení, pro kterou je typická nízká úroveň kresby, neschopnost zobrazit určité předměty a jevy. Další ze specifických poruch učení komplikující žákovo počínání je **dysmuzie**. Jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Patří sice mezi častější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na výuku jako

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha : Karolinum, 2003. s. 44-45.

např. dyslexie nebo dysgrafie. Poslední specifickou poruchou učení je **dyspraxie**. Žák postižen dyspraxií má potíže v pohybové koordinaci, kdy jeho motorické úkony neodpovídají věku a inteligenci.

5 Syndrom ADD a ADHD

Zkratka ADHD pochází z anglického „attention deficit hyperactivity disorder“ a znamená poruchu pozornosti v kombinaci s hyperaktivitou. ADD je označení pro pouhou poruchu pozornosti tj. „attention hyperactivity disorder“.

Obě tyto vývojové poruchy se často vyskytují v dětském věku a stávají se běžnou příčinou školních problémů v učení i v chování. Poruchy pozornosti bývají diagnostikovány již v předškolním věku, nejpozději do 7 let. Vývoj typických příznaků se obvykle završí na konci předškolního věku a na počátku školní docházky dochází k ustálení a symptomy získávají konečnou podobu.

Poruchy pozornosti a hyperaktivita jsou v dnešní době velice častými jevy. Většinou se uvádí výskyt 6-15%, s častějším zastoupením u chlapců.⁵⁰

Mezi nejvýraznější projevy patří nepozornost, neposednost a netrpělivost. Dalšími průvodními jevy jsou problémy v sociálním styku, problémy s učením, spánkem, časté změny nálad atd. Úspěšnost jakékoli činnosti včetně učení závisí právě na kvalitě pozornosti. Díky pozornosti jsme schopni zaměřit se na obsah, ovlivňuje zpracování informací, jejich zapamatování, ale je také významnou součástí kontroly a plánování budoucí činnosti. Během školního věku se pozornost rychle rozvíjí a právě dosažení určité úrovně pozornosti je součástí školní zralosti. Přestože někteří žáci mohou být inteligentní a nadaní, kvůli poruše pozornosti mají potíže se školním prospěchem.⁵¹

Podle Mezinárodního klasifikačního systému můžeme rozlišit tyto varianty poruch pozornosti:

1. Syndrom ADHD – projevuje se jak poruchou pozornost tak hyperaktivitou a impulzivitou
2. Syndrom ADD – porucha pozornosti

⁵⁰ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 2000. s. 25.

⁵¹ FLORIÁN, J., PACLT, I., PTÁČEK, R. *Hyperaktivita*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. s. 5-6.

3. Syndrom ADD/ADHD – převažuje hyperaktivita a impulzivita. Sklon k nadměrné a často neúčelné aktivitě, nedostatečná schopnost mluvit a regulovat vlastní reakce např. impulzivitu a potíže udržet pozornost.⁵²

Ve starší odborné literatuře se můžeme setkat s termínem LMD (lehká mozková dysfunkce), který má podobný význam. Děti postižené LMD jsou neklidné, nesoustředěné a dochází náhlým změnám v chování i emocích. Zatímco LMD má, ale jasně danou příčinu poruchy v organickém postižení CNS, syndrom ADD/ADHD dnes mnoho odborníků považuje za dědičnou záležitost. Nelze jednoznačně oddělit jednotlivé faktory, podíly se, ale v dnešní době odhadují na 50-70% zastoupení dědičnosti, 20-30% komplikace během těhotenství a porodu a 10% pozdější vlivy.⁵³

Abychom mohli stanovit diagnózu ADD a ADHD musí žákovo chování podle DSM-IV-TR splňovat alespoň 6 z 9 diagnostických kritérií, přičemž projevy musí převládat nejméně 6 měsíců.

Diagnostická kritéria pro potvrzení poruchy pozornosti (podle DSM-IV-TR, 2000):

- Dítě se často nedokáže dostatečně intenzivně soustředit.
- Má problémy s udržením pozornosti, často se nedokáže soustředit dostatečně dlouhou dobu.
- Často se zdá, že neposlouchá, když na ně někdo mluví.
- Často nejedná podle pokynů a nedokončí svou činnost.
- Často jedná chaoticky, nedokáže si zorganizovat postup své činnosti,
- Nemá rádo takové činnosti, které vyžadují dlouhodobé soustředění, a často se jim snaží vyhnout.
- Často ztrácí své věci.
- Snadno je upoutají jakékoli vnější podněty.
- Je nápadně zapomnětlivé, často zapomíná, co mělo udělat.

⁵² VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 95-98.

⁵³ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 2000. s. 21.

Diagnostická kritéria pro potvrzení poruchy hyperaktivity a impulzivity (podle DSM-IV-TR, 2000):

- Dítě nevydrží v klidu, vrtí se na židli, hraje si s rukama apod.
- Ve škole (nebo jinde, kde se vyžaduje, aby zůstalo sedět) často vstává ze židle.
- Často bezcílne pobíhá nebo po něčem leze v době, kdy je to nevhodné.
- Ve svém volném čase si nedokáže v klidu hrát nebo se věnovat nějaké činnosti.
- Je stále aktivní, nedokáže vypnout.
- Často příliš mluví.
- Často odpovídá dřív, než vyslechne celou otázku.
- Často nedokáže počkat, až na něj dojde řada.
- Často ruší a obtěžuje ostatní děti.

Spolu se syndromy ADD a ADHD se vyskytují další potíže, které mohou vést např. k omezení rozvoje kognitivních dovedností, porozumění vztahů mezi dílčími poznatky nebo ke snížení motivace, s čímž souvisí prospěchové problémy.

Vágnerová rozlišuje tyto problémy dětí s ADD a ADHD syndromem:

1. **Porucha pozornosti** – projevuje se narušením a opožděním vývoje všech složek, především nedostatečnou kontrolou a ovládním, přesouvání, délky trvání. Dílčími poruchami pozornosti jsou:
 - *Slabá koncentrace pozornosti* – pozornost lze snadno odpoutat nebo narušit podněty, žákovi činí potíže se soustředit.
 - *Krátká doba soustředění* – žák nedokáže udržet pozornost standardní dobu a často přebíhá od jedné nedokončené činnosti ke druhé.
 - *Omezený rozsah pozornosti* – žák je schopný vnímat pouze minimum informací, nedokáže se soustředit na celkovou situaci a všimá si pouze některých podnětů.

- *Nedostatečná pružnost pozornosti* – žák není schopný přenášet pozornost dle potřeby, někdy utkví na nějakém podnětu a nedovede pružně zareagovat.
- *Nevýběrová pozornost* – žák se nedovede zaměřit pouze na podstatné znaky, i když by byl schopný je rozlišit a věnuje pozornost všemu. Matějček používá termín „vázanost na podněty“.

2. Porucha kognitivních funkcí – žák nedokáže regulovat příjem podnětů a koordinovat jejich zpracování, spojit činnost různých poznávacích funkcí.

- Žák neumí odhadnout míru přiměřeného *přísunu informací*, která je nebude zatěžovat. Tím si neustále vytváří zátěžovou situaci, která je vyčerpává a unavuje. Navíc takové množství informací žák nedovede přijatelně zpracovat.
- Žák má *problémy v oblasti exekutivních funkcí*, nedokáže zorganizovat své aktivity, nedokáže regulovat a koordinovat svoji činnost. Má problémy se zpracováním složitějších informací, které zjednodušuje a redukuje a v důsledku zapomíná na podstatné detaily, na základě toho, dojde k nesprávnému nebo nelogickému závěru a nepřiměřeně zareaguje. Žák je také málo flexibilní a postrádá vytrvalost, která je nezbytná k tomu, aby zvládl své činnosti. Nedokáže si zorganizovat práci, nedokončí zadané úkoly a pracuje chaoticky.
- Porucha pozornosti také ovlivňuje *paměť a učení*. Žák je necitlivý k důsledkům své vlastní aktivity, pochvaly nebo trestu. Často si méně pamatuje, obtížně si vybavuje a zapomíná. Typickým projevem je ztrácení věcí, zapomínání pomůcek a neplnění povinností. Vše vyplývá z neschopnosti se soustředit na podstatné věci, nejedná se o narušený vztah k normám.

3. Výkyvy emoční reaktivity a celkového ladění – žák bývá často emočně nevyrovnaný, dráždivý a často se u něj projevuje mrzutá nálada a dochází k výkyvům citového ladění. Projevuje se také *menší toleranci k zátěži*, jejímž výsledkem je afektivní reakce v situacích, které vyžadují nějaké omezení, např. delší doba práce a kdy nedosáhnou okamžitého uspokojení. Pro žáky, kteří trpí poruchou

pozornosti je jakákoli dlouhodobější činnost, která vyžaduje soustředění a vytrvalost velmi namáhavá, a proto se jí snaží vyhýbat. V tomto případě se, ale nejedná o projev lajdáctví, ale o obranou reakci v situaci, která vyžaduje subjektivně nadměrnou zátěž.

4. **Nápadnosti v reagování** – žákovu práci i soužití se spolužáky negativně ovlivňuje impulzivní chování a hyperaktivita.

- *Impulzivita* je „sklon osobnosti jednat náhle, nepromyšleně, bez úvah o následcích.“⁵⁴ Žák často jedná zbrkle a jeho reakce jsou nepřiměřené situaci. Není schopen ovládat aktuální impulzy a projevy svého chování. Má tendenci skákat do řeči, vykřikovat, reaguje ještě dříve, než vyslechne otázku nebo zadání úkolu. Dochází k porušování pravidel, protože žák je není schopný respektovat, přestože je zná.
- *Hyperaktivita* – je „nadměrné, ale neúčelné zvýšení činnosti. Projevuje se nedostatkem pozornosti, impulzivností a nadměrnou pohyblivostí.“⁵⁵

Tento symptom odlišuje syndrom ADHD od ADD. Projevy hyperaktivity jsou nadměrné nutkání k pohybu nebo k aktivitě, která je neúčelná a nesmyslná a pro niž je typická zvýšená rychlost, intenzita a střídání činností, které žáka vyčerpávají. Často proto bývá hyperaktivita spojena s únavou a podrážděností. Mezi další příznaky patří, že žák nedokáže sedět v klidu, je nadměrně upovídaný, jeho řeč je rychlá překotná.

Hyperaktivita může mít různé příčiny:

1. Typická forma je projevem organického poškození mozku, lehké mozkové dysfunkce. V tomto případě je důsledkem somatické poruchy.
2. Může dojít k vytvoření během dětství vlivem vnějšího prostředí, jako následek vzájemného působení endogenních a exogenních faktorů. Hyperaktivita je výsledkem neadekvátní zkušenosti neb aktuální reakci na zátěž. Důležitou roli

⁵⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál 2010. s. 217.

⁵⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál 2010. s. 191.

hrají individuálně typické vlastnosti osobnosti dítěte a jeho předchozí zkušenosti, které jeho pozdější reakce na různé situace budou ovlivňovat.⁵⁶

5. **Problém se zvládním zátěžových situací a s volbou strategií** vychází z žákova nepochopení podstaty problému, z neúměrné emoční dráždivosti, nižší frustrační tolerance a ze sklonu k impulzivnímu a zkratkovitému jednání. U žáka se vyskytuje zvýšené riziko afektivního až agresivního chování nebo tendence vyhnout se zátěžové situaci.⁵⁷

Riefová popisuje tyto charakteristické projevy:

Charakteristické projevy chování dětí se syndromem ADD

- snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty
- problémy s nasloucháním a s plněním pokynů
- potíže se zaměřením a udržením pozornosti
- potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením
- nevyrovnaný výkon v práci ve škole (žák je jednou schopný úkol splnit, podruhé ne)
- „vypínání“ pozornosti, což může vypadat jako „zasněnost“
- nepořádnost
- nedostatečné studijní dovednosti
- potíže se samotnou prací

Charakteristické projevy chování dětí se syndromem ADHD

- Vysoká míra aktivity
 - vypadá, že je v neustálém pohybu
 - nenechá v klidu ruce ani nohy, vrtí se, padá ze židle
 - vyhledává blízké předměty, s nimiž si hraje, nebo je vkládá do úst
 - prochází se po třídě (nedokáže setrvat na místě)
- Impulzivita a malé sebeovládání

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. s. 46-47.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 95-107.

- často něco vyhrkne, mnohdy nepřípadně
 - nemůže se dočkat, až na něj přijde řada
 - často skáče do řeči ostatním nebo je ruší
 - často nadměrně mluví
 - dříve reaguje, teprve pak přemýšlí
 - zapojuje se do fyzicky nebezpečných činností, aniž by předem uvážil možné následky, proto se často zraní
- Potíže s přechodem k jiné činnosti
 - Agresivní chování, nepřiměřeně silná reakce i na drobné podněty
 - Sociální nevyzrálost
 - Malá sebeúcta a značná frustrovanost⁵⁸

Mezi další psychické potíže žáků s ADD/ADHD:

- *porucha opozičního vzoru* – žák se hádá s dospělými, rozčiluje se a odmítá spolupracovat
- *asociální nebo delikventní chování*
- *deprese* – špatná nálada, plačtivost, sociální izolace, snížená pozornost a schopnost koncentrace
- *úzkostné poruchy* – strach a vyhýbání se některým situacím, somatické příznaky jako bolest břicha, zvracení, bolest hlavy
- *emoční problémy*
- *problémy v oblasti sociálních dovedností*⁵⁹

Uvedené příznaky syndromu ADD resp. ADHD mohou vést k potížím někdy označovaným jako **nespecifická porucha učení**. Tito žáci mívají horší školní prospěch, který neodpovídá jejich inteligenci. Efektivita učení je nižší než by se dalo očekávat vzhledem

⁵⁸ RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál 1999. s. 17-18.

⁵⁹ ARCELUS, J., MUNDEN, A. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha : Portál 2002. s. 27.

k jejím rozumovým schopnostem. Obvyklým projevem jsou také výkyvy ve výkonnosti. Žáci jsou v krátkém časovém rozmezí schopni pracovat výborně, ale i nedostatečně. Tyto výkyvy však nejsou důsledkem jejich nedostatečné snahy, jak se často učitelé mylně domnívají.

Opačným problémem je **syndrom hypoaktivity**. Tito žáci bývají naopak velmi pomalé, nekomunikativní, mají pomalé reakce a utlumené emoční projevy. Nepůsobí rušivě, ale ani jejich školní výsledky nejsou uspokojující. Učitel si projevy vykládá jako lenost nebo lhostejnost. Výkony těchto žáků jsou horší, než bychom mohli očekávat, ale jejich schopnosti se často nemusí projevit a jsou tím pádem snadno považovány také za méně inteligentní.⁶⁰

⁶⁰ VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha : Karolinum, 2005. s. 107.

6 Poruchy chování

Poruchu chování můžeme definovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat běžné normy chování, které odpovídají jeho věku a úrovni jeho rozumových schopností.⁶¹

Diagnostická kritéria pro potvrzení poruchového chování (podle DSM-IV-TR, 2000):

- Chování nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti. Symptomy narušeného chování zahrnují agresi k lidem, zvířatům, destrukci majetku, nepoctivost, krádeže, útěky, záškoláctví, které se objevují před 13. rokem věku.
 - O poruchu chování se, ale nejedná v případě, že jedinec nechápe význam norem a hodnot. Týká se např. mentálně retardovaných jedinců nebo jedinců pocházejících z jiného sociokulturního prostředí.
 - O poruše chování můžeme mluvit jen tehdy, pokud jedinec normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit z důvodu jiné hodnotové hierarchie, rozdílných osobních motivů nebo neschopnosti ovládat své chování (hyperaktivita).
- Neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy.
- Opakující se nepřiměřené chování (min. 6 měsíců) a chybějící schopnost přiměřené sociální orientace. Potíže s autoregulací vlastního chování, které je ovlivněno egoismem a potřebou jedince uspokojovat přednostně své vlastní potřeby. Souvisí také s nižší frustrační tolerancí.
- Agresivita jako rys osobnosti nebo chování, při kterém jsou porušována základní práva druhých.⁶²

⁶¹ VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. s . 70-71.

⁶² VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2001. s. 69-70.

Vágnerová (2005) uvádí jako hlavní příčiny vzniku poruchového chování:

- **Vliv sociálních faktorů**, především rodiny – žák si nápodobou nebo identifikací s rodiči může osvojit nevhodné chování, přijmout nevhodný hodnotový systém atd. Významnou roli hrají charakteristiky rodičů a jejich chování, které je zároveň modelem pro chování žáka, styl výchovy atd. Negativní vliv mají také slabé sociální vazby a absence sociální opory, které brání sociálnímu učení.
- **Genetická dispozice k disharmonickému vývoji** – projevuje se především na úrovni temperamentu. Rizikovým faktorem je zde dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení a jedinec má snížený sklon k úzkostnému prožívání.
- **Oslabení nebo porucha CNS**, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození – představuje dispozici pro vznik poruch chování. Postižení CNS se projevuje kolísavostí emočního ladění, impulzivitou a nízkou schopností sebeovládání se.

U dětí se specifickými poruchami učení a chování mohou být poruchy chování způsobeny jako součást obrazu LMD a deficitu dílčích funkcí nebo jako důsledek prožívání neúspěchu, negativního hodnocení a výraz pocitu bezmoci vůči potížím.⁶³

Kocurová a kol. dělí faktory způsobující poruchy chování do tří oblastí:

1. faktory predisponující (vrozené)

Za nejvýznamnější predisponující faktor považují autoři *dědičnost*. Dalším faktorem je *pohlaví*, kdy muži vykazují vyšší výskyt poruch chování. Vrozeným faktorem je také *disociální porucha osobnosti*, charakterizovaná např. egocentrismem, výbušností, agresivitou, silnou potřebou vzrušení. V neposlední řadě *syndrom ADHD* a rizikovým faktorem, především v kombinaci s faktory sociálními je také *snížená úroveň intelektu*.

2. faktory preformující (socializační)

Hlavním socializačním faktorem je *rodina*, která neplní socializačně výchovnou funkci a může souviset s abnormální osobností rodičů, abnormální

⁶³ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 145-150.

strukturou rodiny nebo subdeprivací. Dalšími socializačními faktory jsou *škola* a *skupina vrstevníků*.

3. faktory provokující (zátěžová situace)

Jedná se o druh faktorů, které vyvolávají adaptační poruchy. Většinou se jedná o psychicky náročnou zátěžovou situaci, která naruší homeostázu organismu. Odolnost vůči zátěži neboli frustrační tolerance je podmíněna vrozenými vlastnostmi organismu, věkem, inteligencí a dosavadními zkušenostmi jedince.⁶⁴

Typy poruchového chování jsou vývojově podmíněny. Každé období školního věku žáka charakterizují jiné problémy v chování.

V raném školním věku se jedná především o projevy nezralosti nebo nepřipravenosti. Někteří žáci nedokážou přijmout omezení, která jsou dána rolí žáka. Tito žáci neovládají svoje aktuální impulsy a může docházet k tomu, že si neuvědomují, že něco podobného je ve škole nepřipustné. Může se jednat také o žáky, kteří pocházejí z rodin, kde existují odlišné normy chování. Po určité době dochází většinou k adaptaci a žák se naučí odpovídajícímu chování. V tomto věku se většinou nejedná o poruchy, ale o drobné problémy, které vycházejí z nezralého a nedostatečně socializovaného chování.

Ve středním školním věku má na žákově chování velký podíl skupina vrstevníků, tedy třída, ve které se nachází. Třída představuje autoritu a žák potřebuje zaujmout dobré postavení, dobrý sociální status, který se stává součástí jeho identity. Pokud některý žák nevyhovuje specifickým normám třídy, které jsou platné pro všechny, bývá často odmítáno a stává se terčem různých negativních činností. Objevuje se šikana nebo další prohřešky, které jsou v rozporu se školními normami.

V období puberty dochází ke změně myšlení, kdy se rozvíjí formální logické operace, které se projevují schopností uvažovat i o jiných, než reálně existujících variantách. Žák se stává kritičtější k existujícím požadavkům a normám. Projevuje se pubertální negativismus, kterým žák dává najevo potřebu projevit svůj vlastní názor a stává se drzým, polemizuje s učitelem a provokuje ho. Podstatou je osamostatnění se od rodinných i školních autorit. Žák už se neidentifikuje s rodinou, ale pouze se svoji vrstevnickou partou, ve které získává novou

⁶⁴ KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň : ZČU, 2002. s. 64-66.

sociální identitu. Pravidla party jsou pro dospívajícího prioritou, bohužel jejich normy nejsou vždy sociálně přijatelné a tím může vzniknout další kategorie specifické poruchy chování. Jedinec, aby byl přijat do party, krade, chová se agresivně atd. V tomto případě už se nejedná o porušení norem, ale celkovou změnu respektovaných norem chování směrem k nežádoucí variantě. Zde už je výchovný zákrok učitele nedostatečný a je třeba spolupracovat s dalšími institucemi.⁶⁵

Poruchy chování dělíme na poruchy bez agresivních projevů, tzn., že žák nerespektuje sociální normy a trpí poruchou v oblasti sociálních vztahů a na poruchy s agresivními projevy, kdy jsou porušována práva ostatních osob. Toto chování se vyznačuje neutrálním a lhostejným emocionálním prožitkem k pocitům oběti a může docházet k uspokojení z agresivního chování.

Projevy poruch chování můžeme rozdělit do těchto skupin:

- **obránné a vyhýbavé mechanismy** - žák odmítá spolupracovat, psát domácí úkoly, ztrácí a schovává školní pomůcky
- **úzkostné se stažení do sebe** – žák trpí pocitem méněcennosti, která souvisí s jeho uzavřeností, emoční labilitou, deprimovaností; můžou se objevit psychosomatické symptomy jako nechutenství, poruchy spánku atd.
- **agresivita a projevy nepřátelství** – neúspěch v žákovi vyvolává napětí, kterého se žák zbavuje agresí; žák je útočný, vzpurný, neposlušný a často útočí a ponižuje druhé
- **kompenzační mechanismy** – žák, který se nemůže prosadit svým výkonem, kompenzuje svůj neúspěch posměšnými projevy a vychloubání⁶⁶

⁶⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2001. s. 61-63.

⁶⁶ VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. s. 70-71.

Slowík (2007) uvádí následující klasifikaci poruch chování:⁶⁷

Tabulka č. 2: Klasifikace poruch chování

podle vlivu na socializaci jedince	socializované poruchy (jedinec má přiměřené sociální vazby v rodině i mimo ni) a nesocializované poruchy (hlubší vztahy jedince zejména k vrstevníkům jsou narušené nebo chybí)
podle příčin	psychologicky podmíněné poruchy (poruchy chování na podkladě patologických stavů psychiky, psychických poruch nebo onemocnění) sociálně podmíněné poruchy (odchylky v chování způsobené vlivem sociálního, nejčastěji rodinného prostředí)
podle agresivity	agresivní poruchy a neagresivní poruchy
podle stupně společenské závažnosti	disociální chování – nepřiměřené, nespolečenské chování, které je možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy (např. zlozvyky, vzdorovitosti, negativismus, lež atd.) asociální chování – porušování společenských norem, které intenzitou nemusí překračovat právní předpisy (např. záškoláctví, útky, závislostní chování apod.) antisociální chování – protispolečenské jednání, zaměřené proti společnosti a druhým lidem, porušování platných zákonů, kriminalita (např. krádeže, vandalství, sexuální delikty, vraždy atd.)
podle věku	děti (6-15 let) – dětská delikvence a predelikvence – prekriminalita příznačná je skupinovitost, malá připravenost a promyšlenost, vázanost především na rizikové období (puberta) mladiství (15-18 let) – juvenilní delikvence – kriminalita mladistvých vázanost zpravidla na období dospívání (sociální změny, vliv vrstevníků, zvláštnosti psychosomatického vývoje, sociální nezralost), časté recidivy dospělí (nad 18 let) – kriminalita dospělých závažná a rozsáhlá trestná činnost, časté recidivy

⁶⁷ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. s. 138-139.

Typy poruch chování lze rozdělit také podle toho, zda se projevují všude nebo jen v určitém prostředí. **MKN 10** (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů) rozlišuje poruchy chování v rodině a na poruchy vázané na skupinové aktivity v partě. Pro vyhodnocení je tedy důležité, zda se žák chová problematicky **ve škole** nebo pouze **mimo školu**, kdy na něj nedohlíží dospělý. Za důležité kritérium také platí norma, kterou porušuje nebo objekt na který je problematické chování zaměřeno.

- Nerespektování norem školy, pravidel daných školním řádem, obvykle se jedná o nedodržování školní docházky, záškoláctví, neplnění školních povinností a neprospěch.
- Narušené chování ve vztahu ke spolužákům, které může mít charakter krádeží, ničení jejich věcí, vysmívání se, šikanování.
- Nevhodné chování k učitelům např. nerespektování, negativismus, agrese.
- Narušené chování ve vztahu k území školy např. vandalismus.⁶⁸

Vágnerová (2001) rozlišuje dvě kategorie poruch chování:

- A. **Neagresivní** – dochází k porušování sociálních norem, ale nejsou spojeny s agresivitou. Jedná se např. o lhaní, záškoláctví, útěky a toulání.
- B. **Agresivní** – dochází nejen k porušování sociálních norem, ale navíc k omezování práv ostatních. Jedná se např. o násilné chování, vandalismus atd.

Mezi agresivními a neagresivními poruchami není přesně vymezená hranice, můžou se navzájem kombinovat.⁶⁹

Konkrétní projevy poruchového chování:

- *Lhavost*

Pro učitele je projevem symbolizujícím formu odmítnutí respektu k autoritě.
Pro žáka je lhaní varianta úniku z osobní tíživé situace, která nemá jiné východisko.

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 160-161.

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2001. s. 70.

Důležité je odlišit smyšlenky (konfabulace) od pravé lži, která je úmyslným sdělováním nepravdy.

- *Krádeže*

Významné porušení normy, které je třeba potrestat a morálně odsoudit. Krádež můžeme definovat jako záměrné jednání, kdy je žák natolik rozumově vyspělý, že chápe pojem vlastnictví a přijme normu chování, která vymezuje vztah mezi vlastními a cizími věcmi. Závažným signálem poruchy je dopředu naplánovaná a promyšlená krádež. Je důležité určit cíl krádeže a motivaci, která žáka ke krádeži vedla.

Žák může krást pro sebe z nouze, aby uspokojil své základní potřeby, z citové deprivace, kdy je krádež projevem uspokojením v době citového strádání nebo z důvodu sociálních rozdílů mezi ním a jeho spolužáky. Druhým případem mohou být krádeže pro druhé z důvodu nouze, nedostatku prestiže nebo z donucení (šikana). Třetí případ představují krádeže pro partu, kdy krádež představuje snahu udržet si svoji pozici nebo souvisí se sociálními normami party a krádež je žádoucí nebo povinnou aktivitou.

- *Záškoláctví*

Představuje obranný mechanismus únikového charakteru, kdy se žák snaží vyhnout neúnosné zátěži. Zátěží může být pro žáka nezvládnutí učiva, špatný přístup učitele nebo šikana. Může být, ale také projevem nerespektování sociálních norem a neschopnosti akceptovat povinnost, která žákovi nepřináší aktuální uspokojení.⁷⁰

- *Drogová závislost*

Vágnerová definuje příčinu braní drog jako tendenci dosáhnout něčeho lepšího, než je současný stav. Prvotním impulsem může být nuda, zvědavost, touha po něčem vzrušujícím a zakázaném. Jedinec má obvykle tendenci riskovat. Nezanedbatelnou příčinou může být také potřeba uniknout od problémů, které jedinec neumí nebo nechce řešit. V počátcích si učitel může všimnout změn v chování narkomana, ale musí si uvědomit, že mu žák braní drog nepřizná, protože on sám si nemyslí, že dělá něco špatného, proto zapírá. Následuje fáze

⁷⁰ KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň : ZČU, 2002. s. 67-68.

vzrůstající závislosti, kdy už se u žáka např. najde droga. Žák stále nevidí žádná rizika jeho počínání a zdůrazňuje bezproblémovost jeho chování. V konečné fázi závislosti je žák lhostejný k jakékoli činnosti, která se netýká drog. Žák ztrácí motivaci a problémy narůstají do nepřijatelné míry, kdy zanedbává školní povinnosti a zhoršuje se jeho prospěch. Vedle ztráty motivace působí na žáka i zvýšená únava, která se ve vyučování může projevit až usínáním. Dalšími symptomy závislosti jsou náhlé změny nálad, podrážděnost, uzavřenost a ztráta zájmu o druhé. Učitel by měl podporovat rodiče žáka v návštěvě střediska pro drogově závislé, kde odborníci navrhnou další postup.⁷¹

- *Šikana*

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit nebo zastrašovat jiného člověka, případně skupinu osob. Je to cílené nevyprovokované užití síly jedincem nebo skupinou, obvykle opakovaně.“⁷²

Žákům, kteří páchají šikanu na ostatních, obvykle schází schopnost empatie. Agresor se obvykle vyznačuje zvýšenou potřebou sebeprosazení, kterou nemůže uspokojit v jiné oblasti kvůli svým omezeným možnostem a návykem řešit problémy násilím. Bývá fyzicky zdatným, neukázněným a podprůměrným žákem. Šikanovaná oběť je často nejistý jedinec, který má nízké sebevědomí, nízký sociální status a je fyzicky slabší.⁷³

Kolář rozlišuje následující způsoby projevy šikany:

- fyzická agrese (bití, kopání, fackování apod.)
- slovní agrese a zastrašování (vyhrožování, výsměch apod.)
- krádeže a ničení věcí (trhání oblečení, vymáhání peněz atd.)
- násilné a manipulativní příkazy (donucování oběti k provádění ponižujících úkonů)

⁷¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2001. s. 76-78.

⁷² KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň : ZČU, 2002. s. 70.

⁷³ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2001. s. 82-83.

Učitel by si měl dát pozor na varovné signály šikany, které se mohou ve škole vyskytnout. Kolář uvádí následující příklady projevů chování šikanovaného žáka:

- žákův neustálý pohyb v dosahu učitele
- žák se projevuje jako outsider, je přehlížen a izolován
- nepříznivý emoční stav dítěte
- náhlé zhoršení prospěchu, nesoustředěnost
- ponižování a zesměšňování
- „dobrovolné odevzdání“ svačiny, peněz atd.

Optimálním řešením šikany je její prevence. Pokud již takový případ nastane, musí se jím učitel důkladně zabývat a citlivě ho řešit, aby zabránil dalšímu šíření v rámci školy a horším následkům pro oběť. Učitel by se měl řídit Metodickým pokynem č. 28 275/2000 – 22 K prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, které vydalo MŠMT.

7 Další příčiny školního neprospěchu

7.1 Vývojové změny

V období, kdy nastupuje žák do školy, dochází k přechodu na kvalitativně vyšší úroveň. U některých žáků však k této změně nedojde ve stejné době nebo ve všech směrech a pro nástup do školy jsou nepřipravení a nezralí. Pro takového žáka znamená školní režim velkou zátěž a vyčerpává ho, protože nedovede pracovat dlouhou dobu a intenzivně, není k učení motivován a jsou pro něj důležitější aktuální potřeby jako hra, jídlo atd. a jejich uspokojení. Role žáka pro něj tím pádem představuje značný tlak na osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za jeho chování, což je pro nezralé dítě neúměrný požadavek, který dítě stresuje.

Druhým důležitým mezníkem je puberta. Žákovo chování je citově labilní a dochází k podstatným změnám v emočním prožívání, kdy je žákovo chování více impulsivní a trpí nedostatkem sebeovládání. Typickým znakem je také projev negativismu ke škole, prospěchu a k autoritám. V tomto období se navíc také zvyšují nároky školy na výkon a chování žáka, které spolu s odmítavým postojem žáka může mít za následek školní selhávání.

7.2 Somatický stav dítěte

Somatické onemocnění nemá vliv pouze na tělesný stav žáka, ale také na chování a školní výkon. I běžné, akutní onemocnění se může, alespoň dočasně odrazit ve školním výkonu. Nejvážnějším projevem z hlediska prospěchu je období rekonvalescence, kdy je žák vyčerpaný a oslabený nemocí. To má za následek dva typy reakcí. Žák je buď mrzutý a neklidný nebo skleslý a bez zájmu k okolí.

7.3 Psychický stav a vlastnosti dítěte

Existuje mnoho žáků, kteří přestože mají dostatečné intelektové schopnosti, ve škole neprospívají. Tato skupina žáků s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, ale nízkým prospěchem se nazývá „relativně neúspěšní žáci“. Jejich potíže souvisí s mimointelektovými faktory jako např. narušenou motivací, negativním postojem ke škole atd.

Mezi mimointelektové faktory prospěchu a nepospěchu autoři uvádějí:

- motivace
- postoj ke škole a k učiteli
- emoce (strach ze školy)
- sebehodnocení, sebedůvěra
- schopnost koncentrace pozornosti
- intelektuální pasivita
- volní a charakterové vlastnosti
- emoční nebo neuropsychická labilita⁷⁴

⁷⁴ PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZČU, 2003. s. 95-97.

8 Učitel

8.1 Učitelovy postoje a očekávání

Nepřiměřené postoje učitele a jeho očekávání se mohou stát také důvodem školního neúspěchu žáka. Hodnocení se odvíjí také od mezilidských vztahů a tento fakt se může stát zdrojem chybného hodnocení žáka. Hodnocení se nestává pouze měřítkem výkonů žáka, ale také odráží postoj učitele vůči žákovi. Ovlivňujícím faktorem vzájemného vztahu učitele a žáka je tzv. *vzájemné očekávání*. To může být významným motivačním prvkem, ale pouze za předpokladu, že je přiměřené a objektivní. V opačném případě, kdy je očekávání velmi nízké nebo naopak neúměrně vysoké se stává zdrojem žákovy frustrace.

Vzájemné vztahy jsou také ovlivněny mechanismy personální percepce, které mohou negativně ovlivňovat vzájemná očekávání. Uvedme tzv. *haló efekt*, kdy jsou při utváření prvního dojmu rozhodující sympatie nebo antipatie a které následně navozují pocity sympatie nebo naopak antipatie.

Jako další typ zkresleného hodnocení můžeme jmenovat *kauzální atribuci*. V tomto případě má učitel tendenci k rozdílnému přisouvání příčin a podmínek vlastního či cizího úspěchu a neúspěchu, např. vlastní neúspěch se vysvětluje nepříznivými vnějšími příčinami a podmínkami, kdežto neúspěch cizích lidí se vysvětluje jako zapříčiněný a podmíněný jejich osobními nedostatky a chybami.

V učitelově chování můžeme také pozorovat *povzbudivou (aktivizační) atribuci*, kdy úspěch žáka přičítá učitel dispozičním příčinám a neúspěch vnějším okolnostem. Opačným příkladem je *tlumivá (dezaktivizační) atribuce*, kdy učitel řadí chybu žáka do proměnlivých příčin jako náhoda, smůla vlivem vnějších okolností, nikoliv vlastními schopnostmi.

Takové učitelovo hodnocení žáka demotivuje a jeho špatné školní výsledky se mohou postupem času stát relativně stálými.

S učitelovým očekáváním a následným vytvořením názoru na žáka souvisí tzv. *Pygmalion efekt*, který je založen na tvrzení, že pozitivní očekávání učitelů vede ke zvyšování výkonnosti jejich žáků, roste jejich sebedůvěra a s ní i výkony.

J. Čáp uvádí tři důležité momenty, kdy dochází mezi učitelem a žákem k Pygmalion efektu:

1. učitelův názor na schopnosti žáka
2. žákův názor na vlastní schopnosti
3. to, nakolik je učitel pro žáka důležitou osobou, do jaké míry ho učitel považuje za důležitého pro sebe

Učitelovo očekávání se podle Čápa realizuje ve dvou případech:

- a) u žáků, které učitel považuje za nadané, které přitom samy hodnotí kladně své schopnosti a chovají se k učitelovi jako k důležitému člověku
- b) u žáků, které učitel považuje za neschopné k učení a které přitom považují učitele za důležitého člověka.

Význam učitelova očekávání spočívá v ovlivnění žákova sebehodnocení. To má za následek utváření jeho sebepojetí. Tento proces se může utvářet jak v pozitivním, tak negativním ohledu. Pokud žák porozumí učitelovu očekávání a jeho představě o něm, se začne vidět jinak a měnit se k obrazu učitelovi představy. Pokud, ale učitel pochybuje o žákových schopnostech, jedinec se dostává do role neúspěšného žáka. Nesprávný odhad učitele potom velmi ovlivňuje žákovu motivaci, kdy může dojít až ke snížení žákova sebevědomí a vyhýbání se škole.⁷⁵

⁷⁵ KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha : Grada, 2011. s. 155-158.

9 Rodina

Význam rodiny v ovlivnění školního prospěchu žáka je zásadní. Rodina utváří dítěti podmínky pro jeho úspěšného učení. Školní výsledky ovlivňují návyky, zkušenosti, vztah k práci, postoj ke škole a obecně ke vzdělání.

Nejdůležitější roli hrají faktory jako materiální podmínky, kulturní úroveň rodiny, struktura rodiny a žákovo postavení v ní, typ výchovy, dále kvalita rodinné výchovy a spolupráce rodičů se školou. Jakékoli narušení daných faktorů může mít negativní vliv na prospěch.⁷⁶

⁷⁶ PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZČU, 2003. s. 98.

ČÁST II – PRAKTICKÁ

10 Výzkum

10.1 Cíle a teze výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zmapování postoje žáků a jejich motivace k učení, analýza neoblíbenosti předmětů a její příčiny a zjištění, co je pro učitele při výuce jeho předmětu nejdůležitější.

Výzkum měl potvrdit nebo vyvrátit tyto mé vytýčené teze:

Teze č. 1:

Žáci stojí o to, být vynikajícími žáky a mít dobré výsledky.

Teze č. 2:

Žáci očekávají špatné známky z neoblíbených předmětů.

Teze č. 3

Neoblíbenost předmětu souvisí s osobou učitele.

Teze č. 4

Učiteli záleží především na výkonu žáka.

10.2 Metoda výzkumu

K průzkumu, který měl ověřit výše stanovené hypotézy a odpovědět na dané otázky byla zvolena forma nestandardizovaného dotazníku pro studenty a učitele.

10.2.1 Dotazník pro žáky

Dotazník vytvořený pro účely této diplomové práce se skládá z šestnácti otázek, kdy si žák mohl ze tří až pěti nabízených možností zvolit vždy pouze jednu odpověď.

1. *Stojím o to, abych byl vynikajícím žákem:*

- a) hodně
- b) příliš ne
- c) vůbec ne

2. *Dobré známky pro mě mají hodnotu:*

- a) velmi vysokou
- b) záleží na předmětu
- c) velmi malou

3. *Při učení se mi daří soustředit:*

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) téměř nikdy

4. *Při učení jsem:*

- a) hodně pečlivý
- b) průměrně pečlivý
- c) málo pečlivý
- d) vůbec nejsem pečlivý

5. *Ve škole se hlásím:*

- a) vždy, když je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) téměř nikdy

6. *Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:*

- a) téměř vždy
- b) většinou
- c) někdy

- d) téměř nikdy
7. *Když mám být zkoušený, mám strach:*
- a) téměř vždy
 - b) záleží na předmětu
 - c) téměř nikdy
8. *Mám-li být upřímný, školy se:*
- a) hodně bojím
 - b) obávám
 - c) vůbec nebojím
9. *Když máme psát nějakou písemnou práci:*
- a) mám téměř vždy chuť nejt do školy
 - b) mám někdy chuť, nejt do školy
 - c) vůbec mi to nevadí
10. *Když jsem zkoušený a nejsem dostatečně připraven:*
- a) mám často pocit, že bych nejraději odešel
 - b) mám někdy takový pocit
 - c) nemívám většinou takový pocit
 - d) nemívám nikdy takový pocit
11. *Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:*
- a) téměř vždy
 - b) často
 - c) někdy
 - d) téměř nikdy
12. *Špatných známek se obávám:*
- a) hodně
 - b) málokdy
 - c) vůbec
13. *Špatných známek se obávám kvůli:*
- a) sobě
 - b) budoucímu studiu
 - c) učitelé
 - d) rodičům
14. *Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám s horší známkou z tohoto předmětu:*
- a) matematika
 - b) fyzika
 - c) dějepis
 - d) český jazyk

- e) anglický jazyk

15. *Nejméně oblíbený předmět je pro mě:*

- a) matematika
- b) fyzika
- c) dějepis
- d) český jazyk
- e) anglický jazyk

16. *Nejméně oblíbený je kvůli:*

- a) učiteli
- b) obtížnosti
- c) mému nezájmu

10.2.2 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele vytvořený pro účely této diplomové práce se skládá ze dvou otázek. U otázky č. 1 si mohl učitel zvolit možnost *ano – ne*, a doplnit *proč ano – proč ne?* U otázky č. 2 měl učitel na výběr tři možnosti, kdy si mohl zvolit pouze jednu odpověď.

1. *Myslíte si, že Váš předmět považují žáci za důležitý?*

ANO – NE

Proč ano?

Proč ne?

2. *Při výuce Vašeho předmětu Vám záleží na:*

- a) výkonu žáka
- b) oblibě předmětu
- c) vzájemném vztahu se žáky

10.3 Popis vzorku respondentů

Dotazování respondenti byli studenti a učitelé gymnázia v Kaplici. Jednalo se celkem o 96 žáků z 1. – 4. ročníku a 18 učitelů. Přístup jak studentů, tak učitelů byl velice vstřícný a při provádění mého výzkumu mi velice pomohli.

10.4 Vyhodnocení výzkumu

Otázka č. 1

Stojím o to, abych byl vynikajícím žákem

- a) hodně
- b) příliš ne
- c) vůbec ne



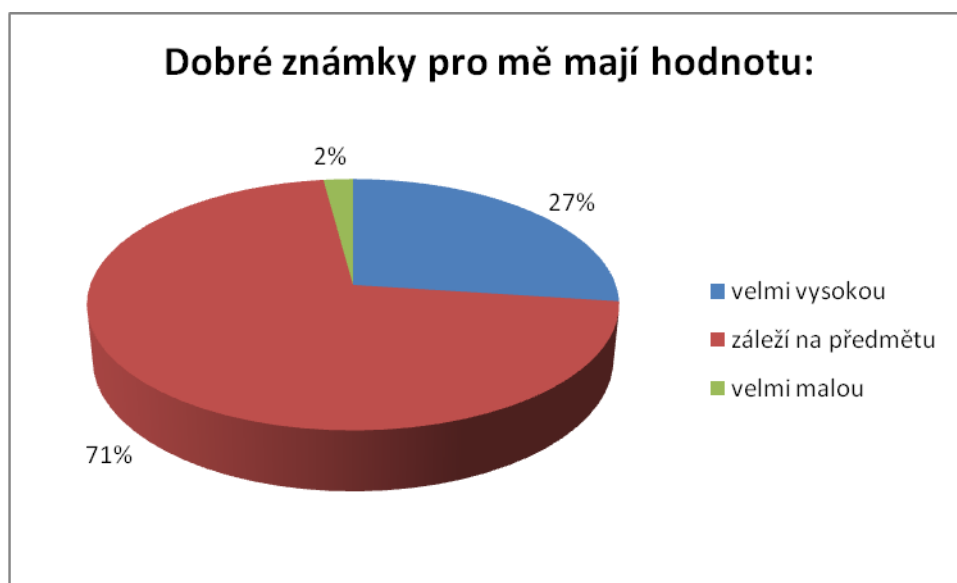
Interpretace:

69 % respondentů uvedlo, že příliš nestojí o to, být vynikajícími žáky, 26 % žáků o to stojí hodně a 5 % vůbec ne. Pouhá jedna čtvrtina žáků, kteří stojí o to být vynikajícími žáky, je velice nízkou hodnotou. Pro většinu současných žáků ztrácí vzdělání smysl a chybí jim odpovídající motivace k učení.

Otázka č. 2

Dobré známky mají pro mě hodnotu

- a) velmi vysokou
- b) záleží na předmětu
- c) velmi malou



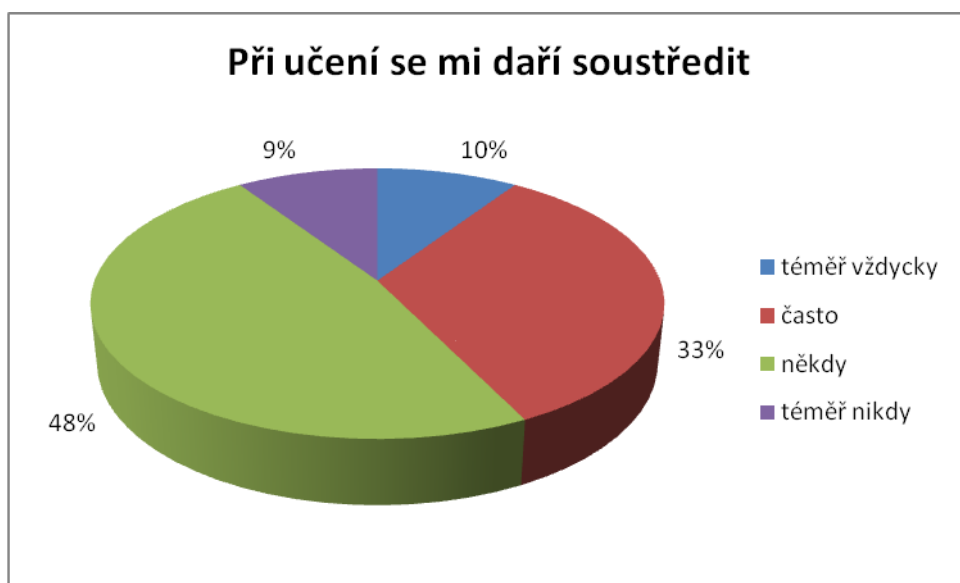
Interpretace:

27 % respondentů uvedlo, že dobré známky pro ně mají velmi vysokou hodnotu. Pro 2 % dotazovaných mají dobré známky velmi malou hodnotu a u 71 % respondentů záleží na předmětu. Tento výsledek může mít několik možných příčin. Ať už žákův zájem o daný předmět, využití v budoucím uplatnění, ale také oblibu učitele, který předmět vyučuje.

Otázka č. 3

Při učení se mi daří, soustředit se

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) téměř nikdy



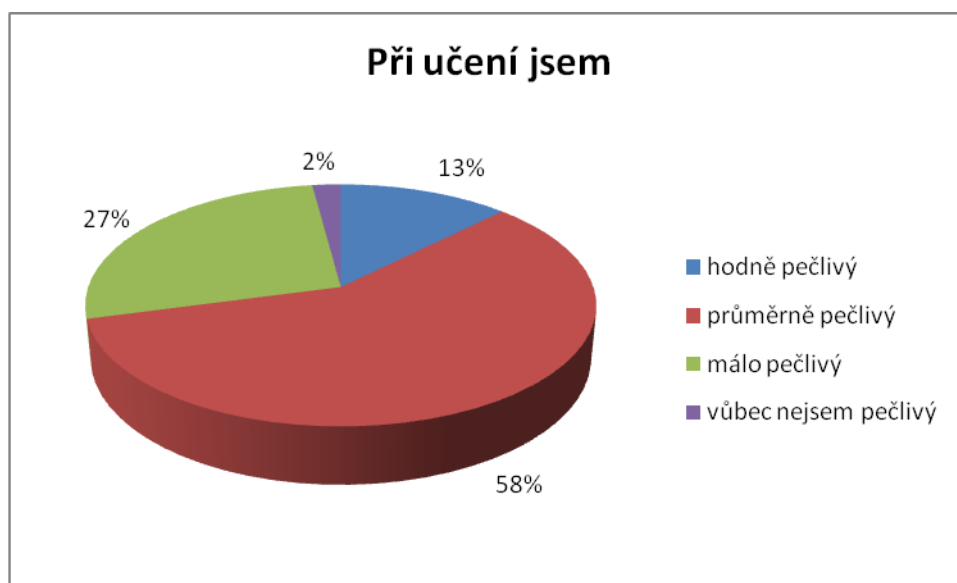
Interpretace:

10 % respondentů uvedlo, že se dokáží soustředit téměř vždy, 33 % často, 48 % někdy a problémy se soustředěním má 9 % dotazovaných, kteří se nedokáží soustředit téměř nikdy. Potíže při soustředění mohou jednak ukazovat na syndrom ADD a ADHD, ale také mohou např. vyplívat z postoje učitele k výuce.

Otázka č. 4

Při učení jsem

- a) hodně pečlivý
- b) průměrně pečlivý
- c) málo pečlivý
- d) vůbec nejsem pečlivý



Interpretace:

Více než polovina dotazovaných (58 %) uvedla, že jsou průměrně pečlivý, 13 % hodně pečlivý, 27 % málo pečlivý a 2 % se považuje za nepečlivé. V pečlivosti a přípravě na výuku se odráží jak osobností dispozice žáka, tak rodinná výchova a postoj rodiny ke vzdělání.

Otázka č. 5

Ve škole se hlásím

- a) vždy, když je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) téměř nikdy



Interpretace:

55 % dotazovaných uvedlo, že se ve škole hlásí někdy, 25 % často, 12 % vždy, když je to možné a 8 % z dotazovaných žáků se nehlásí téměř nikdy.

Otázka č. 6

Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen

- a) téměř vždy
- b) většinou
- c) někdy
- d) téměř nikdy



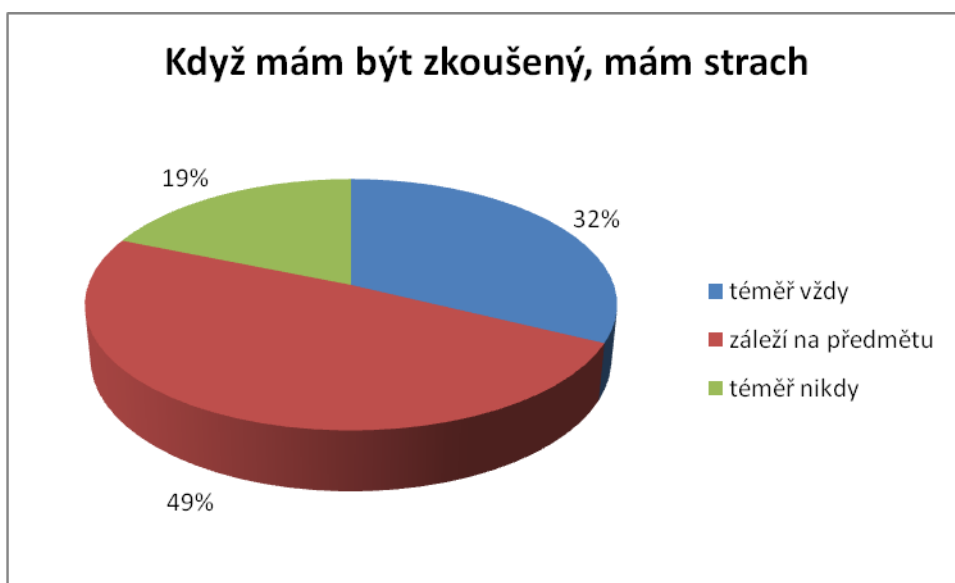
Interpretace:

Z této otázky můžeme posoudit míru důležitosti vysvědčení pro žáky. Konečná známka na vysvědčení má pro většinu respondentů veliký význam. Pokud jsou děti v situaci, kdy mají nerozhodnou známku před koncem vysvědčení, 44 % z nich se téměř vždy dobrovolně přihlásí o vyzkoušení. Velká část dětí, tedy 40 %, se většinou vyzkoušet nechá. Pouze 14 % z dotázaných školáků zřejmě nepovažuje možnost zlepšit si prospěch za dostatečně motivující a nechá se vyzkoušet někdy. Téměř nikdy by se nenechala vyzkoušet pouze 2 % dotazovaných, což ukazuje, že známky na vysvědčení jsou pro děti stále ještě důležité.

Otázka č. 7

Když mám být zkoušený, mám strach

- a) téměř vždy
- b) záleží na předmětu
- c) téměř nikdy



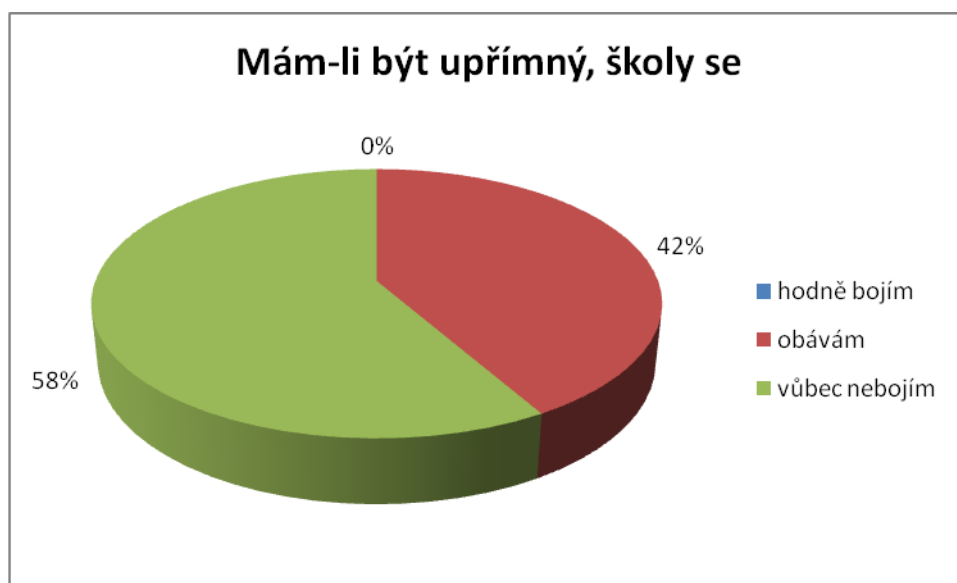
Interpretace:

Ukazuje se, že zkoušení je pro mnoho žáků stresujícím zážitkem. Ovlivňuje pocity žáků před samotným vyvoláním a některé žáky může také významně ovlivnit v průběhu zkoušení. To potvrzuje i výsledek, kdy strach před zkoušením má téměř vždy 32 % dotazovaných žáků. U 49 % dotazovaných záleží na tom, z kterého předmětu budou zkoušeni. Naproti tomu 19 % dotázaných jedinců téměř nikdy strach před zkoušením nepocítuje. Strach při zkoušení je velmi významným faktorem a je třeba, aby tuto skutečnost měl učitel na paměti a uměl s ní pracovat.

Otázka č. 8

Mám-li být upřímný, školy se

- a) hodně bojím
- b) obávám
- c) vůbec nebojím



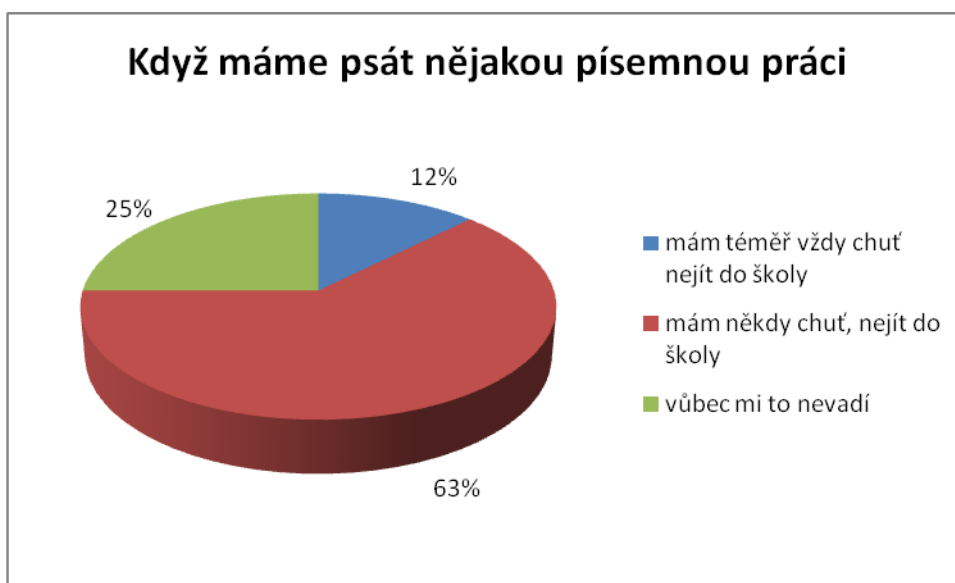
Interpretace:

58 % respondentů uvedlo, že se školy vůbec nebojí a 42 % se jí obává. Žádný dotazovaný se školy nebojí hodně. Velice mě překvapil výsledek 58 %, který může napovídat, že žáci, jsou vždy dokonale připraveni, ve škole panuje příjemná atmosféra nebo klesá respekt školy jako instituce.

Otázka č. 9

Když máme psát písemnou práci

- a) mám téměř vždy chuť, nejít do školy
- b) mám někdy chuť, nejít do školy
- c) vůbec mi to nevadí



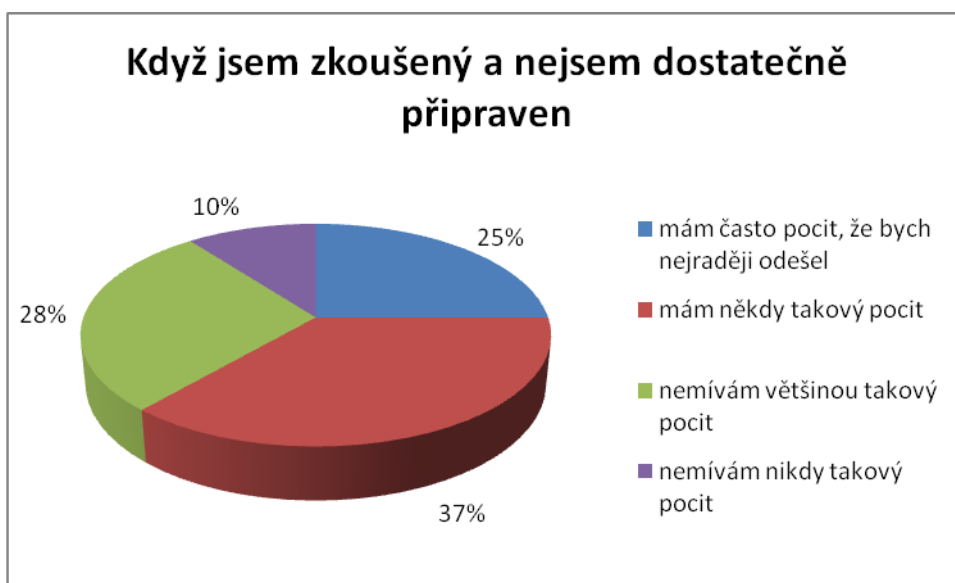
Interpretace:

K prověření znalostí písemnou prací se staví negativně 12 % dotazovaných, kteří uvedli, že mají téměř vždy chuť nejít do školy, 63 % tuto tendenci pocítuje někdy a pro čtvrtinu dotazovaných, tedy 25 %, není psaní písemné práce žádnou překážkou k tomu, aby šli do školy.

Otázka č. 10

Když jsem zkoušený a nejsem dostatečně připraven

- a) mám často pocit, že bych nejraději odešel
- b) mám někdy takový pocit
- c) nemívám většinou takový pocit
- d) nemívám nikdy takový pocit



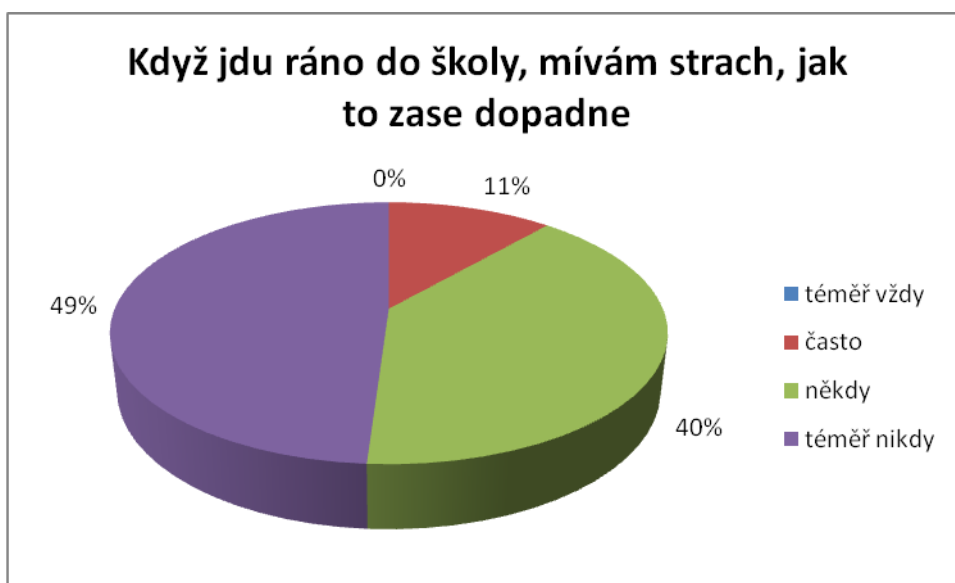
Interpretace:

Čtvrtina dotázaných žáků má často pocit, že by nejraději z výuky odešla, má-li být zkoušena a není dostatečně připravena, někdy tento pocit má 37 % dotazovaných. U některých jedinců může tato tendence ukazovat na zvýšenou úzkostnost. Desetina dotázaných žáků uvedla, že takový pocit nemá nikdy a 28 % většinou nemívá myšlenky na odchod z vyučování. Necelým 40 % dětí nenavozuje pocit nepřipravenosti snahu opustit výuku a vyhnout se tak zkoušení.

Otázka č. 11

Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) téměř nikdy



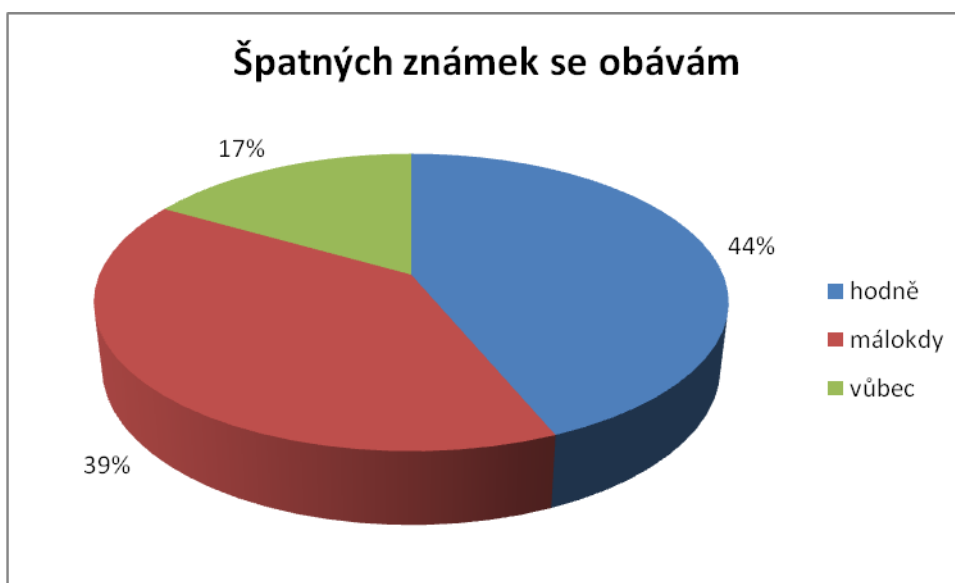
Interpretace:

S předchozí otázkou souvisí i následující zjištění. Téměř polovina dotázaných žáků, přesněji 49 % uvedlo, že netrpí ráno pocitem strachu z toho, co mu den ve škole přinese. Obavu, jak to ve škole dopadne, má někdy 40 % dotazovaných a 11 % dotazovaných trpí pocitem strachu často. U některých jedinců může tato tendence ukazovat na zvýšenou úzkostnost. Tento výsledek můžeme interpretovat dvěma možnými způsoby. Buď se role a postavení školy a prospěchu posunula do té míry, že dětem jsou známky víceméně lhostejné, nebo učitelé a celý systém pracuje způsobem, že děti se cítí ve škole příjemně a nemusí se jí bát.

Otázka č. 12

Špatných známek se obávám

- a) hodně
- b) málokdy
- c) vůbec



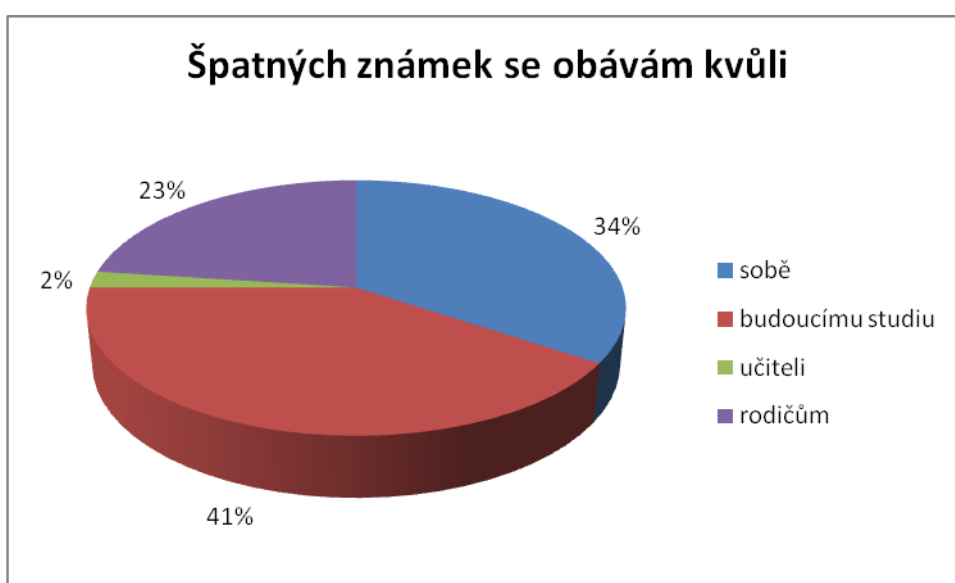
Interpretace:

Moji domněnku, že dnešním žákům jsou známky víceméně lhostejné, potvrzuje fakt, že 39 % dotázaných se špatných známek obává málokdy a 17 % žáků dokonce vůbec. Na druhé straně téměř polovina, tedy 44 %, dotázaných dětí se špatných známek obává hodně.

Otázka č. 13

Špatných známek se obávám kvůli

- a) sobě
- b) budoucímu studiu
- c) učiteli
- d) rodičům



Interpretace:

Učitel jako autorita ve škole sice působí, nicméně následující odpovědi jasně ukazují, že on není tím faktorem, proč se děti špatných známek obávají. Pouhá 2 % respondentů uvedla učitele jako důvod obavy špatných známek. Na tomto grafu se ukazuje, že děti si velmi dobře uvědomují význam vzdělání pro svůj další profesní život. Špatných známek se 41 % z nich obává kvůli svému budoucímu studiu a 34 % z nich kvůli sobě. 23 % se špatných známek obává kvůli reakci svých rodičů.

Otázka č. 14

Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám s horší známkou z tohoto předmětu

- a) matematika
- b) fyzika
- c) dějepis
- d) český jazyk
- e) anglický jazyk



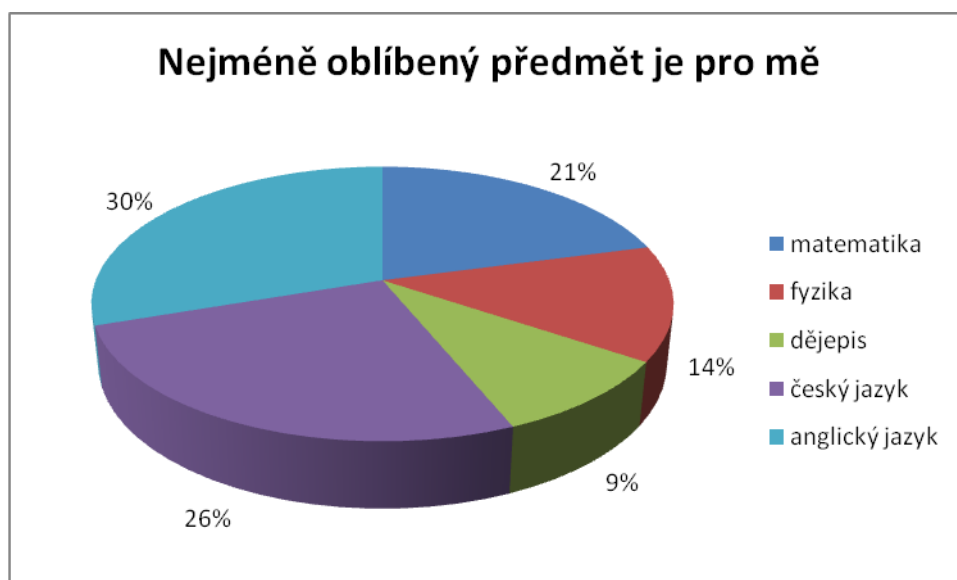
Interpretace:

Z jakých předmětů žáci počítají s horší známkou naznačuje tento graf. Obecně se říká, že mezi obtížnější předměty se řadí zejména ty přírodovědné, tedy např. matematika a fyzika. Nicméně se ukazuje, že obtížnými jsou pro děti také jazyky, ať už mateřský nebo cizí. 29 % dotázaných dětí uvedlo, že počítá se špatnou známkou z českého jazyka a srovnatelný počet, tedy 26 %, jedinců počítá se špatnou známkou z jazyka anglického. Postavení matematiky jako obtížného předmětu se potvrdila, neboť čtvrtina dotázaných s horší známkou z matematiky také počítá. Naproti tomu pouhých 7 % dotázaných uvedlo fyziku, jako dalšího zástupce přírodovědných předmětů, což je relativně překvapující zjištění. Dějepis zvolilo 13 % dotázaných žáků

Otázka č. 15

Nejméně oblíbený předmět je pro mě

- a) matematika
- b) fyzika
- c) dějepis
- d) český jazyk
- e) anglický jazyk



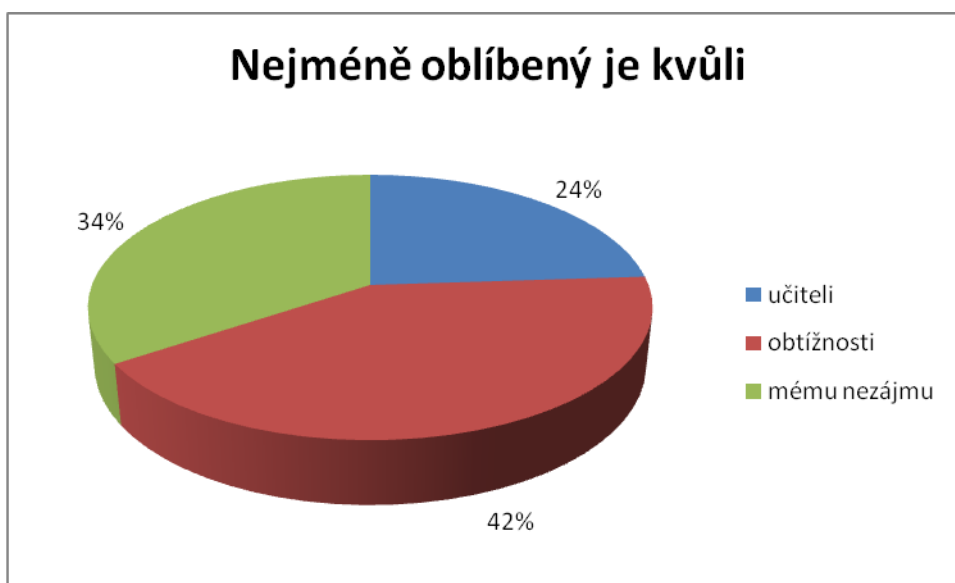
Interpretace

Mezi nejméně oblíbené předměty dotazovaných žáků patří anglický jazyk se 30 % a český jazyk s 26 %. Neoblíbené jsou tyto předměty jednak kvůli obtížnosti, ale značnou roli hraje také osobnost učitele. Matematika se s 21 % v neoblíbenosti řadí na třetí místo, převážně kvůli nezájmu žáků a fyzika a dějepis s podobnými výsledky 14 % a 9 % jsou na posledních místech. Jejich neoblíba vyplývá hlavně z nezájmu žáků.

Otázka č. 16

Nejméně oblíbený je kvůli

- a) učiteli
- b) obtížnosti
- c) mému nezájmu



Interpretace:

Z jakého důvodu jsou předměty uvedené v předešlé otázce neoblíbeny, ukazuje tento graf. Pro 42 % dotázaných je důvodem obtížnost daného předmětu. Svůj nezájem a tedy i nezájem o předmět uvedlo jako příčinu neoblíbenosti 34 % dotázaných žáků a 24 % z nich nemá předmět v oblibě díky učiteli.

Teze č. 1

Žáci stojí o to, být vynikajícími žáky a mít dobré výsledky.



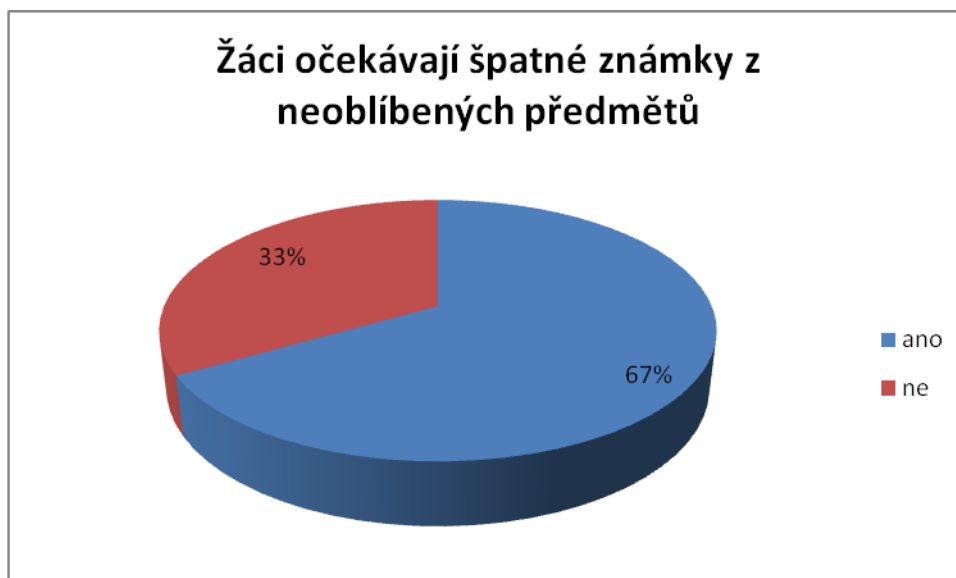
69 % respondentů uvedlo, že příliš nestojí o to, být vynikajícími žáky, 26 % žáků o to stojí hodně a 5 % vůbec ne.

27 % respondentů uvedlo, že dobré známky pro ně mají velmi vysokou hodnotu. Pro 2% dotazovaných mají dobré známky velmi malou hodnotu a u 71% respondentů záleží na předmětu. Tento výsledek může mít několik možných příčin. Ať už žákův zájem o daný předmět, využití v budoucím uplatnění, ale také oblibu učitele, který předmět vyučuje.

Můj předpoklad, že žáci stojí o to být vynikajícími žáky a mít dobré výsledky se bohužel nepotvrdil. Pouhá jedna čtvrtina žáků, kteří stojí o to být vynikajícími žáky, je velice nízkou hodnotou. Výsledek 69 %, který ukazuje na fakt, že žáci příliš nestojí o to být vynikajícími žáky a 5 % žáků, kteří o to dokonce nestojí vůbec je pro mě velice překvapující a nepochopitelný. Možná o to více, že výsledky mého výzkumu pocházejí z gymnázia. Ukazuje se, že vzdělání ztrácí na své hodnotě a není pro žáky tou nejdůležitější hodnotou. S těmito výsledky souvisí také fakt, že pouze 27 % žákům záleží na dobrých výsledcích ve všech předmětech, kdežto 71 % žáků pouze v některých. Myslím, že žáci se mylně domnívají, že k jejich budoucímu studiu a životu budou potřebovat pouze některé předměty např. anglický jazyk a zapomínají na tzv. všeobecný přehled.

Teze č. 2

Žáci očekávají z neoblíbených předmětů špatné známky.



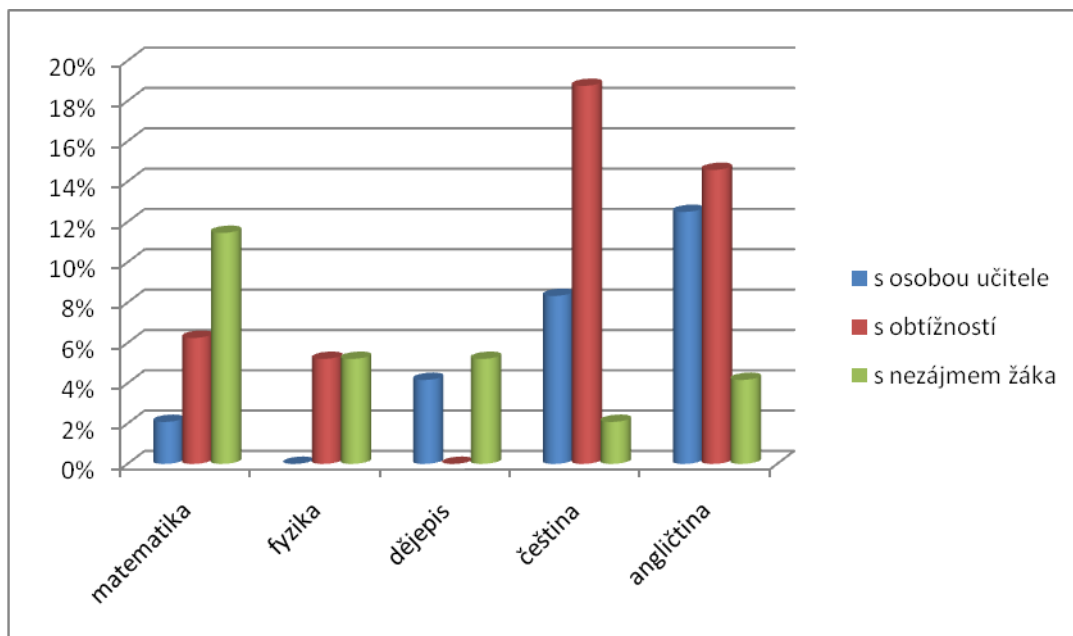
Má druhá hypotéza, že žáci očekávají z neoblíbených předmětů špatné známky se potvrdila. Celkem 67 % očekává špatnou známku z neoblíbeného předmětu a 33 % špatnou známku neočekává.

Korelaci mezi oblíbeností předmětu a špatnými známkami lze vyvodit také z grafů u otázek č. 14 a č. 15. S horší známkou z písemné práce z českého jazyka počítá 29 % respondentů a u 26 % z nich je čeký jazyk nejméně oblíbený. Také u anglického jazyka se projevuje shodnost mezi neoblíbeností a špatnými známkami. 26 % respondentů počítá s horší známkou z písemné práce z jazyka anglického a zároveň je angličtina u 30 % respondentů nejméně oblíbeným předmětem. U 21 % jedinců je matamatika nejméně populárním předmětem, což opět koreluje s 25 % s výsledkem u otázky č. 14. Fyzika a dějepis v oblíbenosti zaujímají téměř stejné postavení, tedy pro 14 % a 9 % respondentů jsou nejméně oblíbenými předměty a stejný procentuální výsledek ukazuje očekávání špatné známky z těchto předmětů.

Neoblíba těchto předmětů pramení podle výzkumu u českého jazyka z obtížnosti, u anglického jazyka z obtížnosti, ale také z osobnosti učitele, u matematiky a u dějepisu z nezájmu a u fyziky z obtížnosti a nezájmu.

Teze č. 3

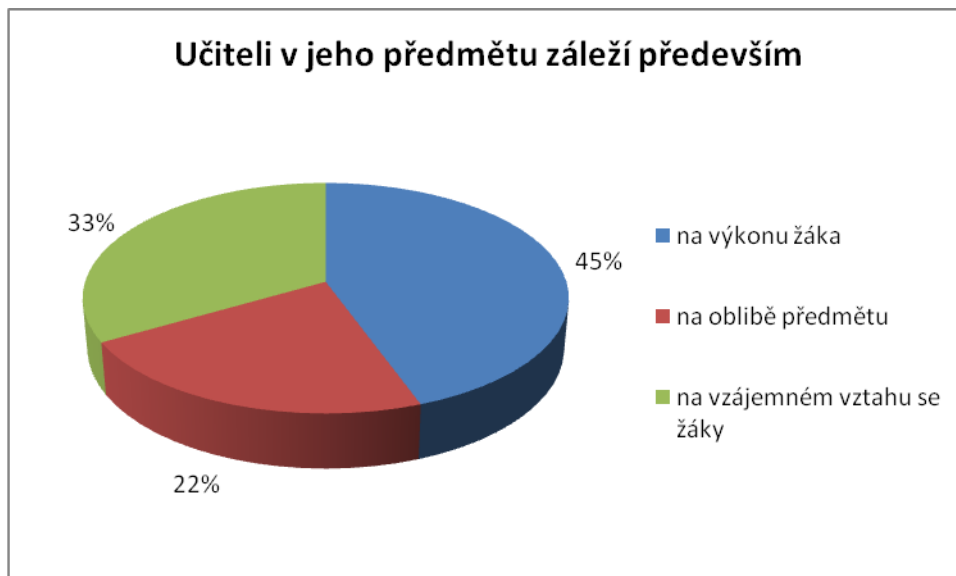
Neoblíbenost předmětu souvisí s osobou učitele.



Hypotéza č. 3 se potvrdila částečně. Můžeme vidět, že český a anglický jazyk patří mezi nejneoblíbenější předměty z důvodu převažujícího faktoru, kterým je obtížnost, ale hraje zde důležitou roli také osobnost učitele. Neobliba českého jazyka vyplývá z 19% z jeho obtížností a z 9% z osobnosti učitele. Méně zřetelný rozdíl se ukazuje u anglického jazyka, který je mezi žáky neoblíben z 15%, kvůli jeho obtížnosti a ze 13% kvůli učiteli. Zde je třeba se zamyslet nad způsobem výuky konkrétního učitele, ale také nad vzájemným vztahem se žáky. Na druhé straně vidíme, že např. neobliba matematiky vyplývá převážně z nezájmu žáka. Na tomto grafu je zřetelně vidět obliba jednotlivých učitelů daných předmětů.

Teze č. 4

Učiteli záleží především na výkonu žáka.



Můj předpoklad, že pro učitele je nejdůležitější výkon žáka se potvrdil. Pro 45 % učitelů je nejdůležitější právě výkon žáka. Překvapující je ale také zjištění, že 33 % dotazovaných učitelům záleží také na vzájemném vztahu se žáky a obliba předmětu je důležitá pro 22 % učitelů. Myslím, že je velmi důležité, aby mezi učitelem a žáky byly dobré vztahy a stejně tak, aby se učitelé snažili o to, aby jejich předmět byl oblíben a žáci si k němu vytvořili určitý vztah.

10.5 Závěr výzkumu

V první hypotéze jsem předpokládala, že škola představuje pro většinu současných žáků na středních školách důležitou hodnotu a přípravu pro profesní život. Údaje, které jsem získala, mě v tomto ohledu velmi překvapily. Možné vysvětlení je, že většině žáků stačí být žáky průměrnými a nedosahovat výborných, ale pouze průměrných výsledků. Druhé možné vysvětlení je, že škola a význam vzdělání ztrácejí na své hodnotě.

Můj druhý předpoklad, že žáci očekávají z neoblíbených předmětů špatné známky, se potvrdil. Pro žáky je těžké hledat motivaci, pokud je pro ně daný předmět příliš obtížný, mají

problémy s daným učitelem nebo pokud bojují s nezájmem o daný předmět. Příprava na tento předmět se potom promítá do špatných známek.

Třetí předpoklad se potvrdil částečně. Většinou je předmět neoblíbený, kvůli jeho obtížnosti. Pokud velká část žáků však předmět nemá rádo kvůli učiteli, jak se ukazuje především u anglického a českého jazyka, měl by se učitel ve výuce a přístupu k žákům pokusit o změnu.

Čtvrtá hypotéza, že pro učitele je nejdůležitější výkon žáka se potvrdil. Pro téměř polovinu učitelů je nejdůležitější právě výkon žáka. Milým překvapením je ale zjištění, že velké části dotazovaných učitelů záleží také na vzájemném vztahu se žáky a oblibě předmětu. Považuji za důležité, aby mezi učitelem a žáky byly dobré vztahy a stejně tak, aby se učitelé snažili o to, aby jejich předmět byl oblíben a žáci si k němu vytvořili určitý vztah.

11 Závěr

Cílem teoretické části diplomové práce bylo předložit přehled faktorů způsobující potíže v učení, které mají za následek neprospěch žáků, jejich příčiny, následky a zásady práce s takovými žáky.

V úvodní části jsou shrnuty vnitřní a vnější činitele neprospěchu. Pozornost je věnována především motivaci a rozboru vnějších a vnitřních motivačních činitelů. Dále jsou popsány faktory, které se podílejí na neprospěchu žáka jako snížená nebo zvýšená úroveň inteligence včetně potíží, které tato skutečnost žákům přináší, syndrom ADD a ADHD a poruchy chování. Jako další možné příčiny školního neprospěchu jsou uvedeny vývojové změny, somatický stav, psychický stav a vlastnosti žáka. Na závěr teoretické části je také zmíněna osobnost učitele, jeho postoje a očekávání a vliv rodiny na prospěch žáka.

V praktické části je znázorněn a vyhodnocený uskutečněný výzkum, jehož cílem bylo zmapování postoje žáků a jejich motivaci k učení, zjištění příčiny neoblíbenosti předmětů a vliv neoblíbenosti na neprospěch a zjištění, co je pro učitele při výuce nejpodstatnější.

Můj první předpoklad byl, že škola představuje pro většinu současných žáků na středních školách důležitou hodnotu a chtějí být vynikajícími žáky. Údaje, které jsem získala, byly velice překvapující, protože pouze 26 % žáků potvrdilo moji hypotézu. 69 % žáků uvedlo, že o tuto skutečnost příliš nestojí a 5 % dokonce vůbec. Z tohoto výsledku usuzuji, že vzdělávání u současné generace středoškoláků ztrácí na hodnotě a nepovažují ho za důležité pro svůj další rozvoj a život.

Dále jsem předpokládala, že žáci očekávají z neoblíbených předmětů špatné známky. Tato má hypotéza se potvrdila u 67 % respondentů, kdy mezi nejneoblíbenější předměty patřily anglický a český jazyk. Příčinou neprospěchu v neoblíbených předmětech může být obtížnost, osobnost učitele nebo nezájem žáka.

Jako třetí hypotézu pro svůj výzkum jsem stanovila předpoklad, že neoblíbenost předmětu souvisí s osobností učitele. Tato hypotéza se potvrdila částečně u dvou z nabízených pěti předmětů a to v kombinaci s obtížností předmětu. U anglického jazyka, který je mezi žáky neoblíben z 15 %, kvůli jeho obtížnosti a ze 13 % kvůli učiteli a u českého jazyka, kde neoblíbenost vyplývá z 19 % z jeho obtížností a z 9 % z osobnosti učitele. Pokud velká část žáků však předmět nemá rádo kvůli učiteli, jak se ukazuje u těchto dvou předmětů, měl by se učitel ve výuce a přístupu k žákům pokusit o změnu.

Čtvrtá hypotéza, kdy jsem předpokládala, že pro učitele je nejdůležitější výkon žáka se potvrdil. Pro 45 % učitelů je nejdůležitější právě výkon žáka. Překvapující je, ale také zjištění, že 33 % dotazovaných učitelů záleží také na vzájemném vztahu se žáky a obliba předmětu je důležitá pro 22 % učitelů. Myslím, že je velmi důležité, aby mezi učitelem a žáky byly dobré vztahy a stejně tak, aby se učitelé snažili o to, aby jejich předmět byl oblíben a žáci si k němu vytvořili určitý vztah.

12 Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou neprospěchu žáků na základních a středních školách. Shrnuje základní informace týkající se příčin neprospěchu žáků.

Teoretická část je zaměřena na vnitřní a vnější činitele neprospěchu. Pozornost je věnována především motivaci a rozboru vnějších a vnitřních motivačních činitelů. Rozbor vnitřních motivačních činitelů vychází z teorie hierarchie lidských potřeb A. H. Maslowa. Z vnějších motivačních činitelů je rozebíráno použití a pravidla v používání odměn a trestů a motivační hodnota školních známek.

Dále popisuje faktory, které se podílejí na neprospěchu žáka jako snížená nebo zvýšená úroveň inteligence včetně potíží, které tato skutečnost žákům přináší, syndrom ADD a ADHD a poruchy chování.

Jako další možné příčiny školního neprospěchu jsou uvedeny vývojové změny, somatický stav, psychický stav a vlastnosti žáka.

Na závěr teoretické části je také zmíněna osobnost učitele, jeho postoje a očekávání a vliv rodiny na prospěch žáka.

Praktická část je zaměřena na zmapování postoje žáků a jejich motivaci k učení, na analýzu neoblíbenosti předmětů a zjištění, co je pro učitele při výuce jeho předmětu nejdůležitější. Vychází z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 96 žáků ve věku 15 – 19 let a 18 učitelů gymnázia v Kaplici.

This diploma thesis focuses on the poor school results of pupils in primary and secondary schools and summarizes its basic information and the causes.

The theoretical part of this thesis is focused on internal and external failure factors. The attention is mainly paid to motivation and analysis of internal and external motivating factors. Analysis of internal motivational factors is based on the A. H. Maslow's theory of hierarchy of human needs. Among external motivational factors are discussed use and rules in the application of rewards, punishments and motivational effect of school marks' value.

It also describes factors that contribute to the poor school results of the pupils such as increased or decreased level of intelligence, including resulting issues, ADD, ADHD syndrome and behavioural disorders.

As other possible causes of school failure are presented evolutionary changes, somatic and mental state and student's characteristics.

In the end of the theoretical part is also mentioned the teacher's personality, his attitudes and expectations and also family's influence on the study results of the pupil.

The practical part is focused on mapping the attitude of students and their motivation for learning, analysis of the unpopularity of subjects and determines causes as well as the fact, what is for teachers the most important by teaching. It is based on the survey, which was attended by 96 pupils aged from 15 to 19 years of high school and 18 teachers in gymnasium (secondary school) Kaplice.

13 Použitá literatura

- ARCELUS, J., MUNDEN, A. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.
- CANFIELD J., WELLS H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-136-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ĎURIČ, L.; GRÁC, L., ŠTEFANOVIČ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1988.
- FENSTERMACHER G. D.; SOLTIS J. F. *Vyučovací styly učitelů*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha : Portal, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVIGEROVÁ, J. M. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-092-4.
- HELUS, Z. aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- HOLEČEK V.; MIŇHOVÁ, J.; PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 2. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.
- HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319.5.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : UK, 2005. ISBN 80-7290-213-X.
- HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. Bratislava : SPN, 1970.

- KUCHARSKA, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 1211-670X.
- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : ZČU, 2000. ISBN 80-7082-705-X.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- LOKŠA, J.; LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MACKINTOSCH N. J. *IQ a inteligence*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-948-9.
- MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha : Academia 1979.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. vyd. Praha : Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAVRÁTIL, S.; MATTIOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R.; MATIOLLI, J. *Práce učitele s neúspěšnými žáky*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-254-9.
- NOVOTNÁ, L.; HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň : ZČU, 2004. ISBN 80-7043-281-0.
- PACLT, I.; PTÁČEK, R.; FLORIÁN, J. *Hyperaktivita*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-71-7.
- PEŠOVÁ, I.; ŠAMALÍK M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZČU, 2003.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, ISBN 80-7178-425-7.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8.
- VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.
- VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.