

Pedagogická psychologie

Jaro 2008

**Mgr. Mojmír Snopek, katedra
psychologie PedF, Fss MU Brno**

snopek@fss.muni.cz

mob: 604 441 091

Osobnost pedagoga/žky

Přístupy ke zkoumání osobnosti vyučující/ho

- **pedeutologie** = nauka o osobnosti učitele
- máme několik druhů přístupů:
- **Normativní** -- jaký má učitel být, aby byl úspěšný; jeho předpoklady, tzv. deduktivní metoda
- **Analytický** -- jaké vlastnosti ve skutečnosti má, induktivní metoda – např. analýza výpovědi žáka o učiteli, tento přístup vede k **typologiím osobnosti**

Typologie dle DÖRINGA

- 1) *náboženský typ* - posuzuje situaci z hlediska smyslu života, je však příliš uzavřený, nerozumí žákům, nesměje se, nedostatek smyslu pro hru, ve které vidí zahálení. Nudný pedant, studenty vychovává podle vlastního:
 - *více citový*
 - *více intelektuální*
- 2) *estetický typ* = převaha citu nad racionalitou,
 - *aktivně tvořivý* - řídí se představou individuality, nutí k tvoření, umí vzbuzovat nadšení

Typologie dle DÖRINGA

- *pasivně receptivní* - větší ohled na žáka, rozvíjí specifické stránky každého žáka, žáci ho mají zpravidla rádi
- 3) *sociální typ* (ideální)
- 4) *teoretický typ* – ideální typ učitele, trpělivý, sebezapření, cílem je výchova žáků, žáci ho mají rádi,“
- často si ho však neváží
- 5) *ekonomický typ* - snaha dostat ze žáků co nejvíce s minimální energií, utilitarista, příliš praktický, nedoceňuje fantazii
- 6) *mocenský typ* - snaží se prosadit vlastní osobnost, rád zažívá vlastní převahu nad žáky, rád trestá, příjemně pociťuje obavy žáků ze své osoby

Typologie dle LUKY

- Na základě 2 kritérií:
- *1. jak reaguje na podněty*
 - reflexivní – uvažující typ
 - naivní – bezprostřední typ - reaguje na působící podněty přímo
- *2. jak zpracovává podněty*
 - reproduktivní typ – pouze reprodukuje
 - produktivní typ – dále dopracovává

Typologie dle LUKY

- Tato kritéria se kombinují:
- *typ naivně-reproduktivní* – žákům pouze zprostředkovává informace, vyžaduje paměťové učení, hodí se spíše do nižších tříd
- *typ naivně-produktivní* – tvořivé zpracování učiva, pedagogická opatření jsou přirozená
- *typ reflexivně-reproduktivní* – nesamostatnost, rozkolísanost, dobře se orientuje ve známých situacích, výchovnou činnost považuje za náročnou, žáci ho nemají rádi, ani si ho neváží
- *typ reflexivně-produktivní* – chybí mu nadšení, spíše uzavřen do sebe, přesto existuje snaha, žáci si ho váží, ale nemají ho rádi

Typologie dle VORWICKELA

- Vycházel z praktické zkušenosti = zda učitel věnuje více pozornosti vzdělávání nebo formování osobnosti žáka (výchově)
- **1) věcný typ**
 - *striktně věcný* - snaží se jednostranně striktně podat učivo, důraz na paměť, učivo z učebnice. Úspěchu dosahuje u žáků průměrných, s dobrou mechanickou pamětí
 - *oduševněle věcný* - rozvoj poznávacích procesů, logický způsob, žáci pasivně přijímají logicky uspořádanou látku, tvořiví žáci nemají prostor
- **2) osobní typ**
 - *naivně osobní* - benevolentnější výklad učiva, důraz na cit, časté jsou však chyby, rozhoduje se srdcem. Žáci ho mají rádi nebo ho nenávidí.. časté srážky s rodiči i učiteli
 - *uvědoměle osobní* - učivo mechanicky neschematizuje, jakoby stál nad látkou, zvažuje význam celku pro rozvoj osobnosti žáka. Bývá oblíbený

Typologie dle CASELMANNA

- Vychází jako Vorwickel z orientace na vzdělávání nebo na výchovu (osobnost):
- 1) **logotrop** - důraz na vzdělávací proces
 - **filosoficky orientovaný** - snaha vštípit žákům pevný názor, podle toho, jak to chápe on, důraz na vlastní názor. Pro žáky se stejným názorem je velmi oblíbený, ale jinak může být značně subjektivistický
 - **odborně-vědecky orientovaný** – důraz na předmět, který vyučuje, velká šíře vědomostí, snaha co nejvíce toho žáky naučit, srozumitelný výklad, selhává však na výchovném působení – snaha žáky zaujmout. Nedostatky: strohost, upřednostňování svého předmětu před jinými, často dělá žáky nešťastnými a často je nešťastný i sám
- 2) **paidotrop** – důraz na utváření osobnosti
 - **individuálně orientovaný** - důraz na pochopení žáka, jeho výchovu, má rodičovský vztah, dbá o disciplínu i pořádek ve třídě
 - **obecně orientovaný** - důraz na racionální prvky, snaha vzbudit zájem všech žáků o učivo, nebezpečí, že sleví ze svých požadavků na žáky

Typologie dle CASELMANNA

- Podle toho jak se projevuje ve třídě:
- 1) *autoritativní* – spíše u logotropů; vše musí být podle něj, chybí mu smysl pro spravedlnost, krajní typ – až tyran
- 2) *sociální* – spíše u paidotropů; snaha být přítelem, osobnost učitele ustupuje při vyučování do pozadí, vyučování spíše organizuje, nedostatky: problém s udržením pořádku ve třídě
- Podle toho jaké postupy používá:
- 1) *vědecko-systematický typ* - systematický postup, schopnost správně vysvětlit, porozumí mu i slabší žáci, rozvoj logického myšlení, tendence schematizovat výklad
- 2) *umělecký* - důraz na intuici, silně rozvinutá představivost, názornost vysvětlování látky, důraz na názorně myšlení, méně rozvíjí abstraktně-logické myšlení
- 3) *praktický* - organizační schopnost, má vždy po ruce příklad k vysvětlení učiva, nebezpečí, že se z něj stane povrchní rutinér

Typologie dle ANDERSONA

- 2 typy učitelů:
- **dominantní** (panovačný) – vůči žákům chybí respekt, k jejich individuálním zvláštnostem, zájmům, převládají rozkazy, zákazy, ponižování, výčitky, panovačnost, projev nejistoty učitele, projevuje se výrazněji k žákovi stejného pohlaví, tento vztah učitel-žák vylučuje spolupráci, narušuje i vztahy mezi žáky;
 - *s viditelnými konflikty s žáky*
 - *bez viditelných konfliktů s žáky;*
 - *s náznaky spolupráce*
- **integrativní typ** (sladující) – u vyrovnaného učitele, je jistý, věří si, podporuje sebedůvěru žáků,
 - *bez viditelné spolupráce s žáky;*
 - *s výraznou tendencí ke spolupráci*
- - dle autora by v osobě učitele měly být zastoupeny oba typy

Typologie dle ANDERSONA

- Viděl spojitost s inteligenční úrovní učitele – vyšší IQ → integrativní; nižší IQ → dominantní
- **IDQ** (kvocient vyjadřující převažující typ chování učitele) $IDQ = I/D \times 100$
- IDQ menší než 100 = dominantní
- IDQ větší než 100 = integrativní
- U ideálních učitelů na 1 dominantní projev připadají 2 integrativní

Typologie dle ALECKA

- Zjišťoval postoj učitele k řízenému učení. 50.-60. léta – rozvoj řízeného učení (jedním z nich bylo programové učení) ⇒ 4 typy učitelů:
- *nadšený* – propagátor nových proudů ve vyučování, dychtivý po novinkách, někdy až přeceňuje novinky → zabraňuje mu to objektivní posouzení, od novinek očekává příliš mnoho, nesplní-li jeho očekávání → nadšení opadá
- *podezřívavý, nedůvěřivý* – nedůvěřuje novinkám, nedokáže vidět věci jasně, zřetelně – vidí na nich jen chyby
- *lhostejný* – není ani nadšený ani odmítající, není třeba se kvůli novinkám vzrušovat
- *uvažující* – o novinkách uvažuje, promýšlí výhody i nevýhody, nezamítá novinky, ale je třeba je zavádět postupně, s rozvahou, ideál
- **!!!Typologii nepřeceňovat!!! Vyhraněné typy neexistují!!!**

Požadavky na osobnost učitele

- A. Požadavky na učitelovy vědomosti:
 - filosoficko-politické vzdělání – všeobecné
 - odborné vzdělání – obsah učiva (učební plány, učební osnovy), aby věděl co má učit, v jaké posloupnosti, dobře ovládat přednášené učivo (učební předmět)
 - pedagogicko-psychologické vzdělání, didaktika učebního předmětu, psychologické disciplíny pro učitele
 - všeobecné vzdělání učitele

Požadavky na osobnost učitele

- B. Požadavky na osobní vlastnosti učitele:
 - **charakterově - volní vlastnosti** = spravedlivost, držení daného slova, čestnost, samostatnost v rozhodování,
 - **pracovní** = důslednost, přesnost, dochvilnost, nezabíjet čas na hodinách
 - **intelektové** = intuitivnost, tvořivost, schopnost motivovat žáky, logické myšlení, vyjadřovací schopnosti,
 - **temperamentové, citové** = trpělivost, optimismus, empatie, sebeovládání, smysl pro humor; ne vlastní problémy do třídy
 - **společensko-charakterové** = kladný vztah k dětem, taktnost, poctivost, čestnost, přátelskost, komunikativnost, spolehlivost

Požadavky na osobnost učitele

- C. Požadavky na učitelovo chování:
 - nejen ve škole, ke kolegům, žákům, rodičům, nadřízeným, měl by být vzorem pro žáky, patří sem i úprava zevnějšku učitele, úcta k osobě žáka, rodičům apod.
- D. Požadavky na oblast soukromého života:
 - pověst učitele – opilství, rváčství, tyran
- E. Požadavky na veřejnou kulturní činnosti učitele:
 - veřejná angažovanost

Formování osobnosti učitele

- Probíhá v několika stupních:
- 1. předpoklady utváření učitelské osobnosti (viz dříve)
- 2. proces utváření učitelské osobnosti – během přípravy na povolání, během výkonu povolání, všechny interakce se žáky, kolegy apod.
- 3. charakteristika pedagogického mistrovství učitele
- 4. úskalí vývoje učitelské osobnosti – malicherné kritizování a pedanterie, útlum zvědavosti a nezáměr o hlubší teoretické vzdělání, sebepřeceňování, pocity méněcennosti, strojenost chování, úsilí přenášet výchovu do rodiny nebo zanedbávat výchovu vlastních dětí, zvýšený výskyt určitých chorob (nervové poruchy, nemoci dýchacích cest, zvýšený pocit únavy,..), pocity prázdnoty, „syndrom vyhoření“
- Záleží na vrozených dispozicích, motivaci k volbě povolání, intenzitě úsilí, k sebevzdělávání, utváří se léty praxe ⇒
vývoj by měl dospět k pedagogickému mistrovství

Syndrom VYHOŘENÍ

- Objevuje se v profesích, kde se pracuje s lidmi, např. učitel, psycholog, lékař apod.
- probíhá v několika fázích:
- 1) **NADŠENÍ** – nadšení do práce, formuje se pro žáky
- 2) **STAGNACE** – ideály učitele se nedaří tak, jak předpokládal; požadavky na učitele jej obtěžují
- 3) **FRUSTRACE** – vnímá žáky negativně, kázeňské problémy řeší donucovacími prostředky, zažívá zklamání
- 4) **APATIE** – mezi učitelem a žákem je nepřátelství, učitel dělá jen to nejnutnější, vyhýbá se práci..
- 5) **SYNDROM VYHOŘENÍ** – úplné vyčerpání, zasaženy centrální psychofyziologické fce v různém stupni

Syndrom VYHOŘENÍ

- symptomy:
 - potíže se soustředěním
 - ztráta zájmu
 - negativní hodnocení školy
 - negativní obraz vlastních schopností
 - únik do fantazie
- tělesná oblast:
 - zvýšená unavitelnost, náchylnost k nemocem, bolesti hlavy, svalové napětí, poruchy spánku, vegetativní obtíže (zažívání, dýchání, vysoký krevní tlak), obecně zvýšená neurotizace..
- sociální oblast:
 - úbytek výchovných aktivit a angažovanosti, negativní postoj k žákům, rodičům, nedostatečná příprava k vyučování atd.

Klasifikace a hodnocení žáků

Hodnocení

- = *zkoušení a známkování, kontrolně-regulativní proces, přisouzení určité hodnoty nějakému výkonu na základě srovnání s určitým kritériem. Výsledkem hodnocení je zjištění, do jaké míry se hodnocený jev shoduje s daným kritériem. Nejčastěji se hodnotí výkony žáka, jeho chování apod.*
- = širší pojem než **zkoušení** (záměrně vyvolaná situace, ukončeno známkou), zahrnuje zejména **emocionální** (samotná podstata hodnocení) a **sociální** (souvisí s konkrétním vztah učitel-žák ale i vztahy mezi žáky)

Hodnocení

- ➔ vyvolávají pozitivní vztah žáka k učení, k učiteli,....motivaci
- ➔ vyvolávají negativní vztah žáka k učení, učiteli, k motivaci
- ➔ řízené učení – zpětnou vazbu o učení
- ➔ určuje pozici žáka ve třídě

Hodnocení a zkoušení

- existují pedagogické normy podle nichž hodnotí učitelé žáky, do procesu zkoušení vstupuje jednak osobnost učitele, tak i vztah učitel – žáci..
- **Zkoušení žáků** = náročná emocionální situace, děti od 3. třídy si uvědomují, že musí předvést před učitelem své dovednosti, znalosti, na straně učitele to od něj vyžaduje maximální soustředění
- je prostředkem kontroly ze strany učitele, kromě samotného výkonu by se na základě zkoušení měl zjistit i rozvoj intelektuálních schopností apod.,
- má také výchovný aspekt, je kontrolou i pro žáka, má i funkci motivační
- může vyvolávat úzkosti, strach, trému

Hodnocení a zkoušení

- negativní výsledky zkoušení chápe většina žáků jako trest,
- žák by měl být při učení co nejčastěji kontrolován, kontrola by však neměla vyvolávat strach a úzkost.
- **Pravidla psychologie zkoušky:**
- Učitel musí žáky připravit, musí jasně stanovit požadavky, rovnoměrně organizovat zkoušení a opakování, individuálně přistupovat k žákům, aby ve třídě převládala klidná a aktivní atmosféra, klidně vystupovat a být objektivní.
- Někteří učitelé však nerespektují zkoušení jako zátěžovou situaci, nesnaží se ji svým přístupem oslabit, ale naopak vyvolávají strach a úzkost záměrně, a tím si velmi usnadňují situaci, protože v jejich hodinách je klid, nikdo nevyrušuje ze strachu, aby na sebe neupozornil. Převládá motivace na základě strachu; výsledky sice mohou být dobré, ale za cenu toho, že se ztrácí příjemná atmosféra, převládají negativní emoce a vztah ke škole a učiteli je narušen.

Známkování

- **Známkování** – může mít rozhodující roli pro život žáka; známky nicméně nemusí představovat objektivní ukazatel, známky odrážejí spíše úroveň vědomostí než úroveň schopností
- prediktivní hodnota známek není vysoká, pokud jde o úspěšnost jedince v praxi
- někteří autoři se však domnívají, že jedinci s výbornou klasifikací mají v sobě zárodky budoucí průměrnosti, protože jsou velmi dobře přizpůsobení školním podmínkám, jsou poslušní, neprojevují vlastní přesvědčení, ale přebírají pouze to, co jim učitel předkládá, včetně opakování cizí myšlenky, čímž se potlačuje tvořivost

Známkování

- Účinek jakékoliv známky je ovlivněn několika individuálními faktory:
- Záleží, jakým příčinám žák známku přisuzuje: jinak působí známka, kterou si žák vysvětlí jako :
 - 1. obraz svých schopností,
 - 2. jako nedostatek svého úsilí, souvisí s locus of control – internalisté vs externalisté.
- První přístup má daleko destruktivnější vliv na žákův sebeobraz, motivaci apod.

Známkování

- Působení známky je také ovlivněno tím, jakou známku žák očekával, a v neposlední řadě tím, na jaké známky je žák zvyklý.
- Dobré známky jsou většinou pozitivním posílením, zvyšují úsilí, úroveň motivace a aspirace se snahou opět dosáhnout odměny v podobě dobré známky.
- Špatné známky většinou vedou k bludnému kruhu, který se dá popsat následovně:
- Neúspěch a s ním spojená špatná známka snižují úroveň úsilí, motivace i aspirace, což vede s velkou pravděpodobností opět k neúspěchu. Známky jsou těmito žáky percipovány jako tresty. Jestliže se žák připravuje na vyučování a dostává špatné známky, začíná spojovat špatné známky se svým úsilím, a pokud neexistují nějaké jiné odměny ve školním prostředí, dochází nejčastěji k poklesu úsilí.
- dobré známky, které následují po dobrých nebo špatných známkách, vedou ke zvýšení úsilí, motivace a aspirace. Motivace a aspirace jsou nejvíce negativně ovlivněny konstantními špatnými známkami.

Známkování

- Působení známky je také ovlivněno tím, jakou známku žák očekával, a v neposlední řadě tím, na jaké známky je žák zvyklý.
- Dobré známky jsou většinou pozitivním posílením, zvyšují úsilí, úroveň motivace a aspirace se snahou opět dosáhnout odměny v podobě dobré známky.
- Špatné známky většinou vedou k **bludnému kruhu**, který se dá popsat následovně:
 - Neúspěch a s ním spojená špatná známka snižují úroveň úsilí, motivace i aspirace, což vede s velkou pravděpodobností opět k neúspěchu. Známky jsou těmito žáky percipovány jako tresty. Jestliže se žák připravuje na vyučování a dostává špatné známky, začíná spojovat špatné známky se svým úsilím, a pokud neexistují nějaké jiné odměny ve školním prostředí, dochází nejčastěji k poklesu úsilí.
- Dobré známky, které následují po dobrých nebo špatných známkách, vedou ke zvýšení úsilí, motivace a aspirace, jež jsou nejvíce negativně ovlivněny konstantními špatnými známkami.

Námitky proti známkování

- V našem školním systému je nejrozšířenější pětistupňový systém známkování. Dále se používal čtyřstupňový systém, nyní pětibodové známkování na vysoké škole
- **První námitka:**
- cílem učení žáků se stávají známky a nikoliv samotné poznání.
- uplatňovaný způsob hodnocení a zkoušení vede zpravidla k přeceňování funkce paměti, žáci se snaží rychle a povrchně zvládnout určité vědomosti
- jediným cílem bývá získat za pamětní reprodukci co nejlepší známku.
- tento systém může stimulovat podvádění, opisování, napovídání a utlumovat žádoucí učební zvyky a postoje k učivu.

Námitky proti známkování

- **Druhá námitka:**
- samotná známka představuje komplexní hodnocení výkonu
- známky udělované o pololetí a na konci roku nám o výkonu žáka neříkají nic specifického.
- známka je z tohoto pohledu souhrnem mnoha faktorů. Např. trojka z jazyka českého nás neopravňuje k tomu, abychom rozhodli, že žák je výborný v gramatice, podprůměrný ve čtení a průměrný v jiných oblastech, nebo že průměrný ve všech sledovaných oblastech.
- Pouze učitel, který známku přidělil, je schopen přesně vymezit specifické schopnosti žáka; ostatní jedinci, kteří se setkávají pouze s úrovní známky, nemohou přesně specifikovat, co vlastně známka znamená a jaký je přesný výkon žáka, který známku obdržel.

Námitky proti známkování

- Třetí námitka:
- špatné známky mají vliv na osobnost žáka
- nejvíce ovlivňují sebeobraz žáka, úroveň jeho motivace, postoj k učení, ke škole a k poznání.
- negativní postoj ke škole i k učení mohou získat i žáci, kteří jsou pilní, snaží se, ale vzhledem ke svým schopnostem nemohou ve školních podmínkách dostat výbornou známku.
- tito žáci nemají možnost prožít ve škole úspěch z výborné známky a jsou ochuzováni o důležitý emocionální prožitek, který ovlivňuje emocionální stavy (nálady; afekty) a vztahy ve škole. U těchto žáků dochází po určité době k poklesu úsilí, mohou se objevit poruchy chování.

Námitky proti známkování

- Známkování může u části žáků vést k tzv. školní diskvalifikaci, jež je někdy ztotožňována se společenskou diskvalifikací žáka jako člověka.
- Náprava je do jisté míry možná prostřednictvím absolutního a relativního známkování:
 - **Absolutní známkování** klasifikuje vědomosti žáka podle obecných kritérií bez vztahu k individuálním zvláštnostem.
 - **Relativní známkování** klasifikuje vědomosti vzhledem k možnostem žáka.
- Smyslem relativního známkování je, aby i pilní, ale málo úspěšní žáci mohli být motivováni dobrými známkami.

Námitky proti známkování

- Relativní známkování je možné používat při průběžné kontrole učení (např. domácí úkoly, odpovědi v lavicích apod.).
- Absolutní známkování se používá při zkoušení opakovacích celků, je udělováno na konci hodnotícího období (pololetí, na konci roku).
- Absolutním a relativním známkováním nelze však celou situaci vyřešit, lze ji pouze zmírnit. Učitel nemůže používat pouze u některých žáků jen relativní a u jiných žáků jen absolutní známkování. I relativně hodnocení žáci musejí být na konci hodnoceného období klasifikováni absolutně. Tento systém je nutno používat velmi citlivě a opatrně.

Námitky proti známkování

- **Čtvrtá námitka** (týkající se subjektu známkování, většinou učitele)
- známky mohou mít z tohoto pohledu odlišné významy, protože mohou být přidělovány na základě různých kritérií. Znamka tak může reprezentovat pokus měřit výkon žáka ve vztahu k výkonu ostatních žáků, ve vztahu ke schopnostem každého žáka, ve vztahu k úsilí každého žáka nebo může představovat kombinaci těchto kritérií.
- do známkování vstupuje také vztah mezi učitelem a žákem, osobnost učitele i osobnost žáka.
- rozdíly v klasifikaci mezi jednotlivými školami mohou být značné.
- známkování je ovlivněno i věkem žáků. V nižších třídách nalezneme větší zastoupení jedniček a dvojek a nižší zastoupení čtyřek a pětek. Teprve ve třetím ročníku střední školy se rozptýl známek blíží statisticky předpokládanému rozdělení jednotlivých známek podle četnosti výskytu..

Námitky proti známkování

- Z psychologického hlediska by bylo žádoucí, aby v nejnižších třídách žáci dostávali převážně dobré známky. Žák by měl v nejnižších třídách školní docházky prožívat převážně pozitivní emocionální stavy a tomu by se měla podřídít i praxe známkování (Košč, 1970; Helus, 1982).
- Nejmarkantněji se subjektivita známkování objeví tehdy, když je různým učitelům předložen stejný výkon a jejich úkolem je ho oznámkovat. Již v klasických výzkumech známkování se ukázalo, že **učitelé se mohou lišit na 100 stupňové škále až o 47 bodů**.
- Někteří učitelé jsou při přidělení známky ovlivněni úrovní písma a úrovní verbálního projevu žáků. Učitelé, kteří považují úpravu písma za důležitou, přidělují lepší známky žákům, kteří pěkně píší. Žáci, kteří hovoří plynně se správnou intonací, uhlazeně, dostávají také lepší známky.

Známkování a obliba žáků

- V některých výzkumech bylo zjištěno, že plná polovina žákům, ke kterým mají učitelé pozitivní vztah, dostává lepší známky, než je jejich skutečný výkon.
- Na druhé straně plná polovina žáků, ke kterým mají učitelé negativní vztah, dostává horší známky, než je jejich skutečný výkon.
- **Vysvětlení:**
- díky haló efektu; oblíbený žák připadá učiteli relativně schopnější, neoblíbenému žákovi se obtížněji přisuzují pozitivní vlastnosti. Existuje však i opačná tendence: učitelé mají pozitivnější vztah k žákům, kteří prospívají a negativnější k žákům, kteří neprospívají nebo jsou problémoví.
- S oblibou a neoblibou žáků souvisejí **preferenční postoje učitelů k žákům**, tj. *zvýrazněná zaměřenost učitelů na určité žáky ve třídě, kteří více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova pozitivního nebo negativního zájmu.*
- Tito žáci jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni a jsou tak vystaveni specifickým formám působení učitelů, což má vliv na jejich další školní výkon a sociální vztahy ve třídě.

Známkování a obliba žáků, preferenční postoje

- Preferenční postoje se vztahují zpravidla jen k určité části žáků, mohou však velmi intenzivně ovlivnit celou třídu.
- Ostatní žáci mohou trpět pocitem, že je učitel zanedbává, mohou být solidární s podceňovanými žáky nebo izolovat preferované žáky apod.
- Preferenční postoje bývají často neuvědomělé, učitelé sami je mnohdy popírají.
- Jsou ovlivněny osobností učitele i osobností žáka, mohou je vytvářet nebo podporovat i názory ostatních učitelů na určité žáky.
- **Oblíbený žáci:** pilní!, konformní, slušní, pasivní, závislí, povolní..
- **Neoblíbení žáci :** aktivní, samostatní, nezávislí, sebevědomí, tvořiví..
- Preferenční postoje učitele jsou také formovány **představou učitele o ideálním žákovi**. Žáci, kteří odpovídají představě, jsou většinou nadhodnocováni. Nejčastěji bývají podhodnocováni žáci, kteří jsou v rozporu s ideální představou učitele o žákovi.

Známkování a obliba žáků, preferenční postoje

- Kromě preference žáků existují i **preferenční postoje vůči celým školním třídám**, učitelé některé třídy preferují, jiné podhodnocují.
- Preferenční postoje regulují učitelovo jednání vůči žákům nebo třídám.
- **Jak se projevují?**
- Např. tím, že **učitel poskytuje žákovi větší nebo menší šanci dosáhnout dobrého výkonu (poskytováním nebo odmítáním pomocných, návodných otázek, povzbuzováním nebo zamítáním, poskytováním nebo odmítáním času na odpověď, vyjadřováním pozitivních nebo negativních hodnotících poznámek)**.
- Důsledkem preferenčních postojů je potom hodnota interakce učitel – žák, která nabývá pozitivního nebo negativního obsahu.
- Tyto interakce jsou značně stabilní v čase a učitelé je obtížně mění.
- Hodnocení se rychle ustaluje kolem určité konstantní hodnoty, někteří žáci jsou v převážně hodnoceni jako výborní, jiní jako průměrní nebo podprůměrní.
- Tato představa je v průběhu školní docházky žákům vnucována a může se přetvářet v samotné žákovo sebehodnocení. Někteří autoři se domnívají, že asi jedna třetina žáků je ve škole soustavně zvýhodňována a jedna třetina je soustavně podhodnocována (Woolfolk - Nicoflch, 1980; Helus - Pelikán, 1984).

Vliv žákových schopností a úsilí na hodnocení

- Žáci, u kterých je předpokládána vyšší úroveň schopností, jsou nadhodnocováni.
- Učitelé mění přístup k žákům, o kterých byli informováni, že na základě výsledků psychologických testů budou vykazovat neobvyklý intelektuální rozvoj. Následující testování těchto žáků, kteří byli původně vybráni náhodně, tento předpoklad potvrdilo.
- **Vysvětlení?**
- V postojích učitelů. Učitelé nepochybně uvěřili tomu, že tito žáci mají vysoké schopnosti. Neúspěchy potom přisuzovali spíše nedostatku úsilí než nedostatku schopností, a tím zvýšili motivaci, sebehodnocení a aspiraci u těchto žáků.
- --) **Samotné očekávání učitele ovlivňuje jeho přístup k hodnocení žáka, a tím vlastně jeho výkon.**
- Učitelé přidělují pravděpodobně vyšší známky na úsilí než za schopnosti a naopak přidělují nižší známky za nedostatek úsilí než za nedostatek schopností (Dařílek, 1986; Helus - Hrabal - Kulič - Mareš, 1979).

Vliv gender/pohlaví na hodnocení

- Dívky dostávají lepší známky než chlapci.
- **Proč?**
- Ukazuje se, že dívky mají příznivější postoje ke škole než chlapci, jsou více motivovány a narušují kázeň ve třídě.
- Chlapci mají naopak více problémů s přizpůsobením se a jsou celkově citlivější na zátěžové situace. Jsou více napomínáni za neadekvátní chování a navíc více kritizují učitele než dívky.
- Odlišné chování chlapců může být pro některé učitele nepříjemné a může se odrazit i ve výsledném známkování.
- Tyto reakce chlapců mohou být více nepříjemné pro učitelky než pro učitele, které jsou chováním chlapců více ovlivněny.
- Učitelé muži však při známkování také preferují dívky, ale preference nejsou tak extrémní jako u učitelek.
- Odlišný styl známkování chlapců může být tedy odrazem jejich poněkud odlišného přístupu ke školní práci a jejich odlišných osobnostních specifik, které se mohou projevit v celkovém výkonu.

Alternativy známkování

- **System psaných zpráv:** mohou být detailní, např. Vaše dítě se mělo naučit rozpoznat 20 kostí na lidské kostře, identifikovalo pouze 8, výhoda pro rodiče, pro učitele ale přibývá administrativy
- **Školní charakteristiky a verbální hodnocení žáků** (schůzky rodičů s učiteli).
- **Systemy dvou nebo tří známek** (u nás se nepoužívá):
- První známka - úroveň výkonu, druhá - úsilí žáka, třetí - např. individuální pokrok žáka.
- přinášejí více informací o žákovi, ale svou podstatou jsou opět u problému systému jedné známky.

Alternativy známkování

- **Procentový systém známkování:** hodnotí výkon na škále od 1 do 100. Procentový systém má však značné nevýhody, protože subjektivita hodnocení může nabývat značného rozptylu (viz také percentily).
- **Pořadí ve třídě od nejlepšího k nejhoršímu.** Tento systém hodnocení podporuje se soupeřivost a nepříznivé vztahy ve školní třídě.
- **Verbální či psaný doprovod známkování:** je-li známka opatřena písemným komentářem, zvyšuje se výkon žáka, motivační hodnotu známky. Žáci žádají ke známce vysvětlení tehdy, obdrží-li nižší známku, než očekávali.
- **Psané komentáře** - výhodné používat především u žáků staršího školního věku
- **Verbální doprovod** - u žáků mladšího a středního školního věku je výhodnější používat verbální do-provod ke známce.

Příznivá situace zkoušení ze strany žáka

- Při zkoušení žáci pozitivně hodnotí adekvátní chování učitele, které spočívá v tom, že nezasahuje nevhodně do žákovy odpovědi, umožní žákovi plně prokázat jeho vědomosti, vytváří klidnou atmosféru, je trpělivý, vyžaduje spíše porozumění látce než pamětní učení, je náročný, ale spravedlivý. Negativně žáci hodnotí, když učitel nesplňuje výše uvedené požadavky.
- Při známkování žáci velmi vysoce hodnotí spravedlivé známkování všech žáků, stálost kritérií známkování, vyšší hodnocení pochopených vědomostí a nižší hodnocení paměťově zvládnutých vědomostí. Negativně hodnotí nespravedlivé známkování, náládovost učitele, příliš přísné nebo příliš benevolentní známkování, „zaškatulkování“ žáků apod.
- Nesprávné postupy učitele při zkoušení a známkování vyvolávají atmosféru úzkosti a strachu, včetně trémy (viz dále)

Pravidla zkoušení

- 1. Učitel by měl dodržovat zásady psychologie zkoušky.
- 2. Učitel by neměl připustit, aby zkoušení a známkování bylo ovlivněno oblibou nebo chováním žáka.
- 3. Učitel by neměl nikdy používat známek jako trestu.
- 4. Učitel by měl jasně vysvětlit kritéria zkoušení a známkování a měl by je vždy dodržovat.
- 5. Učitel by se měl ujistit o tom, že žáci rozumějí instrukcím pro plnění úkolů, které budou známkovány.
- 6. Učitel by měl dohlížet na to, aby žáci nepodváděli.
- 7. Učitel by měl písemné práce žáků opravit co nejdříve, výsledky by měl zveřejnit a chyby nebo chybné postupy prodiskutovat se žáky.
- 8. Učitel by měl známkovat velmi odpovědně a trvat na udělené známce.
- 9. Učitel by měl pozitivně hodnotit správné a tvořivé odpovědi, i když se neshodují s jeho názorem.
- 10. Učitel by měl citlivě a uvážene používat písemné nebo verbální komentáře, prostřednictvím kterých může zvyšovat motivační hodnotu známky.

Funkce zkoušení

- **administrativní funkce** → posouzení postupu do vyššího ročníku
- **kontrolní funkce** → učitel si ověřuje osvojení dovedností, vědomostí a posuzuje požadovaný stav se stávajícím, pokud je pravidelná, zjišťuje i aktivizační funkci
- **diagnostická funkce** → učitel zjišťuje pokroky nebo zaostávání žáků, aby si mohl ověřit závěr pro případné odstranění nedostatků, může rozdělit žáky na slabé, průměrné, nadprůměrné
- **selektivní a prognostická funkce** → umožňuje na základě diagnostiky plánovat, projektovat další vývoj žáka; selektivní → výběr žáků s vynikajícími znalosti do speciálních škol
- **sebehodnotící funkce** – známky vyvolávají přesnější představu žáka o sobě samém, jaké má schopnosti, nedostatky apod. Žák se učí prostřednictvím známek hodnotit sám sebe
- **didaktická funkce** – měly by se zpřesňovat, prohlubovat, usoustavňovat poznatky

Funkce zkoušení

- **regulační funkce** – podmínky a faktory, které zapříčinily daný stav, jak usměrňovat proces učení u žáků, učitel by měl vymezit učební oblast, zkonkretizování obsahu
- **motivační funkce** – kladná či záporná, známky na jedné straně aktivizují žáka, zvyšují jeho zájem a motivaci, stimulují vyšší úsilí. Na druhé straně mohou špatné známky snižovat motivaci a zájem žáka o školu a poznání.
- **výchovná funkce** – působí na celou osobnost, na emoce, aspirační úroveň, vztahy ke spolužákům, učitelům apod.
- **informativní funkce** – výsledky se odráží v podobě známek, jedno z vodítek pro pedagogicko-psychologické poradny
- Jednotlivé funkce se vzájemně prolínají a doplňují, v popředí je funkce kontrolní, v pozadí výchovná a motivační

Typy zkoušek

- Závisí na tom, co a jak se zkouší:
 - skupinově/individuálně
 - určitá část látky nebo celý tematický celek
- *dílčí zkoušky* – pro zběžnou kontrolu/opakování → zjistit stupeň porozumění látky z minulé hodiny
- *tematická kontrola* – cíl: korekce, fixace a systemizace poznatků určitého tematického celku
- *výsledná kontrola* – orientovanost v předmětu, schopnost aplikovat poznatky v praxi, individuální zkoušení
- Dělení:
 - ústní,
 - písemné,
 - praktické

Ústní zkoušení

- **smysl** → žák souvisle, logicky projevuje své vědomosti, případně zaujímá k nim stanovisko, učitel klade doplňovací otázky = koriguje žákovy odpovědi → posouzení hloubky a šířky vědomostí, úroveň vyjadřování, logického úsudku, kognitivních procesů žáka, vztah žáka k předmětu
- **hodnocení** → zápory – určitý stupeň subjektivismu učitele – sympatie/antipatie k žákovi, dosavadní hodnocení žáka, „zaškatulkování“, citové rozpoložení učitele, nestálost v hodnotících kritériích → objektivnost, spravedlivost, úcta i náročnost na žáka, komplexnost hodnocení, orientace na pozitivní stránky žáka
- **začátek** – položením otázky – prověřování vědomostí i praktická aplikace, vlastní hledisko žáka (kreativita, nejen paměť), přesné, srozumitelné, určité otázky, NE jen alternativní otázky, provokační otázky, ALE rozmanité

Ústní zkoušení

- **typy otázek** – jak žáci zvládli fakta, zjišťování postoje žáka, mezipředmětné souvislosti, praktická aplikovatelnost vědomostí. Je nutná diferenciacce v náročnosti kladení otázek určitým žákům
- Učitel by měl být soustředěný, projevovat zájem o výkon žáka, dávat doplňovací otázky, pokud žák příliš utíká od tématu, negativní požadavky – mluvte hlasitěji, rychleji,....., neverbální komunikace, afektivní projevy, komentář žákova projevu → znejistění, znervóznění žáka..
- Nevýhody ústních zkoušek → únava žáka při delším zkoušení, strach mluvit před ostatními (tréma), měl by aktivizovat celou třídu, když zkouší jen jednoho žáka

Písemné zkoušení

- a) **nestandardizované, volné** – připravuje učitel sám,
- b) **standardizované = didaktické testy** – zajišťují vyšší objektivitu, zaměřeny na základní učivo, předem dané požadavky i způsob hodnocení
- **odpovědi na otázky:**
 - multiple-choice- žák vybírá z několika odpovědí
 - alternativní = ano/ne
 - seřadit určitá fakta
 - volné otázky..
- **Pozitiva** – všem žákům zadávány stejné úkoly, nižší subjektivita než ústní zkoušení, ale u nestandardizovaných písemných zkoušek je vyšší subjektivita (např. slohová práce), přesnější, dlouhodobější sledování vědomostí růstu žáků (v rámci jedné třídy, mezi třídami,...), důkazový materiál navenek – pro rodiče, ostatní učitele, ředitele, inspekce, didaktické testy většinou na konci školního roku – zjišťování vědomostí z určitého předmětu. Lze také srovnat kvalitu výuky mezi školami
- **Negativa** – průměrné posouzení odpovědí žáků, celkové úrovně vyjadřování, aplikace,..., průměrné doplňování otázek. Vztahu učitel-žák → omezení výchovné a motivační působení
- ⇒ **vhodná kombinace ústního a písemného zkoušení**

Praktické zkoušení

- hodnocení psychomotorických dovedností, manipulační doved., organizační schopnosti, dodržování bezpečnosti apod.
- Typická forma zkoušení pro tzv. „výchovy“, tj. praktické předměty na základních a středních školách
- ➔ posouzení kvality, práce žáků, jejich senzomotorických dovedností
- **typy** – individuální, skupinové, hromadné
- **význam** – systematizace dovedností, praktická aplikace vědomostí, kontrola požadovaného progresu v dovednosti apod.

Tréma

- určitý psychický (emoční) stav, jež charakterizuje vyšší napětí, psychomotorická dráždivost, vztah k výkonu, nejistota z očekávání, strach z neúspěchu apod.
- má podobně jako negativní emocionální stavy dezorganizující vliv na psychické procesy (paměť, myšlení, pozornost, vnímání), mírné stavy trémy však mohou působit pozitivně na výkon.
- Prožitky trémy se objevují již v mladším školním věku a zdá se, že rozhodující období pro rozvoj trémy je mezi 7. až 10. rokem. Někdy stačí pouze jedno nebo několik málo opakování negativních zkušeností se zkoušením, aby se vytvořila zvýšená pohotovost k rozvoji trémy.
- **Zdroje trémy:** opakující se selhání, neúspěchy, vedou k růstu nedůvěry ve vlastní schopnosti, stoupá nejistota žáka --) tréma a další snížení výkonu.
- **Situační zdroje trémy:** situace zkoušky nebo veřejného vystoupení, dále všechny situace, které navozují možný neúspěch, nebo při kterých je žák pozorován ostatními jedinci

Tréma

- **Zdroje trémy ze strany učitele:** nedostatky lidského kontaktu (odměřenost, formálnost, lhostejnost), dále náladovost, nervozita učitele, výsměch a ironie, nezájem, přerušování odpovědi, podceňování...
- Získává se učením z negativních zkušeností ze zkoušení nebo veřejným vystupováním, je fixována kritikou, tresty, posměšky + spolupůsobením určitého činitele:
 - hodnocení osobní významnosti výkonu, náročnost výkonu z hlediska schopností jedince, motiv dosažení úspěchu či vyhnutí se neúspěchu,
 - míra nejistoty, anticipace neúspěchu, autoinstrukce typu „Já to nezvládnou, nemám na to“, aspirační úroveň – zejména neadekvátní, osobnostní rysy – ostýchavost, vyšší dráždivost, nižší frustrační tolerance, anxiozita, temperamentové typy (cholerik, melancholik),
 - osobnost examinátora – způsob zkoušení, sankce při selhání, rodiče – pochvaly x tresty

Symptomy trémy

- **vegetativní** – tenze, sucho v ústech, chvění hlasu, nausea, třes, zblednutí, zčervenání, vyšší pocení, studené ruce, motorický neklid, napětí svalů a tremor, svírání žaludku a nechutenství
- **psychické** – úzkost, vyšší napětí a vzrušení, nejistota, obavy, strach, nižší koncentrace pozornosti, selhání sledu myšlenek, vyšší logické myšlení, mechanická paměť, ztráta kritičnosti, vyšší sugestibilita, výpadky paměti („okno“)
- Záleží na míře, intenzitě trémy → různý účinek trémy:
- ➔ **vysoká tréma** = negativně ovlivňuje výkon, nepříjemné pocity
- ➔ **přiměřená tréma** = nabuzení, pozitivní motivace k výkonu (např. sportovci), prožívána příjemně

Typy trémy

- **maladaptivní** – v nových, neobvyklých situacích (1. zk. Na VŠ, 1. vystoupení...);
 - ➔ plyne z nedostatku možností, adaptace na novou, neobvyklou sit.
- **motivační** – způsobena nadměrnou motivací při výkonech, na nichž nám opravdu záleží (viz Yerkes-Dodsonův zákon)
 - ➔ znehodnocuje výkon snahou o dokonalost
- **podmíněné reflexní** – představa určitého výkonu podmíněně spojeného s určitou situací, osobou či jejich představou, kdy člověk zažíval vyšší trému, lze využít i k odstranění

Typy trémy

- **antropofobiózní** – strach před lidmi (veřejné vystoupení,...)
- **tréma z utkvělých představ** – tréma až po výkonu – člověk se zpětně rozvzpomíná na své nedostatky při výkonu, které zveličuje
- **tréma za cizí výkon** – za osobu, k níž mám blízký citový vztah, zejména když na jeho úspěchu hodně záleží (např. tréma učitelů u maturit)

Zvládání trémy

- Psychoterapie
- Relaxace – hluboké dýchání a imaginace před vystoupením
- Dostatečná příprava, znalost situace, obeznámenost situace
- Zaměření pozornosti a myšlení jiným směrem

Zvládání trémy

- Zlehčit význam situace, vzbudit důvěru ve své schopnosti a vědomosti, uvolnit se,
- Snaha zvyknout si na situace (zahlcení), které vyvolávají trému, nestačí však, pokud tyto situace nejsou zbaveny negativních důsledků pro jedince.
- Ve školních podmínkách je odstranění trémy obtížné, je třeba se spíše zaměřit na její **prevenci**.
-
- Učitel zmírní trému tím, že **dodrží zásady psychologie zkoušky**, měl by být trpělivý, nepřerušovat žáka, projevit pozitivní vztah k žákovi, pozitivně ho posiloval a nevšímal si projevů nervozity. Učitel by měl preventivně posilovat sebevědomí žáků, jehož nízká úroveň koreluje pozitivně s vysokou úrovní trémy.

Psychologické příčiny školních neúspěchů a maladaptivního chování dětí a mládeže

Školní neúspěšnost či neprospěch žáka

- Úspěšnost či neúspěšnost vyjadřuje vztah jedince k určité činnosti v níž se uplatňuje
- *školní úspěšnost* = míra uplatnění žáka ve školních činnosti, odpovídá-li požadavkům školy
- *školní neúspěšnost* = míra schopností a možností žáka neodpovídá požadavkům školy
- **Parentogenie** = poškození duševního zdraví dítěte nesprávným působením rodičů
- **Pedagogenie** = poškození duševního zdraví vlivem učitele a vzdělávacích institucí

Školní neúspěšnost či neprospěch žáka

- 2 pojetí:
- **užší** – žák, který z jednoho nebo více předmětů soustavně nedosahuje výsledků, které jsou dané školním řádem → nedosahuje učebních výsledků; školní praxe je taková, že vidí příčiny v nízké schopnosti. Hranice dané osnovami a učitelem
- **širší** – žák, který nedosahuje požadovaných výsledků – soustavně nebo epizodicky = pedagogicko-psychologické hledisko – různý rozsah a intenzita poruch učení, žák má předpoklady, ale nemá dobré výsledky, porucha zdravého vývoje jedince, selhání, krize; individuální ráz školního neprospěchu

Školní neúspěšnost či neprospěch žáka

- *úspěch/neúspěch* - zážitek související s činností, jde o emoční vliv na činnost jedince kterou on nějak prožívá a dle toho je/není akceptován
- *úspěšnost/neúspěšnost* - komplexnější pojem, souhrn dosažených výsledků jedince v určité oblasti, za určitou dobu

Typy neúspěšnosti

- Dle Hvozdíka:
- globální, absolutní = selhání jedince ve škole
- částečná = z některého předmětu
- relativní = žák prospívá, ale dosahuje úspěch pod hranicemi svých možností
- epizodická = z důvodů krizové situace

Příčiny školní neúspěšnosti

- individuální, dynamické – ve vývoji kde
→ žák, učitel, rodina, škola, širší sociální prostředí
- **vnitřní determinující činitelé** = biologické či fyzické, biopsychologické nebo psychosociální
- **vnější determinující činitelé** = prostředí, např. škola, sociální činitelé jako rodiče, výchova....

Příčiny na straně osobnosti žáka

- **porucha tělesného vývoje** – slabost → vyšší nemocnost, absence, narušení domácí přípravy na vyučování.. → sociální izolace žáka (zejména v pubertě),
- **tělesný vzrůst, tělesné defekty, anomálie, disproporce** – úrazy, obezita, porucha smyslové orgánů, kompenzační úsilí uplatnit se, vede také k izolaci
- **poškození CNS** – pre/peri/postnatální etiologie, encefalitida...→ porucha intelektu, impulzivita, neurózy, afektivita, agresivita, apatie, bradypsychismus....
- **Porucha žláz s vnitřní sekrecí** – např. vyšší nebo nižší činnost štítné žlázy – působí primárně i sekundárně (obezita, nižší vzrůst), má vliv na schopnost učení
- **Porucha učení** – porucha speciálních schopností (abstraktní myšlení, slovně-logická paměť, pozornost, zájmy pro určitý předmět)
- ⇒ Častější tělesná onemocnění → porucha učení → neurotické poškození (psychosomatické onemocnění) = bludný kruh

Příčiny na straně osobnosti žáka

- **Postoje žáků** – negativní postoje k učení a škole, nerealistické postoje, zábrany, agresivní postoje (reakce na frustraci ve škole, v rodině), postoje ke svým učebním výsledkům (neúspěchům) → vyšší učební úsilí nebo naopak lhostejnost
- **Negativní osobnostní vlastnosti žáka** – příčina nebo následek poruch učení, např. nižší frustrační tolerance, nižší aspirační úroveň,
- **Osobní tempo žáka** → učební tempo, ve škole se postupuje dle „průměrného tempa“, od něhož se ale odlišuje až 1/2 žáků
- **Citová oblast** – stabilita/labilita, silné negativní emoce – až u 4/5 neprospívajících dětí emoční poruchy, chorobný strach z neúspěchu např. při perfekcionistačké výchově, vyšší aspirace než jsou schopni, podvádění, selhání při důležité zkoušce z trémy, siláctví = zamaskování neúspěchu

Příčiny na straně osobnosti žáka

- **Sociální stabilita** – zdravé sociální vztahy, konkrétní vztah k učiteli, k předmětu, změny vyučujících, extrémní sociální postavení žáka – „černá ovce“, nižší nebo vyšší nadání → sociální izolace
- **Maladjustace** – narušené sociální vztahy ve společnosti, žák-učitel v permanentním konfliktu
- **Věkové zvláštnosti** – zejm. „kritická období“ – vstup do školy, puberta apod.
- **Gender rozdíly** – chlapci mají více charakteristik pro neprospívání než dívky (u chlapců je nižší frustrační tolerance, vyšší ovlivnitelnost negativními vlivy, vzdorovitost, nižší předsevzetí pro zlepšení výkonu, naproti tomu u dívek je vyšší emocionalita, neprospěch zaviněn spíše intelektuálními faktory)

Příčiny na straně školy jako celku

- **vybavenost školy** – útulnost, osvětlení, teplota, lavice, učební pomůcky, zasazení školy do okolního prostředí (hlučnost, zeleň)
- **přeplněnost tříd žáky** – nad 30...
- **složení třídy** – pohlaví, nadání – lepší jsou koedukační třídy s různou úrovní nadání → vyšší stimulace pro učení, rozvoj schopností
- **permanentní tendence zvyšovat požadavky na žáky** – přetěžování žáků

Příčiny podmíněné učitelovou osobností

- **negativní vztah učitele k žákovi** – vyšší autoritativní x vyšší liberální postoj, učitel je zaujatý, nemá žáka rád, je nespravedlivý, postoj k neprospívajícímu žákovi – bezperspektivní, vyšší tresty, netrpělivost, tlak, méně kontaktů s rodinou žáka...
- **didaktické chyby** – nerespektují zákonitosti učení (zejména při vysvětlování nové látky), jiná kvalifikace, metodické chyby (průměrné názorné pomůcky), průměrnost citu pro přiměřenost učiva, malá návaznost učiva, neschopnost motivovat a udržet pozornost (zákony motivace, transferu, opakování, zpětné vazby)

Příčiny podmíněné učitelovou osobností

- **pedagogicky netaktní chování učitele** – podceňování žáků, nespravedlivost, nižší objektivnost, ironie, škodolibost, „zaškatulkování“ žáků, neochota vysvětlovat, neupřímnost...
- **zanedbávání výchovné složky pedagogického procesu** – průměrný rozvoj charakterových, volních, citových vlastností, zúžený pohled na žáka, pouze podle prospěchu → pocity křivdy, nespravedlivost, neuznání žáků...

Příčiny na straně rodiny

- Důležité je, jaké vlastnosti dítěte rodina formuje, jaké podmínky k učení poskytuje, **ekonomická situace v rodině**, např. nezaměstnanost, **bytová situace rodiny** – vlastní pokoj, koutek k učení, **kulturní úroveň rodiny** – úroveň vzdělání, postoj ke kultuře, vzdělání apod.
- **struktura rodiny** – rodina úplná / chybí rodič, **nevlastní rodič** → labilní sebehodnocení, vyšší zranitelnost, učitel supluje rodiče, **chybí matka** → nižší citovost, laskavost, **chybí otec** → nižší smělost, schopnost prosadit se

Příčiny na straně rodiny

- **postavení žáka v rodině** – počet sourozenců, pořadí, pohlavní odlišnost od sourozenců:
 - více dětí v rodině někdy snižuje kvalitu učení žáka
 - x jedináčci – také neprospěch, příčiny: rozmazlování, náchylnost k pasivitě, nižší frustrační tolerance, vyžaduje ohledy, pořadí sourozenců – neprospěch častěji u prvního nebo posledních dětí – benevolentnější nebo přísnější výchova, pohlaví (Correl – výzkum) – neprospěchu dětí opačného pohlaví než jsou ostatní děti (1. dívka X 2 chlapci)
- **výchova** – autoritativní, zanedbávající, hyperprotektivní... → lhostejnost ke školním povinnostem, labilita, podrážděnost, nevyužití volného času
- **špatná spolupráce** rodiny a školy

Typicky a netypicky prospívající žák

- **Typicky neprospívající žák:**
- vyšší korelace mezi neprospěchem a špatnými podmínkami
- nižší pracovní tempo, nižší IQ, špatný vztah k povinnostem, nižší rodinná péče, těžkopádnost, pomalé zapamatování a rychlé zapomínání,
- nižší logické schopnosti – memorování, nestálost motivace, povrchnost, nižší abstraktní myšlení, celková intelektuální pasivita, nestálá pozornost, nižší všímavost,

Typicky a netypicky prospívající žák

- nižší frustrační tolerance, nižší sebedůvěra, citová labilita, afektivita ze zážitků neúspěchu, podráždění nebo apatie - nezná své možnosti, schopnosti → pocity méněcennosti...
- **Netypicky neprospívající žák:**
- neprospěch epizodický vlivem různých příčin – puberta, rodinné poměry (úmrtí, rozvod..)

Zásady při překonávání neprospěchu

- zjistit příčiny neprospěchu
- nevidět neprospěch žáka izolovaně – nejde pouze o nízké IQ
- neztrácet zdravý pedagogický optimismus – neprospěch lze ovlivnit různými metodami, individuální přístupem
- neusilovat o prospěch žáka za každou cenu → ohrožení zdraví žáka, nehodnotit žáka pouze podle prospěchu ve svém předmětu, tolerance
- zaměřit se na pozitivní stránky žáka – a rozvíjet je
- pedagogické prostředky, zásahy – kladná stimulace – poskytnout zážitek úspěchu
- neprospěchu předcházet – důležití je prevence

Chyby v přístupu učitele k neprospívajícím žákům

- zanedbávání slabších žáků
- zjednodušený pohled na neprospívání
- bezperspektivní postoj
- netrpělivost --) zvyšuje napětí žáka a snižuje výkon
- snaha odstranit neprospěch zápornou stimulací
- nadměrné zapojování
- když nebere zřetel na rodinné prostředí

Výchovné obtíže

- Jsou určité nesrovnalosti v chování dítěte či problémové chování, které může mít různý stupeň závažnosti
- Za problémové je považováno takové chování, které odporuje normám daného sociálního prostředí.
- Některé problémové chování může být normálním projevem vývojového stádia dítěte (např. v pubertě – impulzivita, nedostatek sebeovládání, větší četnost konfliktů), pokud však není „problémové chování“ pro danou vývojovou fázi typické, je třeba hledat jeho příčiny jinde.
- Méně závažné problémy může učitel řešit sám pomocí různých výchovných opatření nebo ve spolupráci s výchovným poradcem školy.
- Některým žákům se závažnějšími výchovnými problémy poradenství zprostředkované školou samo o sobě nestačí.
- K vyřešení problémů je pak třeba zvolit i jiné přístupy a obrátit se na mimoškolní organizace (PPP, SPC; v případě poruch chování střediska výchovné péče...; různými možnostmi institucionální pomoci v ČR se podrobně zabývá kniha: Bendl, S. (2004). Neukázněný žák: Cesta institucionální pomoci. Praha: ISV.).

Výchovné obtíže

- V případě poradenství poskytovaného školou se pomoc skládá ze tří základních prvků
 - pomoci žákovi vyznat se lépe v nastalé situaci
 - pomoci mu zhodnotit jeho vlastní reakci na danou situaci
 - pomoci mu zamyslet se nad tím, jak by se za daných okolností dalo nejlépe postupovat
- Aby učitel mohl tyto prvky naplnit, musí svou poradenskou aktivitu strukturovat do tří hlavních fází:
 - pozorně naslouchat, aby byl schopen odhalit postatu okolností a problémů, které žák prožívá
 - konzultovat případ s ostatními učiteli, s rodiči apod., zjišťovat okolnosti případu, aby získal na problém ucelenější pohled a mohl problém co nejobektivněji zhodnotit (žáci mohou záměrně nebo nechtěně předat pouze část informací)
 - navrhnout postup, který žákovi pomůže

Lhaní

- *vědomé uvádění nesprávných informací za účelem získání nějaké výhody.*
- Při posuzování lhaní však hraje důležitou úlohu věk dítěte.
- Do určitého věku nemůžeme vzhledem k rozumovému vývoji dítěte hovořit o lhaní, ale spíše o fabulaci či vymýšlení si, které vyplývá z nedostatečného odlišení reality od vlastní fantazie (předškolní a mladší školní věk).
- Jiná situace nastává u lidí závažných, tzn. promyšlených, záludných, zaměřených na vyhnutí se následkům chování, na ublížení druhému člověku, pomstu nebo na zajištění vlastního prospěchu na úkor druhých.
- V tomto případě nemůže učitel lež přehlížet nebo tolerovat, ale musí se jí zabývat a posoudit z hlediska jejího záměru i dopadu.
- Společnou příčinou veškerého lhaní je obava či strach z něčeho...
- Často je lhaní spojeno i se snahou upoutat pozornost či vzbudit pozitivní dojem.

Lhaní a jeho řešení

- **Řešení (obecně):**
- dát najevo odmítavý postoj ke lži, nikoliv odmítat žáka jako osobu; dát mu šanci k nápravě chyby
- postih za lhaní má odpovídat závažnosti lži; umožnit žákovi účast na volbě formy postihu i na rozhodnutí o tom, jak napravit následky své lži
- po provedení postihu a napravení následků dát žákovi šanci nového začátku, signalizovat mu ochotu na obnovení důvěry
- při závažném a opakovaném lhaní kontaktovat rodiče, konzultovat s psychologem z PPP: → středně až dlouhodobé interdisciplinární výchovné působení

Krádeže

- *vědomé přisvojování si cizích předmětů* a je závažným přestupkem proti pravidlům soužití ve třídě.
- Krádeže vytváří atmosféru nedůvěry a narušují vztahy mezi členy třídy. Nelze je nikdy přehlížet.
- **Příčiny:**
 - **mentální retardace nebo vývojová nezralost žáka** (touha vlastnit něco, co patří někomu jinému);
 - **sociální podmíněnost** (získat členství či určité postavení v partě);
 - **frustrační krádež** = kompenzace potřeb, jako je přijetí druhými, potvrzení vlastní důležitosti...; kleptomanie.
- Výchovně nejzávažnějším problémem je krádež plánovaná a promyšlená, která zloději přináší zisk.
- K tomu, že se žák naučí krást promyšleně se snahou obohatit se na úkor druhých, přispívá často prostředí, ve kterém žije.

Krádeže a jejich řešení

- řešit pouze s konkrétním žákem, ne před celou třídou
- při úvahách o závažnosti, motivech, následcích brát v úvahu:
 - sociální nezralost kradoucího žáka a situační příležitost
 - pomoc kolegů v PPP, protože mají možnost spolupráce s celou rodinou
- po vykonání postihu a odpykání důsledků považovat situaci za vyřízenou, dát žákovi možnost vylepšit narušené vztahy ve třídě

Neposlušnost, vzdor, odmítání spolupráce

- Neposlušnost či vzdor se dá charakterizovat jako *neuposlechnutí pokynů nebo požadavků dospělého*.
- Takové chování se může dokonce stát formou „tyranie“ ze strany dětí. Pak se jedná o problém, který vyžaduje odborný zásah.
- Při hledání příčin závažné neposlušnosti je třeba uvažovat zejména o interakci vnitřních faktorů dítěte a faktorů rodinného prostředí (dispoziční faktory rodičů a rodinné problémy)
- Ve školní praxi se spíše učitel setká s mírnější formou neposlušnosti, kterou může být odmítání spolupráce či vyhýbání se práci.

Neposlušnost, vzdor, odmítání spolupráce a jejich řešení

- tresty nemají příliš velký význam, měly by stačit logické následky nepodání výkonu ve formě pro všechny žáky platného hodnocení
- podporovat žákovu aktivitu pobídkami ke spolupůsobení při výuce v těch oblastech, které jsou jeho silnou stránkou
- při závažnějších formách požádat o spolupráci PPP

Neukázněnost, vyrušování ve škole a třídě

- Má různé příčiny...
- důsledně vyžadovat dodržování pravidel soužití ve třídě a pravidel chování pro určité typy činností (pravidla jsou přesně a výstižně formulovaná, pravidla samotná i důsledky při jejich nedodržování jsou známy všem žákům)
- modelování žádoucího chování, učitel se chová podle požadavků, které sám má na dítě (dochvilnost, zdvořilost...)
- na drobnou nekázeň reagovat neverbální komunikací (např. zaměří přísný pohled na vyrušujícího žáka, postaví se k lavici vyrušujícího...), jindy je třeba konkrétního žáka napomenout, ubrat body...
- pokud si žák vynucuje vyrušováním pozornost učitele, je lépe nekázeň záměrně ignorovat a zaměřit se na průběžné posilování žádoucího chování problémového žáka: Kdykoli se žádoucí chování objeví, upozornit na ně (žák získá od učitele informaci o tom, že se choval v souladu s pravidly: stačí neverbální reakce, např. úsměv; povzbuzení, pochvala, odměna ve formě oblíbené činnosti).

Záškoláctví a odmítání školy

- **Příčiny jsou opět různé:** např. nuda ve třídě, strach ze spolužáků, neochota opustit rodiče, tréma, úzkostná porucha, může jít o špatně pochopený výklad a strach, že se učitel bude zlobit, nebo konec kamarádství s někým ze třídy.
- Některé děti mají odpor ke škole celé dětství, ale vědí, že tam chodit musí.
- Mnohem menší část dětí přestane docházet do školy na delší dobu, jsou to většinou jedinci, kteří přicházejí do styku s odborníky z pomáhajících profesí.

Záškoláctví a odmítání školy

- Důraz na rozlišování mezi záškoláctvím a odmítáním školy (školní fobií).
- **Záškoláctví:**
 - nechodí do školy, ale obvykle s nenavštěvováním školy nesouvisí žádný větší psychologický problém.
 - obecně chápáno jako jedna varianta agování, často spojená s delikvencí a rozvratným způsobem chování,
- **Odmítání školy**
 - ti, kdo školu odmítají, by třeba do školy rádi chodili, ale často jim v tom něco brání.
 - je většinou vnímáno jako druh neurózy charakterizované úzkostí a obavami.

Záškoláctví

- Záškoláci navštěvují školu spíše sporadicky, nemají strach z chození do školy a nestěžují si na fyzické obtíže, před rodiči dokáží absenci dlouho tajit.
- Poprvé se může záškoláctví objevit až v době, kdy se dítě ztotožní s rolí žáka a začne považovat docházku do školy za svou samozřejmou základní povinnost, což bývá kolem dvanáctého roku.
- Pokud dítě chodilo do školy nerado již dříve, snaží se jí vyhnout také s pomocí rodičů (buď požaduje, aby je nechali doma, nebo simuluje).
- Výzkumy ukazují, že za školu chodí více chlapci a k největšímu výskytu záškoláctví dochází kolem 14 až 15 let.
- Na **střední škole** působí většině dětí problémy přechod ze základní školy a řada žáků je řeší právě záškoláctvím.
- Jeho nejčtenější výskyt je na učilištích, ale postihuje i studenty středních odborných škol a gymnázií.
- Nejčastěji tím řeší neschopnost zvládat studijní požadavky, ale i svou nedostatečnou motivaci ke studiu.

Záškoláctví

- Na **základní škole** předchází prvním pokusům záškoláctví **špatný prospěch** dítěte, přílišná **náročnost rodičů** a někdy i vlastní **nadměrné ambice** žáka.
- Dalším důvodem je nějaký **handicap (viz příčiny neúspěchu)** → Takové děti nebývají v dětském kolektivu oblíbené, často jsou dokonce terčem posměchu → často zvyšují svou popularitu negativním chováním, ke kterému může patřit i chození za školu.
- Mezi záškoláky najdeme i případy, kdy se jedná o **poruchu osobnosti**, kde zcela chybí pocit morální povinnosti a odpovědnosti. Zde je třeba řešit záškoláctví ve spolupráci s dětským psychologem nebo psychiatrem. Někdy má i zdravé dítě pokušení jít za školu.

Záškoláctví

- Pokud rodiče dítěti píšou omluvenky, ublíží mu i do budoucna.
- Dítě si v tomto věku vytváří svůj vnitřní morální hodnotový systém a modeluje si svůj vztah k povinnostem vůbec.
- Jít za školu znamená jen kapitulaci, dítě se škole jednoduše vyhne, aby nebylo zkoušené.
- Školní výkony neodpovídají jeho schopnostem, zhoršený prospěch je demoralizuje, snižuje jeho sebedůvěru a neřeší prospěchové problémy ve škole. Dostává se do **bludného kruhu**, kdy se chození za školu stává nebezpečným návykem.

Záškoláctví a jeho řešení

- **Výchovný přístup se odvíjí od vlastní motivace záškoláctví.**
- **motivovat** dítě k návratu do školy, poskytnout mu maximální oporu a pomoc, nečekat pasivně na spontánní vyřešení situace;
- **odstranit příčiny** možného záškoláctví ve spolupráci s učiteli a s odborníky;
- tam, kde je v popředí záškoláctví strach a úzkost, **zvyšovat u dítěte jeho odolnost** vůči zátěži, ocenit dítě, pokud projeví snahu překážky překonat;
- **učit dítě** žádoucím způsobům chování včetně asertivních reakcí;
- zvažovat výchovné postupy a cíle ve vlastní rodině, **zvyšovat citově stabilní atmosféru**;

Záškoláctví a jeho řešení

- zamyslet se nad vlastním chováním, eliminovat v něm takové projevy, které může dítě i nevědomě napodobovat;
- analyzovat s dítětem jeho nežádoucí chování a **nacvičovat s ním správné reakce**;
- všímat si podezřelých signálů na straně dítěte, které mohou záškoláctví předcházet;
- školní **nároky přizpůsobovat možnostem dítěte** (např. volit přiměřený typ studia);
- **obrátit se včas na odborníky** se žádostí o radu, jak dítěti pomoci, pokud se školy bojí, v případě potřeby hledat specializovanou psychoterapeutickou péči a volit adekvátní terapeutické postupy .

Odmítání školy

- Na rozdíl od záškoláků děti odmítající školu mívají společné rysy:
 - závažné potíže při navštěvování školy, končící často dlouhodobou absencí
 - vážný emoční problém
 - během vyučování zůstane dítě doma s vědomím rodičů
 - nepřítomnost závažných asociálních poruch

Typické chování dítěte odmítajícího školu

- Problém začíná **neurčitými stížnostmi** na školu nebo **nechutí vůbec jít do školy**, což může skončit úplným odmítáním školy nebo pokračováním docházky pouze na základě domlouvání a naléhání od rodičů,
- Chování může být **doprovázeno úzkostí** nebo dokonce panikou v okamžiku, kdy je čas jít do školy.
- Většina dětí dokonce ani není schopna domov opustit a vydat se do školy. Mnoho z těch, kteří se do školy vydají, se v půli cesty vrátí.

Typické chování dítěte odmítajícího školu

- Je důležité rozlišovat **mezi akutním a chronickým odmítáním školy**:
 - Pokud absenci předcházela nejméně tříletá bezproblémová školní docházka, mělo by se odmítání školy považovat za akutní.
 - Ostatní případy by se měly považovat za chronické.
- Chronické odmítání je spojeno s **větší závislostí na rodičích**, neurózou, vyšším výskytem duševních chorob u rodičů. Naproti tomu akutní odmítání je spojeno s vyšším výskytem **deprese**.

Příčiny odmítání školy

- dítě se snaží vyhnout **konkrétní obávané situaci** či nadměrné blíže nespecifikované **úzkosti** vztahující se ke školnímu prostředí
- dítě se snaží uniknout nepříjemné **společenské situaci**, kdy se problémy týkají neuspokojivých vztahů s ostatními lidmi
- dítě se snaží **vyvolat pozornost okolí**, toto jednání je ovlivněno separační úzkostí a cílem dítěte je zůstat doma s rodičem nebo jinou blízkou osobou
- důvodem nenavštěvování školy dítětem jsou **příjemné zážitky** spojené s pobytem **mimo školu**.

Intervenční přístupy pro děti odmítající školu

- **metoda systematické desenzibilace** – cílem je, aby v každé představované obávané situaci dokázalo dítě relaxovat, a tak se strachu zbavilo
- **manipulace s následky a tvarování** – znamená v podstatě maximalizaci odměn za přítomnost ve škole a minimalizaci odměn, jestliže dítě zůstane během školního vyučování doma
- **nápodoba** - zahrnuje pozorování modelu dítěte, když je v situaci, které se dítě bojí; dítě sleduje model, který se úspěšně a bez nežádoucích následků vypořádává s kritickou situací

Intervenční přístupy pro děti odmítající školu

- **nácvik sociálních dovedností** - snaží se pomoci dítěti efektivněji se vypořádat s interpersonálními situacemi
- **kognitivní terapie** – během terapie odborník spolu s dítětem zkoumají odlišné, nevhodné, a nerealistické představy, které jsou následně zpochybněny a nahrazeny novým pohledem na věc; maladaptivní myšlenky jsou stavěny do protikladu k soutěživému a pozitivnějšímu sebepojetí
- **rodinná terapie** – komunikuje s celou rodinou a společně s ní se snaží najít příčinu, proč dítě školu odmítá a vymyslet nápravu
- **medikace** – dříve se především v USA používala jako součást léčby antidepresiva, anxiolytika, v poslední době však tato možnost ustupuje stále více do pozadí

Škola a její úloha při intervenci

- Škola je důležitá při odhalení potíží hned v zárodku, tak později při vytváření podpůrného a nápomocného školního prostředí.
- Protože existuje všeobecná shoda v tom, že **rychlý návrat do školy zvyšuje pravděpodobnost úspěšné reintegrace**, je nezbytné, aby učitelé rychle reagovali na potenciální přítomné nebo budoucí případy odmítání docházky a aby rychle vyhledali pomoc dalších odborníků hned na začátku obtíží.

Škola a její úloha při intervenci

- **Učitelé by měli řešit následující otázky:**
 - Potřebuje dítě pomoci, aby dohnalo látku, kterou zameškalo?
 - Má dítě potíže s učením, které je třeba řešit?
 - Je třeba udělat něco proto, aby nedocházelo k viktimizaci dítěte formou šikanování či posměchu?
 - Je třeba zajistit, aby se dítě vyhnulo obávaným situacím v době přestávek a obědů?
 - Jsou si učitelé vědomi že dítěti může pomoci menší pozornost třídy?
 - Má dítě strach z některého učitele?
 - Je vhodná změna třídy nebo je možné problém vyřešit jinými prostředky?
 - Změna školy při případech odmítání školy se nedoporučuje, protože problémy se často vracejí a jsou navíc doprovázeny nutností zvykat si na nové učitele a spolužáky
 - Změnu školy lze doporučit jen tehdy, když odmítání školy souvisí pouze s takovou situací, kterou lze těžko měnit.

Návrat do školy

- **Okamžitý nebo postupný návrat do školy?**
 - Mnoha výzkumy bylo prokázáno, že donucovací přístupy (*terapie zaplavením – okamžitý návrat*) jsou pro řešení potíží se školní docházkou **vhodným nástrojem** intervence, zvláště v akutních případech, kdy je začátek náhlý a kde se dosud podobné problémy neobjevily.

Návrat do školy

- **Byl vytvořen program zaměřující se na jednotlivé kroky nezbytné pro návrat do školy, jež zahrnuje**
 - Přípravu rodičů, učitelů a dítěte na návrat; nalezení změn, které je třeba uskutečnit ve škole a doma; zajištění každodenního příchodu dítěte do školy; plán monitorování a sledování celého procesu.
 - Přístupy postupného návratu začínají uvedením dítěte do situací, které u něj vyvolávají tu nejmenší úzkost. Délka přítomnosti ve škole se postupně prodlužuje. Tento přístup je pro děti a rodiče méně stresující, avšak riziko, že posílíme absenci tím, že dítě tráví více času doma, je větší.
- **Následky v dospělosti**
 - Několik studií sledovalo vývoj dětí odmítajících školu až do dospělosti.
 - Tyto studie zjistily, že asi jedna třetina případů trpí těžkými emočními poruchami nebo problematickými sociální vztahy i v dospělosti.

Neurózy

- Je funkční poruchou nejvyšších regulací somatických a vegetativních funkcí.
- Vzniká na základě nezvládnutých pokusů odstranit frustrující situace, stresy a traumata z nevyřešených konfliktů.
- Mechanismus (ostatně ne zcela známy) může být problém v prostředí rodiny (narušené rodinné prostředí, nadměrná fixace na rodiče apod.), školy (konflikty ve vztazích s učitelem a spolužáky, mezi požadavky a výsledky, mezi přáním rodičů a aktuálními možnostmi žáka apod.), ale může být provokován také v důsledku ztráty somatické odolnosti (onemocnění, operace apod.) nebo konstitučně (astenické typy)

Neurózy

- **Neurastenické příznaky:**
- bolesti hlavy objevující se zejména v zátěžových situacích, ale i bolesti jiných částí těla (v oblasti žaludku, srdce, nohou apod.), poruchy spánku (nespavost, neklidný spánek, mluvení ze spaní), nechutenství (nejčastěji dítě nemůže sníst snídani, zvrací, prožívá stavy intenzivní nevolnosti apod.) a celá řada neurotických návyků (stereotypní pohyby, trhání vlasů, tiky apod.);
- **Psychastenické příznaky**
- intenzivní stavy úzkosti neodůvodněného strachu z určitých předmětů nebo situací, někdy také nutkavého jednání nebo paniky, pocity méněcennosti, poruchy řeči (koktavost, breptavost, útlum řečového projevu až 'k nemluvení — mutismus), odmítání podrobit se autoritě, plačtivost, sklíčenost a řada dalších;
- **Hysterická neuróza**
- jejíž motivy vycházející z celkové nespokojenosti se svou pozicí ve společnosti (nepřiměřené situaci) a vedoucí k potřebě budit obdiv a uznání za každou cenu. včetně soucitu k tomu slouží vyhledávání senzací předstíráním bolesti a různých hysterických záchvatů pláče, smíchu, mdloby apod.

Neurózy

- Neurotické stavy mají destruktivní vliv na mentální funkce (např. na koncentraci pozornosti, na vštípení a vybavování paměti, na konstruktivnost myšlení, na tvořivost ap.)‘ jakož i na chování (např. na schopnost mobilizovat volní úsilí).
- Neurotické znaky tak připravují půdu pro neúspěch žáka. Zaměření na vlastní problémy a obtíže navíc odvádí energii žáka od tolik potřebné koncentrace na školní činnosti.
- Neuroticky stigmatizovaný žák pod neustálým stresem opakovaně selhává, jeho odpovědi jsou neúplné, často si nemůže vzpomenout na to, co ještě před chvílí dokonale zvládal, těká Od úlohy k úloze a má sklon uhýbat před zátěžovou situací z obav z neúspěchu. Trpí tím sebevědomí, protože výsledky jsou hluboko pod jeho aktuálními možnostmi

Neurózy

- Terapie dětských neuróz (velmi často úspěšná) patří jednoznačně do rukou odborníků - **psychoterapeutů**.
- Učitel se však na ní může spolupodílet úpravou pracovních podmínek ve škole, ovlivňováním pozice žáka ve třídě, působením na rodinu žáka, individuálním přístupem k žákovi, který zahrnuje pochopení a náklonnost

Lehká mozková dysfunkce

- se vztahuje na děti s často průměrnou nebo dokonce nadprůměrnou inteligencí, které mají různé poruchy v učení nebo v chování.
- Jednotlivé formy od lehkých až po těžké, jsou spojeny s odchylkami funkcí CNS.
- Kombinují se s poruchami vnímání, řeči, paměti, pozornosti, myšlení, s impulzivitou nebo poruchou motorických funkcí.

Lehká mozková dysfunkce

- Odchytky vznikají rovněž z genetických nebo biochemických nepravidelností perinatálního období nebo na základě jiných onemocnění, poranění v období kritických pro zrání CNS, popř. z příčin zcela neznámých. Jednotlivé příznaky mohou být vyjádřeny v různých stupních a kombinacích a mohou měnit svou intenzitu v průběhu vývoje.
- Jde opět o postižení funkční (podobně jako v případě neuróz) a některé příznaky se mohou s neurotickými projevy překrývat.
- Výskyt příznaků závisí na rozsahu postižení CNS, na intenzitě a lokalizaci. Lehká mozková dysfunkce (LMD) se vyznačuje značnou variabilitou klinického obrazu a její výskyt v populaci se odhaduje na 5— 10 % (některé odhady jdou ještě dál).

Lehká mozková dysfunkce

- **Porucha motoriky** a její koordinace vede k pomalosti, neobratnosti, nebo naopak k unáhlenosti, zvýšené pohyblivosti a k hravosti.
- **Porucha pozornosti** spočívá v neschopnosti koncentrovat úsilí na vykonávání činnosti potřebnou dobu a sebemenší podnět odpoutává dítě nežádoucím směrem.
- **Poruchy vnímání**, především zrakového a sluchového, vedou k omezené schopnosti rozlišovat tvary, barvy a vzájemné vztahy v zorném poli, což způsobuje, že jejich kresebný projev je neúplný, disproporcionální a značně primitivní; písemný projev je neúhledný. Chybně reagují na sluchové podněty, mají problémy s reprodukcí rytmu a to ztěžuje odezírání řeči. Výsledkem jsou obtíže v dorozumívání. Patří sem i poruchy prostorové orientace (levá — pravá, nahoře — dole). Špatně se orientují v prostoru, na mapě a podobně.

Lehká mozková dysfunkce

- **Poruchy myšlení a řeči** nejsou většinou poruchami intelektu. Vnímání ovlivňuje nedokonalost představivosti, která je poznamenána značnou konkrétností, a tím trpí i proces utváření pojmů. Děti obtížně třídí slova podle významů, vytvářejí neobvyklá slovní spojení, myšlení je překotné, charakteristické jsou myšlenkové skoky. Překotnost odráží i řeč, v níž se projevují artikulační neobratnosti a specifické asimilace.
- **Poruchy paměti** jsou nejčastěji způsobeny nedostatečnou koncentrací a následkem poruch vnímání.

Lehká mozková dysfunkce

- **Poruchy chování** jsou ve spojení s hyperaktivitou, s nedostatečnou sebekontrolou (čin předchází úvahu o následcích), s emoční labilitou, s neschopností organizovat a plánovat činnosti v oblasti svých zájmů, se vzdorovitostí, a s agresivitou, která je většinou důsledkem nevhodného výchovného usměrňování dítěte v předchozím vývoji.
- **Specifické poruchy učení** vyplývají z nerovnoměrnosti psychické aktivity, charakteristických znaků konkrétní formy po, stížení, které mohou vznikat seskupením jednotlivých příznaků do uceleného systému. Jsou známé jako dyslexie, dysortografie a dyskalkulie.

Přístup k LMD

- Předpokládá interdisciplinární přístup k žákovi, na kterém se podílejí dětský neurolog, pediatr, psycholog a speciální pedagog, PPP, SPP
- Učitel by se měl seznámit blíže s touto problematikou, aby byl schopen zavčas odeslat žáka s podezřením na LMD k vyšetření do pedagogicko--psychologické poradny
- Učitel by si měl být vědom toho, že nejde (ve většině případů) o mentálně postižené dítě, i když některé jeho výkony mu tak připadají. Ostatně vnímavý učitel si všimne nápadné disproportionality školních výkonů, neboť žák bude pravděpodobně v některém předmětu bez problémů, zatímco v jiném bude totálně selhávat. Všimne si i jiných nápadností, jako jsou rozdíly mezi písemným a ústním projevem, mezi kvalitou práce pod tlakem podmínkách a řady dalších.
- Vzhledem k tomu, že jde o specifické „postižení“, není vhodné interpretovat výkony a chování žáka s LMD v termínech lajdáctví, lenosti, nevychovanosti apod.

Deprivace a subdeprivace

- Psychická deprivace je závažným narušením harmonického vývoje dítěte. Označuje vztah, který vzniká na základě dlouhodobého neuspokojení jedné nebo více psychických potřeb
- **Psychická subdeprivace** (Matějček, 1988). Označujeme jím výchovný a vývojový důsledek, v rámci něhož se jisté formy psychické deprivace objevují v tzv. normální běžné populaci, u dětí jejichž rodinné zázemí nejeví na první pohled zjevné známky funkčního narušení a jejichž rodiče se považují za úspěšné; nezřídka disponují i nemalým vzděláním.

Deprivace a subdeprivace

- Jde často o děti, které mají především v materiální oblasti nadstandardní podmínky. Při podrobnějším šetření však v těchto rodinách nacházíme něco, co bychom mohli nazvat nedostatkem psychického prostoru zdravého psychického vývoje dětí.
- Příčinou bývá psychická nepřítomnost“ některého nebo také obou rodičů), omezující se na podíl na výchově a hmotné zabezpečení jejich potřeb, kterým vyvažují nedostatek času stráveného s dětmi (např. pro pracovní zaneprázdnění profesionální kariérou), ale také skutečný nezáměr o potřeby svých dětí nebo nepochopení
- Psychická subdeprivace se nejčastěji projevuje v oblasti emocionální a sociální zralosti, v na-rušení citových a sociálních vztahů k okolí, v problémech navazování, udržování a rozvoje kontaktů s okolním světem.

Deprivace a subdeprivace

- **Příznaky psychické deprivace:**
- opožďování psychomotorického vývoje a řeči u dětí raného věku, nevyhraněnost nálad. stereotypnost a automaticnost pohybů, chudý pantomimický projev a malá sociální aktivita.
- Ve školním věku se psychická deprivace může projevat zejména v sociální oblasti povrchností sociálních kontaktů, neschopností navazovat vztahy s dospělými a vrstevníky, ale zejména udržovat jejich kvalitu.
- Problémy v učení vyplývají z nedostatečné kognitivní stimulace, jejímž přirozeným důsledkem je retardace mentálního vývoje a řečového potenciálu.

Deprivace a subdeprivace

- Psychicky deprivovaní žáci bývají často **neúspěšní**— a učitelům nezřídka imponují jako děti s mentálním defektem.
- **Pozor na rozdíl mezi opožděním mentálním a defektem:**
- Opoždění mentálního vývoje může být za optimálních podmínek dodatečné stimulace do značné míry reparable (lze jej příznivě korigovat, přinejmenším částečně), zatímco mentální defekt je ireparable (nenapravitelný).
- U citově deprivovaných žáků nacházíme i jiné poruchy (např. poruchy chování, neurotickou stigmatizaci aj.), které mohou učitele (ale i odborníky) mýlit v určení příčin opoždění vývoje nebo neúspěchu ve škole.
- Ve školním věku se psychická deprivace projevuje v oblasti sociálních vztahů v kolektivu vrstevníků, v partnerských a rodičovských postojích, v oblastech morálních vlastností a charakteru.

Řešení deprivace a subdeprivace

- Spočívá v **úpravě prostředí** preventivními opatřeními a sociálními, zdravotními či pedagogickými zásahy uvnitř rizikových rodin (alkoholických, delikventních, sociálně slabých, mentálně postižených rodičů apod.).
- V případě, že rodina neposkytuje záruky dobré výchovy, snaží se sociální pracovníci umístit dítě do některého z typů **ústavních zařízení** (což je některými odborníky považováno za menší zlo), nebo v extrémním případě se společnost může pokusit zasáhnout do rodičovských práv.

Řešení deprivace a subdeprivace

- Právně volné děti mohou být umístěny do některé z forem náhradní rodinné péče (adopce, pěstounská péče).
- Jakkoliv se psychicky deprivované dítě jeví jako dítě s různým (především však mentálním) postižením, jeho stav na rozdíl od defektů je reparabilní. Za optimálních okolností, v případě zvýšené péče rodiny a školy, na základě **dostatečné stimulace** a sociálně korektivní zkušenosti má jejich vývoj postupnou tendenci se upravovat až k **normě!**
-

Odstraňování zlovyků – obecné rady

- posilování žádoucích projevů chování,
- navozování nových projevů chování,
- tlumení nežádoucích projevů chování.

Odstraňování zlovyků – obecné metody

- Odnaučení zneužíváním
- Metody interference
- Metoda sociálního napodobování
- Působení pozitivního osobního vzoru
- Metoda přesycení
- Metoda negativní praxe
- Metoda malých kroků

Odstraňování zlovyků – obecné metody

1. Odnaučení zneužíváním (radikální zrušení nepřiměřeného zvyku)

- Metoda náhlého přerušení, respektive neužívání nevhodného zvyku vychází teoreticky z Pavlovových koncepcí vyhasínání podmíněných reflexů a dynamických stereotypů
- Nevhodně vytvořený **dynamický stereotyp** nejspíše zanikne, nebude-li se posilovat žádným opakováním, i kdyby nutkání k němu bylo sebevíc naléhavé.
- Existují dva faktory, které účinně pomáhají při snaze o přerušení nevhodného návyku:
- Změna prostředí: změnou prostředí zmizí podněty, které zvyk pomáhaly vytvořit.
- Odstranění bezprostředně vyvolávajícího podnětu: někdy se opakování návyku zamezí, odstraníme-li bezprostředně vyvolávající příčinu.

Odstraňování zlovyků – obecné metody

2. Metody interference

- Nevhodný starý návyk odstraníme chováním, které s ním interferuje.
- Na starý podnět, který vyvolával negativní reakci, se vypěstuje a posiluje nová reakce, čímž původní, negativní, postupně mizí.
- Metoda interference v podstatě znamená tvoření protikladných návyků

Odstraňování zlovyků – obecné metody

3. Metoda sociálního napodobování

- Je v podstatě metodou interferenční.
- Vychází se z předpokladu, že jedinec neprovádí ty reakce, které by interferovaly s chováním lidí v jeho okolí, na kterých mu záleží, případně, kteří jsou pro něj vzorem, tj. mají určité vlastnosti, jež by chtěl také mít, což souvisí s další metodou...

Odstraňování zlovyků – obecné metody

4. Působení pozitivního osobního vzoru

- Učitelé, vychovatelé a vůbec všichni dospělí působí na okolí a především na děti jako vzory určitého typu chování, proto by právě oni měli převzít odpovědnost za své chování.
- Nelze mluvit o riziku nikotinismu a být pak přistižen s cigaretou v ústech.

Odstraňování zlovyků – obecné metody

5. Metoda přesycení

- Objevitelem této metody byl psycholog E. Guthrie; použil ji mimo jiné u malého děvčátka, které mělo nebezpečný zlovyk škrtat zápalkami (ovšem pod svým dohledem), ale navíc ji to přikázal a nutil ji škrtat zápalkami tak dlouho, až jí tuto činnost dokonale znechutil, přesytil ji.
- U začínajících kuřáků se někdy metoda přesycení spontánně projeví jako velmi účinná; začínající otrava nikotinem po prvních cigaretách s typickými bolestmi hlavy, nevolností, zvracením atd. může dokonale odradit od dalšího pokračování v kouření.

Odstraňování zlovyků – obecné metody

6. Metoda negativní praxe

- Vychází z teorií Dunlapa a Guthrieho.
- Princip této metody spočívá v přesném opakování poruchové odpovědi s cílem přivést ji jako mimovolní reakci pod volní kontrolu, a tím ji ovládnout, snížit tenzi.
- Tuto metodu je vhodné kombinovat např. s posilováním následné žádoucí praxe

Odstraňování zlovyků – obecné metody

7. Metoda malých kroků

- Jde o výtečnou metodu při zbavování se úporných, dlouhodobých zlovyků, s nimiž se nelze rozloučit jednorázově.
- Princip metody spočívá v tom, že se postupně zlovyku ubírá na síle, přičemž si dotyčný není ani vědom nějaké intenzivní újmy.
- Touto metodou se může člověk osvobodit od zlovyku kouření, když postupně omezí dobrovolně dobu, kdy si smí zapálit (nezapaluje si před snídaní), okolnosti, kdy si smí zapálit (dobrovolné snížení každý den o 2 cigarety) apod.
- Postupným dobrovolným zhoršováním podmínek pro své kouření se může člověk tohoto zlovyku zbavit úplně.
- Metoda malých kroků by měla být doprovázena pečlivým záznamu o postupujícím se zbavování zlovyku.
- Lze ji také vhodně kombinovat s ostatními metodami

Otázky, komentáře?

- Děkuji za pozornost!!!