

Obtíže žáků s učením a chováním III.

## **Vybrané skupiny žáků s obtížemi v učení a chování**

### Příčiny školního neprospěchu

- snížená úroveň rozumových schopností
- nerovnoměrné nadání
- jiné okolnosti, které výkon dítěte ovlivňují (vývojově podmíněné změny, somatický stav žáka, psychický stav žáka)

V I. a II. části jsme zjistili, že uvedené příčiny a okolnosti spolu souvisí a navzájem se prolínají.

Se školním neprospěchem často souvisí a mnohdy jej zapříčiňují problémy v chování žáka.

Soubor žáků s obtížemi v učení a chování je různě pojímán odborníky v oboru psychologie, pedagogiky (i pedagogiky speciální).

### Blíže se budeme zabývat

- problémem difícilit,
- žáky s obtížemi v učení,
- žáky s problémy v chování.

## Dificility

Pro žáky s uvedenými obtížemi se často používá termín žák s problémy v učení nebo chování (problémový žák).

Významnou úlohu v prvním rozpoznání příznaků, signalizujících ohrožení zdravého vývoje žáka, je učitel. Tito žáci se obtížně přizpůsobují společnosti, a proto vyžadují zvláštní výchovný přístup. Jde tedy dle R. Kohoutka (1996) o děti dificilní (působící starosti, těžkosti).

(Kohoutek, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o., 1996)

„Za difcility považujeme shodně s V. Smékalem ty výchovné a výukové těžkosti, které jsou ještě v rámci širší normy: nejsou tedy primární, organické, psychopatické, psychotické, ani oligofrenické.“

- jsou částečně nebo zcela reverzibilní (zvrtné)

- jsou to sice vývojově nepřiměřené, ne však patologické stavy psychiky

Podle příznaků (symptomů) můžeme tyto děti (žáky) rozdělit do 11 skupin:

1. Zvýšená psychická tenze (asi u 20 – 30% dětské populace).  
Je způsobena psychickým, tělesným stavem dítěte, podmínkami sociálního prostředí.
2. Psychomotorická instabilita  
Může být způsobena LMD (ADHD) nebo psychogenně, organicky nebo neuroticky, deprivací reakcí nebo také **živým temperamentem**.
3. Infantilismus  
Chování dítěte odpovídá nižšímu věku, dítě má často opožděný vývoj řeči.
4. Disociální vývoj osobnosti (anormativní chování).
5. Intropunitivní zaměření osobnosti (hledající vinu za chyby převážně v sobě).
6. Disharmonický vývoj osobnosti.
7. Parciální nedostatky poznávacích procesů. Potíže ve čtení, jazykových předmětech.
8. Poruchy motoriky, lokomoce, praxe a laterality.

9. Sociální zanedbanost

Úspěšnost, celková výkonnost těchto dětí by mohla být lepší, kdyby jim rodina věnovala větší péči.

10. Subnorma intelektových schopností.

Tyto děti mají obtíže v učení, dosahují podprůměrných výsledků při velkém úsilí (i rodičů). Neučí se racionálně, mají často negativní vztah ke škole, k učení.

11. Maladaptivní profesní a studijní orientace.

Žákova vysoká nerozhodnost ve volbě studia (profese), neadekvátní, nerealistické představy.

## Žáci s obtížemi v učení

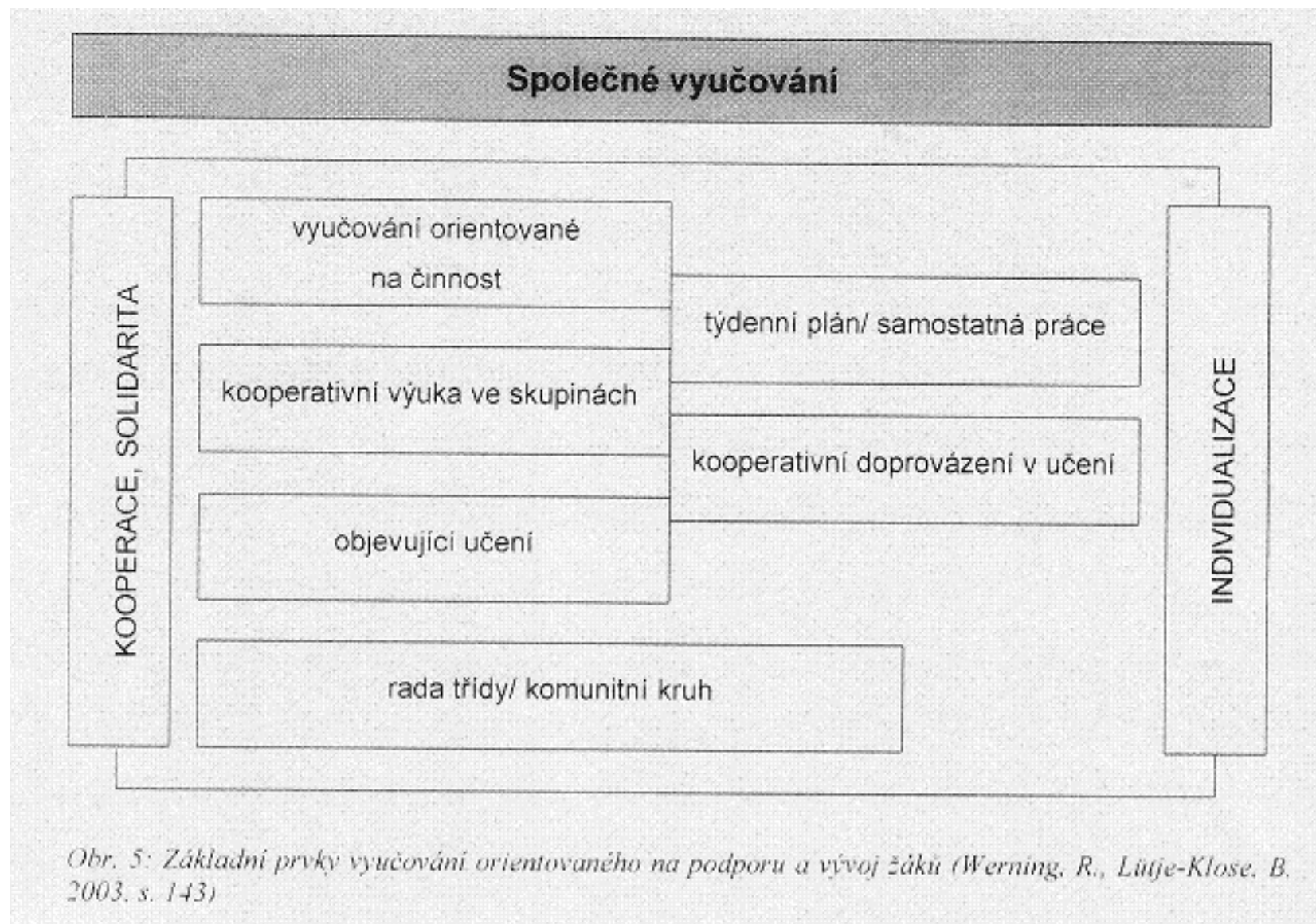
(Brožová, D. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: MUNI PRESS, 2010)

Pojmy v českém školství:

- hraniční žáci – dle Z. Matějčka: žáci s rozumovými schopnostmi v pásmu „nižší průměr“ či „nízké“ (IQ 70 – 79), „hraniční pásmo mentální retardace“
- problémoví žáci – dle J. konečného, M. Vágnerové: žáci „neprospívající“, „problémové děti“, „dítě s neprospěchem“ ; odlišný přístup ze strany učitele, náročnější a přináší mu méně uspokojení – výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí
- žáci s poruchami učení v širším smyslu – jakýkoliv žák s potížemi v učení, hlavní příčinou je snížené nadání (IQ asi 70 – 85); dle M.Vágnerové nižší nadání a málo podnětné výchovné působení. Lze zařadit i žáky „hraniční“.

- žáci se sníženou úrovní rozumových schopností – žáci, jejichž rozumové schopnosti se pohybují v podprůměru (IQ 70 – 90). Názory ne rozmezí jsou u různých autorů různé.
- žáci se specifickými poruchami učení (SPU) – definice dle Z. Matějčka
- žáci se (specifickými) poruchami učení – D. Brožová v rámci monografie vytvořila shrnující označení pro skupinu žáků s SPU a žáků s poruchami učení v širším slova smyslu.

Dále následují tabulky z výše uvedené monografie D. Brožové (2010).



Obr. 5: Základní prvky vyučování orientovaného na podporu a vývoj žáků (Werning, R., Lütje-Klose, B. 2003, s. 143)



## Otázky plánování vyučování pro oslabené a nápadné děti a mladistvé



### První krok: analýza procesu učení

#### Zaměřeno na žáka

1. Jaké předpoklady k učení a k chování má konkrétní žák?
2. Jaké podmínky pro vývoj potřebuje konkrétní žák s ohledem na cíle, obsahy, metody nebo v jiném kontextu?

#### Zaměřeno na učební skupinu

3. Jaké předpoklady k učení a chování si s sebou přináší učební skupina / třída?
4. Jaké podmínky pro vývoj této skupina/ třída potřebuje?

### Druhý krok: plánování učebního procesu

5. Jak je možné zorganizovat vyučování, aby přitom byly vytvořeny co nejlepší podmínky pro vývoj konkrétních žáků i učební skupiny?
6. Pokud toto není zcela nebo částečně možné: kdo má kdy, jak a jak dlouho z vyučování profitovat?
7. Jak je možné dosáhnout co nejlepší kooperace všech zúčastněných?
8. Jaké cíle, obsahy a metody jsou smysluplné, aby byly podpořeny či rozvinuty požadované učební procesy?

### Třetí krok: organizace, doprovázení a pozorování učebních procesů

9. Na které žáky/žákyně, aspekty studijní skupiny, podmínky dalšího vývoje má být výuka doprovázející pozorování nejvíce zaměřena?
10. Jaké pozorování/ výstupy z činností je třeba pro pozdější vyhodnocení (např. analýzu chyb) zdokumentovat?

### Čtvrtý krok: zhodnotit vyučování

11. Jaké závěry lze odvodit z učebních postupů, výsledků či problémů pozorovaných v průběhu hodiny?



<b>Otázka týkající se problému</b>	<b>Zjednání nápravy</b>
Bylo nabídnuto příliš mnoho informací?	Předložené informace zopakovat, zavést techniky posilující schopnost zapamatování.
Byly nabízené informace příliš komplexní?	Zjednodušení informací.
Mají žáci adekvátní povědomí o tématu?	Doplnit potřebné základní vědomosti.
Je obsah výuky pro žáky dostatečně zajímavý a relevantní?	Nepřipustit dlouhou chvíli. Přezkoušet, zda jsou plánované obsahy pedagogicky ospravedlnitelné.
Je vzdělávací nabídka příliš nepřehledně zorganizovaná?	Reorganizace učební látky.
Je obsah výuky příliš abstraktní?	Vzdělávací obsah více zkonkretizovat.

*Tab. 5: Postup při řešení výukových potíží žáků (srov. Hermann, A., Goetze, H. 2005, s. 212)*

## **Žáci s problémy v chování**

Kázeňsky problémoví žáci, jsou pro učitele nejobtížnějšími žáky ve třídě, tvoří dvě skupiny:

- žáci s problémy v chování
- žáci s poruchami chování

Mezi těmito skupinami jsou tři základní rozdíly:

- **v záměru jedince při uplatňování způsobu chování**
  - žák s problémy v chování nenarušuje normy úmyslně, ví o svých problémech, chtěl by je odstranit. Označení za problémového žáka mu vadí, negativně je emociálně prožívá;
  - žák s poruchami chování normy nepřijímá nebo je ignoruje. Obvykle nepociťuje vinu ve vztahu k důsledkům svého chování;
- **v časové dimenzi nežádoucích způsobů chování**
- u žáka s problémy v chování jsou problémy obvykle krátkodobé, mohou se projevovat spíše nahodile nebo v souvislosti s vývojovými změnami nebo konflikty se sociálním okolím
- u žáka s poruchami chování se nežádoucí projevy chování v souvislosti s vývojovými změnami prohlubují. Normy porušuje dlouhodobě;

### 3) v nápravě, reedukaci, kompenzaci

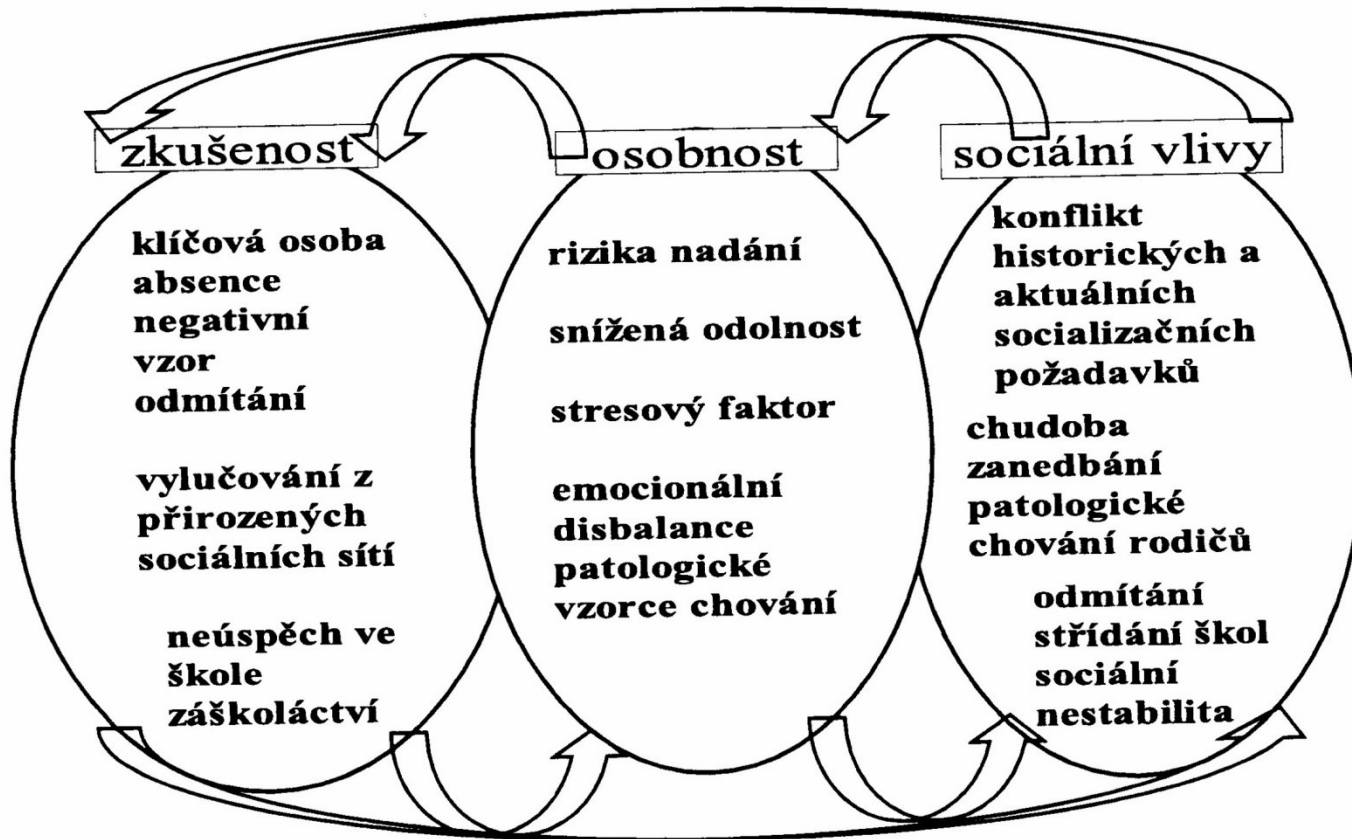
- u žáka s problémy v chování přispějí ke zlepšení chování promyšlená pedagogická opatření v rámci třídy, školy, využití pedagogických metod ve výuce. Školní psycholog a školní speciální pedagog mohou učitele podpořit při vedení žáka, kompenzaci nežádoucího chování;
- u žáka s poruchami chování je nutná speciální péče zajištěná speciálními pedagogy a psychology, při níž je cílevědomými odbornými postupy žák veden ke změně společensky nepřijatelného chování k chování přijatelnému.

**Žák s problémy v chování** se dostává do role problémového žáka vzhledem ke svým problémům

- **v oblasti školního prospěchu** (má horší výsledky v prospěchu než by se dalo očekávat s ohledem na jeho schopnosti – intelekt)
- **v oblasti chování** (žák, student se projevuje nápadnostmi v chování, chová se jinak než ostatní žáci, narušuje normy školy, může se lišit nápadným zevnějškem)
- **v oblasti citového prožívání** (obvykle je to žák, student citově labilní, úzkostný, bázlivý, jehož projevy přímo nenarušují normy, ale upoutávají pozornost a ovlivňují výkon žáka ve vyučování).



výchovných faktorů ve vývoji poruchy chování



Obr. 6: Triáda rizikových faktorů ve vývoji poruchy chování

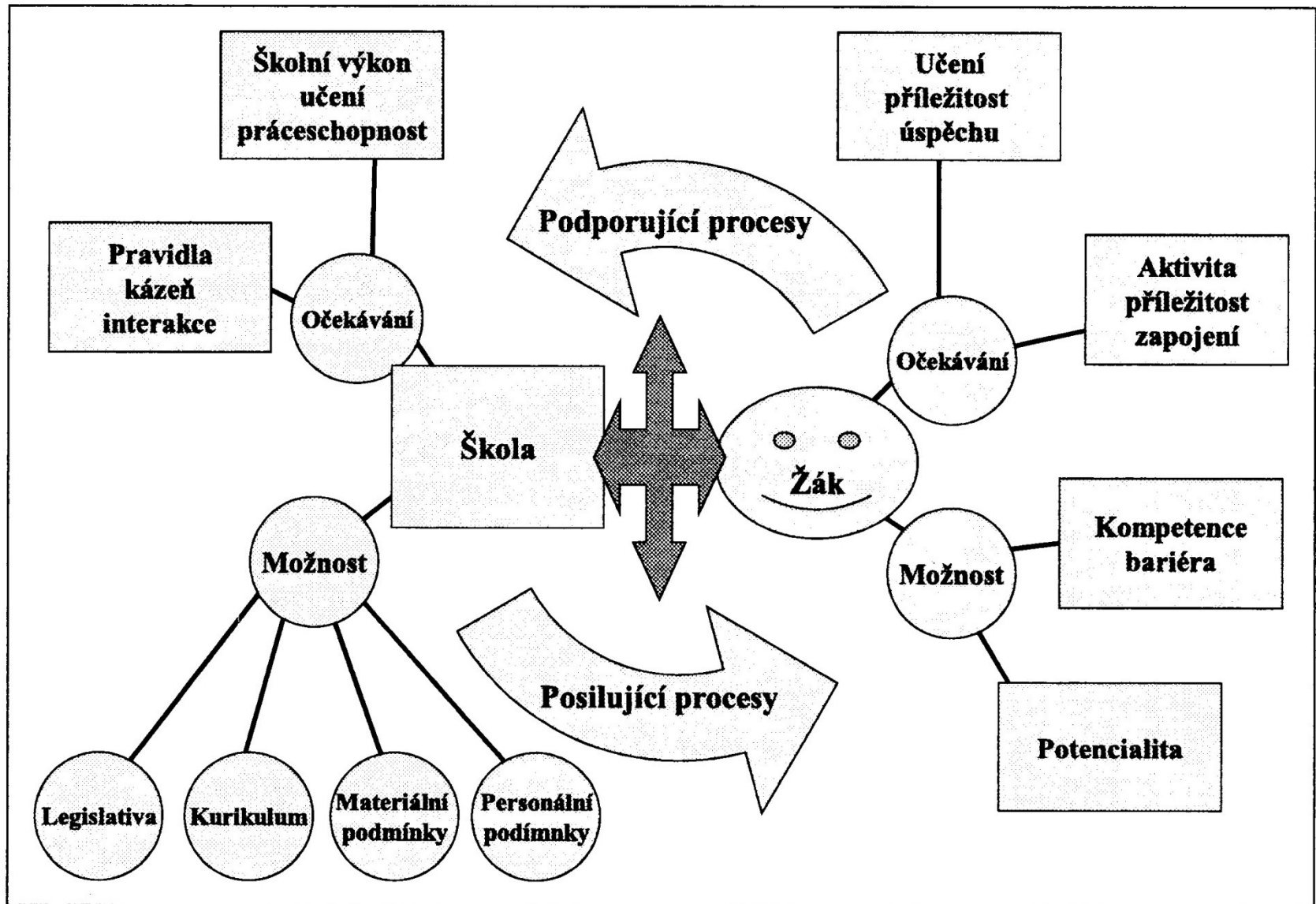
Rizikové faktory			
Dítě	Rodina	Škola	Komunita a kultura
<p>Nedonošenost. Nízká porodní váha. Postižení. Prenatální postižení mozku. Porodní úraz. Nízká inteligence. Obtížný temperament. Chronické onemocnění. Slabé vazby. Malá schopnost řešení problémů. Důvěra v násilí. Vlastnosti. Malé sociální dovednosti. Malá sebeúcta. Nedostatek empatie. Odcizení. Hyperaktivita / narušené chování. Impulzivita.</p>	<p><b>Rodiče:</b> Nezletilá matka. Neúplná rodina. Psychiatrická onemocnění, zvláště deprese. Zneužívání návykových látek. Kriminalita. Antisociální vzor. <b>Rodinné prostředí:</b> Rodinné násilí a disharmonie. Manželské spory. Narušené prostředí. Negativní interakce / sociální izolace. Početná rodina. Nepřítomnost otce. Dlouhodobá nezaměstnanost rodičů. <b>Výchovný styl:</b> Nedostatečné vedení a kontrolování dítěte. Kázeňský styl (tvrdý nebo proměnlivý). Odmítání dítěte. Týrání. Nedostatek přívětivosti a zájmu. Malé zapojení do aktivit dítěte. Zanedbávání.</p>	<p>Školní neúspěch Přijetí agrese jako normy. Škodlivá vrstevnická skupina. Šikanování. Odmítání vrstevníky. Slabá vazba na školu. Nevhodné kázeňské prostředky.</p>	<p>Socioekonomické znevýhodnění. Hustota zalidnění a životní podmínky. Městská část. Násilí a kriminální činnost v okolí. Kulturní normy. Považování násilí za akceptovatelnou formu reakce na frustraci. Znázornění násilí v médiích. Nedostatek podpůrných služeb. Sociální nebo kulturní diskriminace.</p>

**Tab. 12:** Rizikové faktory spojené s vývojem poruchy řízeného chování (Lane, Gresham, o'Shaugnessy, 2002)

<b>Ochranné faktory</b>			
<b><i>Dítě</i></b>	<b><i>Rodina</i></b>	<b><i>Škola</i></b>	<b><i>Komunita a kultura</i></b>
Sociální kompetence Sociální dovednosti Nadprůměrná inteligence Připoutání k rodině Empatie Schopnost řešit problémy Optimismus Školní úspěšnost Bezproblémový temperament Vnitřní mechanismy kontroly Morální postoje Hodnoty Sebe-vnímání Umění poradit si	Podporující, pečující rodiče Rodinná pohoda Větší než dvouletý rozdíl mezi sourozenci Zodpovědnost za povinnosti nebo požadování pomoci Stabilní rodina Podpůrný vztah s dalším dospělým Malá rodina Pevné rodinné normy a morálka	Pozitivní školní klima Prosociální vrstevnická skupina Zodpovědnost Pocit sounáležitosti / pouta Příležitost k úspěchu a ocenění dosažených výsledků Školní normy týkající se násilí	Přístup k podpůrným službám Spolupráce v komunitě Připoutání ke komunitě Zapojení do náboženské nebo jiné skupiny Společenské / kulturní normy proti násilí Silná kulturní identita a etnická hrdost

**Tab. 13:** Ochranné faktory - poruchy řízeného chování (Lane, Gresham, o' Shaughnessy, 2002)





Obr. 12: Kvalita života školy v kontextu žáka v riziku a s poruchami chování

	<b>Vnější kvalita života školy</b>	<b>Vnitřní kvalita života školy. Motivace k učení</b>	<b>Podporující procesy</b>	<b>Vazby a očekávání</b>
<b>Vzdělávací příležitost</b>	Fyzická příslušnost – zdravé prostředí. Sociální příslušnost – zdravé vztahy, otevřená komunikace. Komunitní příslušnost – zakotvení rolí, sebevnímání.	Fyzické bytí – bezpečí. Psychologické bytí – identita, úspěch. Spirituální bytí – radost, štěstí.	Rodinná podpora. Pozitivní komunikace v rodině. Vztahy s dalšími dospělými. Zájem blízkého okolí. Zájem rodičů o školní vzdělávání.	Vztahy ve škole. Vztahy s blízkým okolím. Vzor dospělých. Pozitivní vliv vrstevníků. Vysoká očekávání.
			<b>Posilující procesy</b>	<b>Konstruktivní aktivity</b>
<b>Výsledek života, podoba života, podoba učení</b>	Spirituální bytí: chování vůči okolí, spirituální potřeby, víra, důvěra. Praktické usilování: dobrovolnická práce, peer aktivity, podpora mladších žáků apod.	Praktické usilování. Volnočasové usilování. Usilování o osobní růst, osobní rozvoj.	Společnost oceňující. Možnost být užitečný. Pomoc ostatním. Bezpečnost.	Tvořivá činnost. Cílené programy a projekty. Komunitní aktivity. Spojení školy s domovem.

**Tab. 16:** Model kvality života školy v analogii modelu resilienčních činnosti a aktivit (podle: Barr, Parret, 2001, Mareš, 2006)

Publikace vznikla v rámci řešení výzkumného záměru MSM0021622443  
„Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu  
pro základní vzdělávání“ prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc. a s jeho finanční  
podporou.

**Recenzenti:**

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.  
doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.

© Věra Vojtová, 2010  
© Masarykova univerzita, 2010

ISBN 978-80-210-5159-1