



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Problematika školní neúspěšnosti

PaedDr. Bc. Jiří Knoll

PhDr. Andrea Troníčková

Pedagogicko – psychologická poradna Pardubice

2017



Problematika školní neúspěšnosti

„Kde nenacházíme nadání, úsudek ani píli, tam se při vyučování či učení nedopracujeme úspěchu buď vůbec, nebo jen v malé míře“

(J. A. Komenský).

Den 24. září 2008 byl ve Francii vyhlášen Dnem boje proti školnímu neúspěchu.

Statistické údaje o počtech neprospívajících žáků jsou totiž již řadu let alarmující, diskuze nekonečné, nabízená řešení zatím nepřinesla kýžené výsledky.

Příteto příležitosti byly publikovány výsledky výzkumu 700 žáků ve věku od 8 do 14 let, kteří odpovídali na dotazy. Žáci byli náhodně vybráni z dětí, které bydlí na sídlištích, mají ve škole problémy a využívají možnosti mimoškolního doučování.

Na otázku: "**Chápeš při vyučování vždycky, co se po tobě žádá?**"

Odpovědělo kladně pouze 15 % z dotazovaných, 63 % "někdy nerozumí", 22 % nerozumí "často".

Celkem 30 % žáků se nehlásí "vůbec" nebo "ne často" a více než polovina z nich jako důvod uvádí, že buď nezná odpověď, nebo má strach ze špatné odpovědi.

Více než jedna třetina dotazovaných se ve škole "často" nebo "stále" **nudí**.

Přibližně stejná část dětí uvedla, že jim bývá před vyučováním **špatně** (42 % žáků nesnídá vůbec nebo snídá zřídka).

Až 10 % dětí **nechodí "vůbec" rádo do školy**, 13 % uvedlo "**ne moc rádo**".

Anketa také mapovala rodinnou situaci a prostředí, v němž se děti pohybují mimo školu.

Na otázku: "**Ptají se tě rodiče, co se dělo ve škole?**"

Odpovědělo "nikdy" 15 % žáků, "ano, někdy" 43%.

Celých 61 % žáků uvedlo, že se jich rodiče "každý den ptají, zda mají úkoly,, ale jen 22 % dětí rodiče při školní přípravě pomáhají.

Více než polovina dětí má ve svém pokoji televizi, 75 % má počítač, 63 % internet.

Naopak asi třetina z dotazovaných uvádí, že doma nečte nikdy nebo jen zřídka.

Pouze 25 % dětí provozuje mimo školu nějakou organizovanou sportovní nebo kulturní aktivitu.

Podle organizátorů ankety její závěry znovu potvrzují, jak důležitá je pro školní úspěšnost dětí, zvláště z méně motivujícího prostředí, spolupráce mezi školou a rodinou.

(Jana Barriere, Francie)



Školní úspěšnost

Školní úspěšnost je synonymum pro výsledky práce žáků při vyučování. Sami žáci však nahlíží na školní výkon nejčastěji v souvislosti s klasifikací, s jednotlivými známkami, které jsou pak podstatou celkového hodnocení schopností dítěte.

Školní úspěšnost tedy bývá zpravidla asociována s dobrým školním prospěchem, přičemž existuje celá řada jejích definic. Helus (1981, s. 34) byl kupříkladu toho názoru, že „*úspěšný žák je chápán jako jedinec, který ve vysokém tempu bezchybně a spolehlivě zvládá náročné úkoly.*“

Školy disponují specifickými měřítky pro hodnocení školní úspěšnosti žáků. Z toho důvodu je třeba ji nepřeceňovat, ale neměli bychom ji ani podceňovat. Již posuzování žákova výkonu je relativní. Zatímco pro podprůměrného studenta je i průměrná známka pozitivním výsledkem, pro intelektově nadprůměrného žáka se jedná o neúspěch.

Důležitým faktorem, který směřuje ke školní úspěšnosti, je **školní zdatnost**. Obvykle se dělí na vrozenou, získanou a reálnou. Součástí vrozené je mimo jiné inteligence, získané pak schopnosti, které dotýčný rozvíjí během svého života a reálná školní zdatnost je ta, jež se během školní docházky projevuje.

Definice školní neúspěšnosti

Školní neúspěšnost je v protikladu školní úspěšnosti často považována laickou veřejností za vznešenější označení pro „špatné známky“, které pak úzce souvisí se vznikem negativních postojů k učení a škole.

Školní neúspěšnost je z hlediska pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického chápána jako selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům.

Školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v **osobnosti** žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich **výkonnosti ve škole** a v jejich **rodinné výchově**.

Špatný prospěch a neprospěch nejsou většinou **monokauzální, ale častěji polykauzální**. Každý případ špatného prospěchu má svou individuální souhru příčin a podmínek, vlastní vývoj a dynamiku. Jediný osamocený hendikep (např. horší rodinné podmínky) nemusí mít automaticky záporný determinující účinek na školní úspěšnost žáka. Většinou jde u školní neúspěšnosti o kombinaci více podmínek a příčin.



Příčiny neprospěchu dělíme na **vnitřní a vnější**, a na příčiny **změnitelné a nezměnitelné** (na příčiny stálé, stabilní v čase).

U vážných nedostatků v prospěchu a výrazných neúspěchů ve škole je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde:

- ▶ zda se nejedná o trvalejší, příp. **progredující a celkovou tzv. absolutní školní neúspěšnost**. To je taková výuková nedostačivost, kdy žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do normální školy.
- ▶ může však jít také rovněž o tzv. **dočasnou, přechodnou či částečnou, dílčí, parciální relativní školní neúspěšnost**, kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z příčin mimointelektových (např. pro intelektuální pasivitu, pro momentální indispozici), které většinou lze odstranit.

U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování nižší než jeho rozumové (mentální) potenciality, možnosti, schopnosti, dovednosti a předpoklady. Jde o tzv. **podvýkonový syndrom**. Může být způsoben např. krizovou, stresovou situací, unavitelností, sníženou frustrační tolerancí, neurotickou reaktivitou, nerovnoměrným nadáním, dočasně sníženou sebedůvěrou, demotivací pro opakovanou neúspěšnost, apod. Zde může hodně pomoci obnovení přiměřené sebedůvěry vhodně volenou pochvalou, kladným oceněním, úspěšností.

Opakem bývá **nadvýkonový syndrom** sebevědomých a snaživých jedinců, kteří podávají vyšší výkon (např. ve studiu) než se od nich očekává vzhledem k jejich předpokládaným potencialitám, možnostem, schopnostem a dovednostem.

Nemají-li být děti ve škole neúspěšné, musí především začít školní docházku školsky způsobilé, **zralé pro školní docházku**.

Pokud jde o **absolutní školní neúspěšnost**, víme, že **intelektově defektních, mentálně retardovaných** je v populaci kolem **3 %**. U některých jedinců se školní neúspěšnost projeví i v opakování ročníků a následně v řádném nedokončení základního vzdělávání nebo nedokončení studia.

Školní neúspěch ještě nemusí nezbytně znamenat, že daný člověk bude neúspěšný v celém dalším životě. Negativní školní výsledky mohou mít ale značný dopad na lidskou psychiku. Helus v souvislosti s tímto zmiňoval takzvaný syndrom neúspěšné osobnosti. Vysvětloval ho tím způsobem, že si žák na základě opakující se záporné zkušenosti, kterou představuje školní neprospěch, získá jistý postoj, který jej bude nadále negativně ovlivňovat do budoucna. (Helus, 2004)

Vágnerová (2004) pak zmiňuje i nebezpečí škatulkování jako syndrom naučené bezmocnosti. Podle ní může mít přisouzení role neúspěšného žáka i důsledky sociální stigmatizace, jež



může záporně ovlivňovat úspěšnost žáka ve škole i ke škole a také akceptaci učitele. Dítě je do této pozice vmanipulováno postojem učitele.

Podle Kašpárkové je neprospívající žák takový, jenž nedosahuje požadovaných výsledků v jednom či více předmětech. Z pohledu pedagogicko - psychologických poraden je možné chápat jako neúspěšného žáka i takového, který nedosahuje školních výsledků, jež odpovídají jeho schopnostem. Hlavními důvody neprospěchu pak shledává žákovu i učitelovu osobnost, rodinu, školu a problémy v sociální oblasti. (Kašpárková, 2004, s. 65)

Příčiny špatného prospěchu můžeme dělit na:

- zdravotní (resp. somatologické),
- psychologické,
- sociologické (resp. sociálně ekonomické)
- pedagogické (příp. v užším slova smyslu didaktické).

Častější vysvětlení *relativní školní neúspěšnosti* je děleno na tři typy příčin:

- 1. sociálně psychologické**
- 2. biologicko-psychologické**
- 3. intrapsychické**



1. Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti

Jsou to nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí.

Vliv na práci žáka ve škole mají především **mentální**, ale i **kulturní, osobnostní a sociální podmínky** života ve škole a v rodině, ve které dítě vyrůstá.

Významná souvislost je např. mezi **socioprofesionálním zařazením rodičů a prospěchem dětí**. Zde platí přímá úměra. Čím vyšší je socioprofesionální status rodičů, tím lepší bývá prospěch dítěte. Rodiče, kteří dosáhli vyššího společenského postavení, většinou dostatečně motivují své děti k dobrým školním výsledkům, a zprostředkovávají svým dětem návštěvy jazykových kursů, různých zájmových kroužků a částečně se tak podílejí na rozvoji jejich osobnosti. (Fontana, 2003, s. 22-41)

Vliv na školní úspěšnost dítěte má také **bytová situace**. V těsných a nevyhovujících bytových poměrech, zejména v rodinách s více dětmi, nemá žák dostatek klidu, často někomu z rodiny překáží, což negativně působí na jeho neuropsychický stav. Rovněž velká vzdálenost bydliště od školy může mít negativní vliv na prospěch žáka. Bývá někdy provázána nepravidelnou školní docházkou.

Význam pro rozumový rozvoj osobnosti dítěte a jeho školní úspěšnost má **kulturní úroveň rodiny**. Důležitá je zejména kulturní úroveň a **vzdělání matky**, protože ta většinou věnuje dítěti více času a péče než otec. Značný význam má, zda se rodina zajímá o to, co dítě dělá ve svém volném čase, zda se podílí na výběru kroužků dítěte, zda si dítě osvojuje širší kulturní rozhled či je zaměřeno pouze na jednu činnost nebo nic neprovozuje. **U rodičů žáků opožděných ve výuce se často setkáváme s nízkou vzdělaností a kulturní úrovní.**

Děti, které vzešly z prostředí, kde mají méně příležitostí k získání rozličných životních zkušeností, dosahují menších studijních úspěchů. (Kohoutek, 2002, s. 271)

Pro výukový proces a výsledky v učení má velký vliv **názor rodičů na význam vzdělání** jejich dítěte. Je nesprávné, když rodiče zastávají názor, že vzdělání nemá zvláštní praktický (ekonomický) význam. Nežádoucí je však i situace, kdy rodiče mají příliš vysoké aspirace, pokud jde o vzdělání jejich málo nadaného dítěte a chtějí od něho takové školní úspěchy, které jsou v rozporu s jeho mentálními možnostmi.

Svou důležitost má také **jazyková kultura rodinného prostředí**. Dítě, které doma hovoří nespisovně, nářečím, mívá těžkosti, když se ve vyučování má vyjadřovat spisovně.

Jedním z důležitých sociálně psychologických faktorů je situace, kdy dítě vyrůstá v **neúplné rodině s narušenými interpersonálními vztahy**. Především v posledních desetiletích je tento případ čím dál častější. Je přitom nezpochybnitelné, že existence neúplné rodiny a nestabilních vztahů v ní má se špatným prospěchem dětí jednoznačnou spojitost. Právě rozvod má nepříznivý dopad i na socializaci dítěte.



Helus (2007, s. 173) ve své práci zmiňoval, že pro dítě je negativní i funkční/skrytá neúplnost, kdy na první pohled sice rodina funguje, ale ve skutečnosti některý z rodičů svoje funkce neplní.

Dalším faktorem je **sociální zanedbanost**. Ta bývá zpravidla důsledkem pasivního přístupu rodičů k dítěti (často souvisí s nižší osobnostní úrovní zanedbávající osoby, jíž bývá matka). Zanedbání bývá patrné na zjevu, chování i vývojové opožděnosti školáka.

Sociální zanedbanost se pak odráží:

- při problémech ve čtení, i když je dítě jinak obvykle rozumově nadané
- dítě stěží rozumí výkladu nové látky, protože má malý společenský rozhled
- v primitivních až vulgárních formách sociální komunikace
- špatné slovní zásobě
- v nedostatečné osobní hygieně nebo neuspořádaných osobních věcech.

Je zřejmé, že tyto děti by mohly dosahovat lepších školních výsledků, kdyby jim byla věnována dostatečná pozornost.

V nepřímé úměrnosti školnímu prospěchu bývá zmiňována **velikost rodiny**. Děti z větších rodin obvykle dosahují horších výsledků ve čtení, matematice i řečových dovednostech než jedináčci, případně děti s jedním nebo dvěma sourozenci. Důvodem je prostý fakt, že ve větších rodinách mají zpravidla rodiče na děti méně času. To má za následek, že dostávají méně verbálních impulsů. Typickým rysem dětí z velkých rodin někdy bývá skutečnost, že mívají sklon dožadovat se učitelovy pozornosti, protože trpí nedostatkem zájmu doma ze strany svých rodičů. (Fontana, 2003, s. 41)

Jde i o vliv **nesprávných typů výchovy** v rodině na školní prospěch dítěte:

- *výchova nedostačivá, ale i rozmazlující,*
- *příliš úzkostlivá nebo ambivalentní či laxní*
- *kontrastní,*
- *perfekcionistická,*
- *protektivní,*
- *zavrhující (otevřeně negativistická).*

Nepříznivý vliv na prospěch má také **psychické, zejména emoční strádání** (deprivace a subdeprivace) a **chronická konfliktová situace v rodině**.

Důležitá je také **úroveň, kvalita i kvantita kontroly** přípravy dětí na vyučování ze strany rodičů, **zájem rodičů** o výsledky výchovy a vzdělání a o budoucí povolání svých dětí.



Nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole

Kohoutek (2009) výslovně zmínil i řadu příčin školního neúspěchu žáků, na nichž nese svůj díl viny škola.

Mezi nejdůležitější **nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole** patří:

- malá aktivizace žákovy osobnosti ve vyučování,
 - nedostatky v respektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce,
 - nedostatky v interakci učitel a žák, resp. žák a spolužáci,
 - nedostatky v psychologicko-pedagogickém postoji učitele vůči některým neprospívajícím žákům
- Učitelské stereotypy - Negativně se do školní úspěšnosti žáků bezesporu odrážet učitelské stereotypy, které vyplývají z odlišné životní zkušenosti učitele a „problémového“ žáka.
- tendence zužovat práci škol jen na didaktická hlediska za současného opomíjení výchovně vzdělávacího procesu.

Nepříznivě působí:

- hluk ve škole a ve třídě,
- nedostatky v osvětlení,
- směnování,
- dojíždění,
- internátní pobyt doprovázený separací,
- mimořádné formy výuky,
- klima třídy
- didaktický deficit
- konflikty ve spolupráci školy s rodinou.

Řešení sociálně psychologických příčin neúspěchů ve škole vyžaduje u spolupracujících učitelů a rodičů značnou dávku pedagogického taktu a smyslu pro míru při uplatňování prostředků výchovného působení na děti. Jde o schopnost výchovně působit na základě znalostí zvláštností osobnosti dítěte a s přihlédnutím k celkové výchovné situaci. Pedagogický takt je důležitou součástí uplatňování principu individuálního přístupu k jednotlivým dětem.



2. Biologicko - psychologické faktory školní neúspěšnosti

- ▶ přetrvávající neuropsychické **nezralosti pro školu**, kdy se děti neumí odpovídajícím způsobem vyrovnat s nároky školy (děti mohou být po návratu ze školy unavené, vyčerpané, mají horší prospěch než by odpovídalo jejich skutečným rozumovým schopnostem)
- ▶ vývojové fáze se **zvýšenými nároky na metabolismus** (např. růstová akcelerace s jejími důsledky);

- ▶ **nedostatečná úroveň rozumových schopností** - Celková úroveň rozumových schopností je univerzálním předpokladem úspěšnosti rozličných poznávacích aktivit. Dítě s nižší inteligencí bude pravděpodobně dosahovat horších výkonů ve škole. Pro děti, které disponují menším nadáním, je učení těžší než pro jejich talentovanější spolužáky. Navíc je zde přítomný i prvek rizika selhání, který děti demotivuje a proměňuje jejich sebehodnocení.

Dítě s nižší inteligencí se bude projevovat **horším verbálním projevem**. Řeč bude viditelně obsahově chudá, dítě nebude znát význam mnoha pojmů a nedokáže se odpovídajícím způsobem vyjádřit.

Typickým projevem nižší inteligence je v *mladším školním věku* **infantilismus**, větší závislost na dospělých osobách a méně regulovaná emocionalita. V období *staršího školního věku* se potom tyto děti vyznačují **záporným postojem ke škole**, i když jde často o obrannou reakci dítěte.

Podprůměrně nadaný žák je hodně závislý na vedení a podpoře od učitele. Samostatná práce v něm vyvolává nejistotu a to má za následek výskyt většího počtu chyb. Problémové situace řeší takový žák identickým způsobem, když setrvává na jednom řešení, jež se naučil, a někdy v minulosti se mu osvědčilo. Někdy se rozličným situacím snaží vyhnout, což může být chybně vykládáno jako lenost. Relevantním vysvětlením je ale fakt, že se pro něho jedná o přílišnou zátěž, kterou není schopno unést a situaci nechce opakovaně prožívat. Jestliže nechápe úkol, zaviní to u něho vznik strachu a úzkosti. Typickým projevem chování v krizové situaci je potom používání metody pokus – omyl. (Vágnerová, 2005)

- ▶ **pohybový neklid** (ten může být způsoben jak **organicky**, tak **deprivací**, tedy psychogenně);

Lehké mozkové dysfunkce – organicky podmíněné dysfunkce (ADHD)

Za špatným prospěchem žáka v dnešní době stojí stále častěji rovněž lehké mozkové dysfunkce. Jejimi projevy jsou zvýšená pohyblivost a znatelný neklid, nerovnoměrný rozvoj konkrétních mentálních funkcí, impulzivita a překotnost reakcí, neschopnost se déle soustředit a těkavost, zřetelné výkyvy v náladách a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, ale rovněž poruchy a znatelné nedostatky ve vnímání i představivosti.

- ▶ **percepčně motorické poruchy** (např. zrcadlové psaní čísel a písmen);
- ▶ **smyslové vady** (např. vada zraku, sluchu atp.);
- ▶ **řečové vady**;



► parciální nedostatky ve struktuře poznávacích procesů - **Specifické poruchy učení (např. dyslexie, dysortografie a další)**

Příčinou horších školních výsledků mohou být také specifické poruchy učení, jež se odráží ve slabých školních dovednostech žáka, přestože jeho intelektuální schopnosti jsou dostatečné. Specifické poruchy učení se projevují problémy při osvojování čtení, psaní i počítání.

Dyslexií se rozumí řečová porucha, pro niž jsou typické potíže s rozeznáváním konkrétních slov, svůj výraz v ní nachází i neschopnost slova fonologicky zpracovat. Projevy jsou patrné při osvojování čtení, ale rovněž při získávání dovedností, jež jsou nezbytné pro psaní i dodržování pravopisu. Někdy má za důsledek také problémy s pochopením čteného textu a nízkou slovní zásobu jedince. (Bartoňová, 2012)

K dalším specifickým poruchám učení patří **dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dysmúzie**.

Dysgrafie má svůj výraz v grafické stránce psaného projevu, což se projevuje nečitelností a neupraveností písma.

Dysortografie je názvem chybného vývoje dovednosti užití specifických dysortografických jevů.

Dyskalkulie se projevuje špatným osvojováním matematických dovedností, čímž se chápe limitované chápání číselných pojmů a uskutečňování matematických operací.

Dysmúzie působí na vývoj hudebních dovedností, jako je vnímání rytmu, melodie apod.

V průběhu základní školní docházky obvykle u žáků dojde k úpravě potíží, jež jsou spojeny s poruchou učení. Míra zlepšení závisí na procesu nápravného postupu, ale také vytrvalosti dítěte a jeho rodičů. Někdy se zlepšení projevuje teprve v čase adolescence. Mezi nejpodstatnější faktory, které mají vliv na to, jestli se dotyčnému podaří tyto potíže přemoci, patří jeho psychická stabilita i odolnost vůči zátěži. Některé problémy ovšem ztěžují život studentovi i nadále. Pro středoškoláky je nejtypičtější pomalejší tempo i chyby v písemném projevu. To má za následek, že tito adolescenti jen s odporem čtou a většinou tak činí jen tehdy, když je to nezbytně nutné. To má pochopitelně za důsledek horší slovní zásobu i menší přístup k informacím. Stejně tak je typickým projevem snaha vyhnout se psaní, což má odraz ve stagnaci písemného projevu i neschopnosti se odpovídajícím způsobem vyjádřit. (Vágnerová, 2005)

- **nevyhraněná lateralita** (např. přecvičovaného leváctví);
- **předchorobí** dítěte
- choroby způsobené **neurotropními viry** (např. po zánětu průšních žláz dochází k často dlouhodobým poruchám pozornosti);
- **endokrinopatie** (např. zvýšená činnost štítné žlázy);
- **záchvatovité onemocnění** (epilepsie);
- **postinfekční pseudoneurastické stavy** (např. po infekční žloutence bývá zvýšená únavnost, poruchy paměti apod.);



- **rekonvalescence - stavy zvýšené únavnosti, vyčerpání a kolísavé výkonnosti;**
- **následky psychické deprivace a subdeprivace;**
- neuropsychické či afektivní labilita a neurotických tendencí (např. **snížení koncentrace pozornosti**).
- **akutní chorobné procesy**, přechodné i chronické choroby a trvalé defekty – nemocné dítě se nemůže učit stejně kvalitně jako zdravé.
- **reaktivní stavy a posttraumatické stresové reakce.**
- **špatný tělesný nebo zdravotní stav** (či špatná výživa) často vedou ke snížení úspěšnosti dítěte ve škole.
- nepříznivě působí **dlouhodobá absence** ve škole
- **pubertální období**, spojené se značnou emoční labilitou, zvýšenou vnitřní tenzí a únavností, zvýšenou impulsivitou a absencí dostatečného sebeovládání, převahou mimoškolních zájmů, denním sněním, labilitou sebehodnocení (tzv. pubertální hypobulie). Tyto výkyvy v emocích se projevují také kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivita je lehce střídána apatií i nechutí k jakékoli činnosti. Ve škole je pak výsledkem zhoršení známek, protože v etapě útlumu se pubescent o nic nesnaží. Učitelé někdy tyto projevy chápou jako lajdáckost.
- **Temperament.** Na přesném vymezení tohoto pojmu se odborníci zcela neshodnou. Existují hlavně dva pohledy, kdy podle prvního třeba Allport rozumí temperamentem individuální rozdíly v emocionální oblasti osobnosti. Druhý zastává Buss, jenž temperament vztahuje také na formální nebo stylistické aspekty chování jako celku. (Blatný, 2013, s. 15)
Smékal (2002, s. 517) temperamentem chápe zdroj individuálních rozdílů v prožívání a chování, ale současně podle něho může být definován i jako souhrn projevů individuálních rozdílů v prožívání i chování.

Školní úspěšnost bývá často znesnadňována **neuspokojením základních psychických potřeb** dítěte, jako je např. potřeba lásky, bezpečí a akceptace v rodině a v dalších sociálních skupinách. Děti **psychicky deprivované** pracují často pod úrovní svých schopností, ztrácejí zájem o učení, mívají **poruchy chování** a zaměřují se na získání náhradního uspokojování svých potřeb.



3. Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Nejdůležitější složkou duševního vztahu vůbec, tedy i vztahu žáka k učení, ke školní práci, je **postoj**. Na postoji žáka k učení je závislá i míra motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti. Pro vytvoření a zpevnění kladného postoje dítěte ke školní práci je např. významná kulturní úroveň rodiny, psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní známky, tresty, odměny, povzbuzení a uznání učitele, role ve skupině kamarádů apod.

Postoj ke škole a školnímu prospěchu nemusí být pouze lhostejný, ale může nabýt až odmítavé formy. Neúspěch ve škole se může projevovat rozličnými pocity frustrace, stresu a deprivace v závislosti na tom, jak dlouho trvá. Trauma spjaté s neúspěchem má povahu ponížení nebo bezmocnosti ve chvíli, kdy se dítě snažilo, ale jeho úsilí nepřineslo žádné výsledky a nikdo je neoceníl.

Mezi intrapsychické příčiny výukových difícilit řadíme např.:

- **nedostatečný rozvoj zájmu o učení**, záporný vztah žáka k učení
- **nedostatečnou školní motivaci** - pokud není u dítěte na dostatečně kvalitní úrovni, nemají intelektuální schopnosti příliš velký význam, protože je dítě nevyužívá. Důležité je vědět, jaké má dítě potřeby, přání i hodnotový systém.

Motivace k učení je určena kognitivními potřebami, kdy pro dítě je lákavé již samotné poznání, získávání informací a dovedností. Některé předměty jsou ale pro děti nezajímavé, nudné a chápou je jako zbytečné. Nedostatečná motivovanost ve škole potom znamená, že dítě je lhostejné ke svému prospěchu.

Motivace ke školní práci má tedy svůj zdroj v řadě potřeb:

- potřeba přijatelného hodnocení, kdy dítě chce docílit takového výkonu, který bude oceněn osobami pro dítě významnými a současně by potvrdil hodnotu dítěte jako žáka.
- potřeba výkonu - dokládá osobní kvality dítěte. Význam tohoto motivu stoupá s věkem. Pro dospívající má potom klíčovou úlohu, protože si chtějí dokázat, že jisté věci zvládnou sami. Jestliže je výsledek kladný, slouží jako podpora sebejistoty i sebeúcty.
- potřebě úspěchu - má svůj výraz v kladení důrazu na sociální ocenění, přičemž není podstatné, v jaké oblasti dítě vynikne.
- zvědavost a potřeba nových podnětů – vyskytuje se ve škole spíše výběrově. Žádné dítě se nezajímá o všechny předměty ve stejné míře. Pro starší žáky pak bývá motivací i skutečnost, jestli jim přijde práce, kterou po nich vyžaduje učitel jako smysluplná.



- Na motivaci k učení do značné míry působí rodina dítěte – pokud je pro rodinu vzdělání důležité, je vyšší pravděpodobnost, že děti z takové rodiny budou ve škole úspěšné.
Pokud však není dobrý výkon po zásluze ohodnocen nebo není přítomna citově důležitá osoba, která by ho uměla ohodnotit, pro dítě pozbývá smysl lépe pracovat nebo vůbec pracovat. (Vágnerová, 2005)
- Zkušenost dítěte s neúspěchem působí na motivaci dítěte k práci ve škole záporně, především pokud dochází k neúspěchům opakovaně. Neúspěch často posiluje záporná očekávání a dítě se bojí dalšího selhání. Objevuje se potřeba vyhnout se neúspěchu, klesá pozitivní motivace a dítě ztrácí sebedůvěru. V této situaci záleží na rodině, zda odpovídajícím způsobem zareaguje i na dítěti, jak si bude svůj neúspěch interpretovat. Neúspěšný žák může právě začít přistupovat ke škole s lhostejností nebo u něho může být projevem i odmítavý postoj, odpor i nechuť k učení. (Vágnerová, 2005)
- Je známo, že lepších výsledků dosahují děti, které jsou motivovány možností větší samostatnosti a naučení se novým věcem. (tzv. perspektivní orientace). Děti, u nichž převažuje tento typ orientace, jsou výkonnější, aktivnější a vykazují lepší prospěch v porovnání s dětmi s krátkodobou orientací, které jsou motivovány nějakou krátkodobou výhodou. Krátkodobá orientace je nedostatečná pro dosažení nějakých vzdálenějších cílů v učení, nedokáže přimět dítě k soustavnějšímu studiu, jež si žádá přemáhání nebo odříkání. Krátkodobě orientovaní žáci chápou školní práci jako sled vzájemně nezávislých úkolů. Nedisponují dostatečnou motivací, jež by je udržela u studia, které si žádá sebezpřemáhání a lepší organizaci práce. Tito žáci se také hůře získávají k nějaké dlouhodobější spolupráci.

Dělí se obvykle do dvou skupin:

- Děti, které mají svoji perspektivu zablokovanou kvůli špatnému prospěchu nebo sníženým schopnostem, které mají typický nedostatek povzbuzení ze strany rodiny a okolí (často je budoucností straší).
- Děti, které zatím nemají zformovány vnitřní předpoklady perspektivní orientace. To má za důsledek, že o svoji budoucnost zatím neprojevuji větší zájem.

➤ **nízkou aspirační úroveň**

➤ **záporný vztah žáka (studenta) k učiteli**

Nejvýznamnější vlastnost osobnosti učitele nacházíme v takzvaném pedagogickém taktu. Učitel by měl být schopen co nejlépe rozeznat reakci žáka na konkrétní situaci i na svoje působení, měl by být schopen identifikovat i změnu v psychickém stavu a postoji žáka a konečně tomu přizpůsobit svoje jednání.

➤ **školskou fobii,**

➤ **nedostatky v rozvoji pracovních návyků a techniky duševní práce,**



- **intelektuální pasivitu** - žáci nejsou motivováni na plné využití své potencionální psychické a mentální kapacity, (mnoho nadaných žáků se ve škole spokojuje jen s průměrnými a nižšími výsledky, i když jejich kapacita stačí na výsledky nadprůměrné)
- **disharmonický rozvoj osobnosti** (zvýšený neuroticismus až dětská neuróza) a **poruchy sebecitu** (pocit méněcennosti, snížená sebedůvěra).
- **predelikventní** nebo přímo **delikventní** vývoj osobnosti.

Specifickou skupinu dětí s intrapsychickými příčinami školní neúspěšnosti tvoří děti, které mají **příliš úzké** nebo naopak **příliš rozsáhlé mimoškolní zájmy**

Také **extrémní introvertovanost** kombinovaná s pomalým osobním tempem nebo **extrémní extravertovanost** kombinovaná se **zvýšeným osobním tempem** až **instabilitou** může patřit mezi intrapsychické příčiny či podmínky školní neúspěšnosti

Je důležité, aby učitelé nezapomínali na to, že motivační činitelé mohou působit i opačně (demotivačně). Nejčastějšími faktory, které směřují k neúspěchu, jsou:

- **frustrace** (něco, co neuspokojí potřeby žáka a budí v něm negativní pocity – úzkost, nejistotu...)
- **motivační konflikty** (např. neslučitelné potřeby, přičemž se žák musí rozhodnout pro uspokojení jen jedné z nich)
- **tzv. „nadměrná motivace“**, jejíž výsledek je spíše destruktivní (žák je najednou nejistý, nervózní...).



Řešení školního neúspěchu

Školní výkonnost je totiž determinovaná řadou faktorů, které se týkají především osobnosti a zdravotního stavu dítěte, dále prostředí dítěte (zejména rodinného a mimoškolního) a také úrovně výchovně vzdělávacího procesu ve škole.

Otázka školního výkonu, prospěchu, školní zdatnosti a hlavně neprospěchu ve škole je vážným problémem, jehož řešení si vyžaduje náročnou práci s dítětem. Při řešení školní neúspěšnosti je nezbytná spolupráce školy, dalších odborníků, rodiny a samotného žáka.

Kohoutek (2009) v této souvislosti zmínil především diagnostiku komplexních důvodů školních neúspěchů. Podle něho je nutné hlavně jasně určit vnitřní a vnější příčiny neprospěchu a příčiny nezměnitelné a změnitelné.

Řešení sociálně psychologických příčin školních neúspěchů potom vyžaduje od učitelů i rodičů značnou dávku pedagogického taktu i schopnost působit výchovně s oporou ve znalosti zvláštností osobnosti dítěte s přihlédnutím k celkové výchovné situaci. Pedagogický takt je podstatnou součástí práce každého pedagoga a měl by být uplatňován při individuálním přístupu k dětem.

Možné způsoby řešení školní neúspěšnosti

Neúspěšnost žáka by se měl pochopitelně učitel vždy snažit řešit, přičemž se tu ocitá na jistém předělu mezi pedagogickou činností a psychologickým poradenstvím. Zde by mělo být jeho cílem proměnit vztah žáka ve škole, který bývá u neprospívajících žáků z důvodu opakujících se školních neúspěchů obvykle negativní. Intervence vždy staví učitele do nové pozice, protože se pohybuje na pomezí mezi pedagogickým a psychologickým poradenstvím.

Zcela zásadní vliv na redukci vzdělávací neúspěšnosti žáků má **správná volba volnočasových aktivit**. Kvalitní volnočasová aktivita může pomoci neúspěšnému žákovi zažít i kladné zážitky, a tím mít kladný dopad na vztah žáka ke škole, ke vzdělávání, ale současně i na jeho sebepojetí, socializaci, může přispět k rozvoji klíčových schopností žáka, mít vliv na zlepšení klimatu školy. Značnou výhodou je jistá neformálnost, jež je pro žáky žádoucím ulehčením od školních stresů i povinností. Tím získává volnočasová aktivita bezesporu na atraktivnosti. Kladem volnočasových aktivit je rovněž dlouhodobé působení na žáky, přičemž opakované působení přispívá ke zpevnění žádoucích postojů a chování. Významné je zohlednit i pozitivní působení skupiny se společnými zájmy a v bezpečném prostředí za dozoru pedagoga. (Pávková, 1999, s. 79, 103).



Podmínky pro efektivní působení volnočasové aktivity

Pro efektivní snížení vzdělávací neúspěšnosti je nutné u volnočasových aktivit dodržet následující pravidla:

- pedagog by měl být žákovi známý - žáci totiž mívají potíže s důvěrou k cizím lidem. Toto riziko je minimalizováno v okamžiku, kdy se žákům věnuje učitel, jehož znají z vyučování a mají k němu důvěru.
- známé prostředí, ve kterém volnočasové aktivity probíhají - obavy z neznámého prostředí se totiž mohou stát výraznou překážkou.

Zároveň je tu i šance, že prostřednictvím volnočasových aktivit bude pozměněn negativní vztah žáka ke škole, protože tu zažije i příjemné zážitky.

Duševní hygiena

- Pro školní úspěšnost má značný význam také duševní hygiena, přičemž dnes se soudí, že vše, co přispívá k upevnování tělesného zdraví, se pozitivně odráží i v tom psychickém.

Jedná se hlavně:

- úpravu životosprávy i uspořádání pracovního prostředí
V současnosti je pokládán značný důraz na výchovu ke zdraví i zdravému způsobu života, tedy na tělesnou, sociální i duchovní kulturu osobnosti, přičemž školy by se měly snažit klást důraz na pravidelnou tělesnou výchovu, ale i výživu.
- k dalším pomocníkům patří odreagování i aktivní zvládnání situací

Ve škole je nutno dodržovat základní pravidla duševní hygieny s cílem dosáhnout prevence přetěžování, frustrace, vyčerpání a následné neurotizace žáků. Jde o vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry třídy.

Jako příklad narušené duševní rovnováhy často slouží právě neprospívající žáci, protože školní neúspěšnost se, jak již bylo zmíněno, negativně odráží i v jejich sebevědomí a způsobuje apatii a pasivitu. Může zavinit také rebelantství žáka. (Míček, 1984, s. 84-85)

Aby byl vyučovací proces správně řízen, je třeba zohlednit mnoho faktorů, které se vzájemně doplňují a mají dopady na tělesné i duševní zdraví žáků. Proto existuje několik zásad, které by měly být zohledňovány, a to již před nástupem dítěte do školy.



Pro snížení školní neúspěšnosti žáků je třeba dbát na níže zmíněná pravidla:

- může se stát, že dítě není pro školu dost zralé, což by mohlo později zapříčinit např. neúspěšnost žáka. Nutné je tedy zajistit či zjistit školní zralost dítěte a případně jí řešit.
- po nástupu do školy by neměl být žák **přetěžován**, neměla by na něj kladena větší zátěž, než je schopen zvládnout, tím redukovat vystavení žáka nepřiměřenému stresu
- důležitá je **délka vyučování**, jež je spojena s rozplánováním práce s ohledem na výkonnostní křivku žáků (maximum je ve druhé a třetí hodině a potom klesá, útlum nastává i brzy po obědě, těsně před koncem vyučování se mírně zvyšuje, další zvyšování nastává odpoledne mezi čtvrtou až pátou hodinou, přesto však není dosaženo výkonnosti, která je typická pro dobu dopolední.). Podobně jako denní křivka výkonnosti účinkuje i týdenní křivka, když uprostřed týdne sahá na vrchol, kdežto na jeho konci dochází k útlumu.
- duševní rovnováže žáků pomáhá prokládání vyučování pravidelnými přestávkami.
- děti by měly mít daná jasná pravidla chování, podle nichž se mohou orientovat.

Významným pozitivním činitelem pro udržování duševního zdraví, pro zdravý a harmonický vývoj osobnosti žáka a ve výchovně vzdělávacím procesu je bezesporu učitel, který působí svou **osobností** velkou měrou na duševní rovnováhu žáků. Správné výchovné působení učitele na dítě je velmi důležité, přičemž důležitost stoupá s klesajícím věkem dítěte.

Učitel, jenž bude kladně působit na úspěšnost žáka:

- **vyrovnanost osobnosti učitele** - umět zachovat klid ve stresových situacích, schopnost ovládat své afektivní procesy a projevy a akceptovat v přiměřené míře žáky, a to individuálně i jako celek (na žácích se negativně projevuje učitelova podrážděnost, nervozita, netrpělivost nebo vznětlivost)
- **spravedlivý přístup k žákům**
- **tolerance, trpělivost, sebevědomí**
- učitel by měl mít **adekvátní morální a psychosociální úroveň**
- **schopnost vžít se do problémů žáků** – (empatie)
- **schopnost vytvářet psychickou pohodu ve třídě**, klid, optimismus a radost z práce.

Ke zlepšení prospěchu pomáhá také **dobře organizovaná soutěž** mezi jednotlivci či jednotlivými třídami. Je ideální, pokud osobnost učitele je dostatečně inspirativní a disponuje vlastnostmi a kompetencemi, jež pomáhají utvořit kladný vztah žáka ke škole.

- při práci učitele musí být dodržovány *didaktické zásady* (aktivita, názornost, spojení teorie s praxí, individuální přístup k žákům, přiměřenost, ale i soustavnost a následnost nebo vědeckost)
- důležitou roli má *přiměřený výběr učiva* (s nižším věkem využití větší názornosti, přiměřené podání učební látky, ohled na psychologické zákonitosti učení se, premisa aktivního zapojení žáků do výuky) a *forma výuky* (je-li hodina organizována pouze



jako frontální vyučování, odrazí se v nekázni žáků, která má často svůj zdroj v monotónním přednesu učitele.

- K přetěžování žáků vede často předimenzovanost obsahu vzdělání a z toho vyplývající deformace vyučovacích metod (např. jednostranný verbalismus).

Škola se snaží zamezit, případně eliminovat školní neúspěšnost především vytvořením podrobné a kvalitní pedagogické, speciálně pedagogické a případně psychologické diagnostiky. Prvotním článkem prevence je odhalení konkrétní příčiny selhávání žáka ve škole a následné hledání žákových možností, vhodných učebních stylů, vzdělávacích potřeb a nastavení vhodných opatření. Je třeba reagovat včas tak, aby byl žák schopen zastavit svůj pokles a mohl se případně vrátit mezi „úspěšné děti“.

Ve všech zmíněných případech je nutno zajistit příslušnou individuální péči ve škole i v rodině, apelovat na rodiče, aby vyžadovali od svých dětí pouze takové výkony, na které dítě svými schopnostmi stačí, jinak může u dětí docházet k frustraci a někdy i neurotizaci a následné poruše sebehodnocení.

Děti jsou velmi vnímavé, takže jsou z velké míry ovlivňovány mezilidskými vztahy v rodině či ve škole, později i na pracovišti, dále životosprávou a prostředím. Podstatnou roli hrají u dítěte také reakce na různé podněty – které si uvědomuje a které ignoruje, jak je hodnotí, jak je prožívá atp. Tyto reakce se však mění s věkem (co dítě považovalo za bezvýznamné, se pro něj najednou může stát důležitým apod.), přičemž u dospělého člověka se pak dá určitá reakce, na základě jeho osobnosti, charakteru či zkušeností, předpokládat. Hlavní je tedy pouze to, že vnitřní podmínky pro zlepšení duševního zdraví jsou upravitelné, a to sebevýchovou či autoregulací, kterou by měl provádět každý jedinec.

Co se týká výchovně vzdělávací péče o zdraví žáků a studentů, jsou rodina a škola, „těžištěm péče o zdraví“. Na školách spadá tato problematika do pedagogiky zdraví, která má vést žáky k odpovědnosti za své zdraví, předcházet nemocem a chorobným stavům, a „učit“ je pečovat o životní prostředí. To vše je pak také součástí pedagogovy kvalifikace a kompetence. Dalšímu rozvoji zdravotní výchovy a zlepšení politiky zdraví by měla pomáhat mj. také skutečnost, že pedagogové by měli vycházet z mezinárodního programu Světové zdravotnické organizace s názvem ZDRAVÍ 21, orientujícího se na zdraví pro všechny v 21. století. Samotná zdravotní výchova (výchova ke zdraví, pomoc při řešení zdravotních obtíží atp.) je úzce spjata i s různými programy (např. Zdraví podporující škola atd.).

V současnosti je kladen velký důraz na výchovu ke zdraví a zdravému způsobu života, jinak řečeno na tělesnou, sociální a duchovní kulturu osobnosti, přičemž školy by měly dbát zvýšené pozornosti v případě pravidelné tělesné výchovy, výživy, prevence závislostí, zvládnutí stresu atd. Nejen z tohoto důvodu je důležité již od dětství upevňovat zdravotní



vědomí občanů neboli zdravotní gramotnost. V podstatě se jedná o dovednost sociální a kognitivní, která napomáhá využívat zdravotnických informací z výchovně vzdělávacího prostředí k rozvoji a upevnění vlastního zdraví.

Problematika prevence a duševní hygieny je velmi rozsáhlá. V kontextu školní hygieny a pedagogiky bývá termín „zátěž“ chápán spíše jako „přetěžování“ žáka, které vzniká na základě nucené práce. Přetěžování žáka je podmíněno různými aspekty, např. obsahem a organizací vyučování, psychickým a zdravotním stavem žáka, rodinným prostředím žáka, učitelem, postavením žáka v kolektivu atd.

Zátěž však může být chápána nejen jako jev negativní, ale také může mít v určité míře pozitivní vliv na žáka (např. utužuje jeho osobnost na základě zdolávání překážek).

Faktory podílející se na zátěži žáků můžeme dělit do několika skupin:

- podle pohlaví, věku, zdravotního stavu žáka atp. (faktory psychologické a fyziologické);
- podle práce učitele, učebních osnov a plánů atp. (faktory spojené se školní činností);
- podle volného času (faktory spjaté s mimoškolní činností);
- případně na základě výchovného působení rodičů, hodnocení atd. (faktory související s vlivem rodiny).

Podstatnou částí otázky zatíženosti žáků a její prevence je zohlednění psychohygienického aspektu, který vychází ze zásady optimálního režimu práce a odpočinku přiměřeného věku a fyziologickým, psychologickým i materiálním podmínkám existence člověka.



Příklad dobré praxe

Příběh chlapce Marka, který bydlí nedaleko v sousedství. Je mu 15 let a v současné době propadá z matematiky, z jiných předmětů má dvojky, trojky nebo čtyřky. Komplikace se u něho vyskytly již v rané anamnéze, když je v evidenci alergologie a byl také léčen na neurologii s vracejícími se bolestmi hlavy. Diagnostikován u něho byl také nerovnoměrný vývoj a jeho celkový intelekt se podle vyšetření pohybuje hluboko v pásmu podprůměru. Kvalitní je u něho naopak krátkodobá sluchová paměť. Nutno je zmínit i dysortografii. Zátěžové situace zvládá velice těžce a typické je pro něho rovněž pomalejší pracovní tempo.

Jaká jsou doporučení pro alespoň částečné zlepšení jeho školní úspěšnosti? Je třeba podle mě brát především v potaz, že jde o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, u něhož jsou nahromaděny deficity nevýhodné pro dosažení uspokojivé úrovně školní úspěšnosti. Z nich je možné jmenovat jeho podprůměrné nadání, percepční oslabení i nerovnoměrný vývoj.

Proto je nutné brát ohled na jeho poruchové čtení i psaní. Měl by mu být na tyto úkony poskytován dostatek času, zvláště kvůli jeho panikaření ve chvílích stresu. Jeho vnitřní motivace k učení by potom měla být podporována pomocí poskytování kladné zpětné vazby. Jeho vynaložené úsilí by se mělo dočkat žádoucího ocenění. Jestliže chlapec nějaký úkol splní úspěšně, měla by následovat pochvala, v opačném případě naopak co nejmenší kritika.

Chlapec by se měl připravovat i doma, přičemž důležité podle mě je zapojit do jeho procesu učení se i rodiče. Bylo mu doporučeno čtení s porozuměním, kdy by jej měli kontrolovat, jestli porozuměl danému textu. Vzhledem k sociálnímu prostředí, z něhož chlapec pochází, se ovšem na možnost dosažení tohoto cíle dívám trochu skepticky. Stejně tak by mělo být využito i párového čtení.

Do hodnocení žáka by potom mělo být zahrnuto jen to, co stačil v časovém limitu vypracovat. Zohlednit je třeba především obsahovou kvalitu jeho projevu, nikoli pravopisnou složku. Pozornost je nutné věnovat i dílčím krokům jeho postupu a pochválit je, i když výsledek bude nakonec chybný.

Současně by bylo dobré, kdyby se podařilo Marka přesvědčit, aby si opatřil kompenzační pomůcky pro pravopis a naučil se je aktivním způsobem využívat. Je nutné počítat s tím, že nalezení nejlepší možné varianty učení pro chlapce bude dlouhodobou záležitostí. Přesto se domnívám, že velmi efektivní může být dělán si poznámek a také motivování Marka k tomu, aby si znalost učiva vyzkoušel tím, že se je pokusí vysvětlit někomu jinému.

Marek by neměl být trestán za špatné výsledky, a to především tehdy, když je patrné, že vyvinul značné úsilí, aby se neúspěchu vyhnul. Zde je třeba shovívavý přístup a chválení i za sebemenší úspěšnou činnost. Doporučit lze také to, aby se snažil dělat obtížnější úkoly jako první.



Možnosti pomoci neprospívajícím žákům z hlediska společného vzdělávání – inkluze.

Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Nově je od 1.9.2016 stanoven vyhláškou 27/2016 **O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.**

Tato vyhláška upravuje zejména:

- Pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.
- Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru.
- Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka.
- Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci žáka srozumitelným způsobem.

Pomoc žákům se SVP je poskytována formou podpůrných opatření

Podpůrná opatření

- Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.
- Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.
- Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.
- Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.



Zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

- Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.
- Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.
- Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o
 - a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,
 - b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
 - c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
 - d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.
- Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.
- Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý.
- Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, není-li žák zletilý, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu lze pouze na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.
- Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu.



- V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy.
- Pro změny v individuálním vzdělávacím plánu se použijí obdobně ustanovení týkající se zpracování individuálního vzdělávacího plánu, seznámení s ním, poskytování vzdělávání podle něho a vyhodnocování jeho naplňování.

Další možnou pomocí žákům se SVP je doporučení asistenta pedagoga (AP)

Asistent pedagoga

- Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.
- Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
 - b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
 - c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
 - d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.



Školským poradenským zařízením v regionu je Pedagogicko – psychologická poradna Pardubice a zejména její organizační útvar Chrudim se svými elokovanými pracovišti v Hlinsku a Třemošnici.

Ředitelství poradny a Organizační útvar Pardubice sídlí v prostorách Konzervatoře Pardubice, Sukova třída 1260. Organizační útvar Chrudim sídlí v ulici Poděbradova 842 v prostorách Střední zemědělské školy a VOŠ.

Odloučená pracoviště jsou vzhledem k rozložení klientů v rámci působnosti poradny a jejich snadnější dostupnosti umístěna v Přelouči, Holicích, Hlinsku a v Třemošnici.

Provoz je určen rozpisem služeb a je zabezpečen službou psychologa i speciálního pedagoga.

- Pracovní doba odborných pracovníků poradny - **Organizační útvar Chrudim** - poskytuje poradenské služby v pracovních dnech, v hodinách vymezených pro klienty, a to: pondělí až čtvrtek 7.30 – 11.00 a 12.30 – 15.30 a v pátek 7.30 – 11.00 hod.
- **Organizační útvar Pardubice** – poskytuje poradenské služby v pracovních dnech v hodinách vymezených pro klienty, a to: pondělí až čtvrtek 7.00 – 11.30 a 12.30 – 17.00 v pátek 7.00 – 11.30 a 12.30 – 15.00 hod.

Činnost poradny je realizována na základě zákona č. 561 Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a na základě Vyhlášky MŠMT č.72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Klienty poradny jsou děti od tří let, horní věková hranice je tvořena ukončením středního stupně vzdělávání (včetně studentů VOŠ).

Obsahem poradenských služeb je především komplexní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika a na ně navazující péče, konkrétně reedukační, terapeutické, konzultační a intervenční postupy. Samozřejmou součástí péče je každodenní spolupráce s rodiči klientů, s vyučujícími všech typů a stupňů škol, které klienti navštěvují. Pro pedagogickou veřejnost slouží poradna jako metodické pracoviště.

Do oblasti poradenské péče náleží i preventivní aktivity vůči sociálně nežádoucím (rizikovým) jevům. V poradenské praxi jde především o koordinaci služeb a metodické vedení školních metodiků prevence a výchovných poradců jednotlivých typů škol.

Více informací na <http://www.ppp-pardubice.cz>



Zdroje a odkazy:

- GRECMANOVÁ, H. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-210-3532-3.
- HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOPF, A. Sociální pedagogika pro učitele. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- HRABAL, V., H. KRYKORKOVÁ a I. PAVELKOVÁ. Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělání. Praha: Ústav školských informací, 1984. ISBN neuvedeno.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. Pedagogická diagnostika třídy a žáka. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KOHOUTEK, R. Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin. [online] [8. 2. 2017] Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>.
- KOHOUTEK, R. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.
- KOHOUTEK, R. a kol. Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996, ISBN 80-85867-94-X.
- KOHOUTEK, R. Základy užití psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002, ISBN 80-214-2203-3.
- LAZAROVÁ, B. Netradiční role učitele. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- MATĚJČEK, Z.; DITRICH Z. Děti, rodina a stres. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X.
- MÍČEK, L. Duševní hygiena. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN neuvedeno.
- MÍČEK, L. Sebevýchova a duševní zdraví. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Knižnice psychologické literatury. ISBN neuvedeno.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



- ▶ ŘEHULKA, E. Otázky zatížení žáků. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1987. ISBN neuvedeno.
- ▶ ŘÍČAN, P. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6. vyd. Praha: Grada, 2010, s 208. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ▶ SMÉKAL, V. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí. Brno: Barrister & Principal, 2002, ISBN 8085947803.
- ▶ VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7184-488-8.