

DITA JANDERKOVÁ

K PROBLEMATICE ČINITELŮ PŮSOBÍCÍCH VE VYUČOVÁNÍ A K JEJICH VLIVU NA PROSPĚCH ČI NEPROSPĚCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Učitelé, rodiče si často kladou otázku, proč jejich žák, dítě neprospívá. Proč má špatné známky? Odpovědět na tyto otázky není nijak snadné. Na prospěch nebo neprospěch má vliv mnoho činitelů, které působí ve vyučování i mimo ně. Pro lepší přehlednost si je rozdělíme do třech velkých skupin. Jsou to činitelé spojení s osobností žáka, činitelé, kteří souvisejí s osobností učitele, a dále okolnosti vyplývající z okolního prostředí. Do okolního prostředí patří atmosféra školy, rodiny, kamarádské skupiny.

Když se zajímáme o prospěch žáka, nesmíme vidět jen jeho nedostatky. Naopak ptáme se, v čem má žák výsledky dobré a kde se mu nedaří. Odpověď na tuto otázku nám může být vodítkem například při diagnostikování specifických vývojových poruch učení, kdy se například u dyslexie značně od sebe odlišují známky z českého jazyka a matematiky v neprospěch českého jazyka.

Příčinu neprospěchu můžeme najít v individualitě žáka, v jeho osobnosti, ale také v působení skupiny žáků, ve škole nejčastěji školní třídy. Tlak, který vyvíjí okolí na žáka, je tak silný, že mu podlehne a má raději horší prospěch, než aby se vyloučil z kolektivu třídy. Sankce, které by následovaly, když by nepsanou dohodu o špatném prospěchu nedodržel, jsou velké a bolestivé zvláště pro žáka středního školního věku (pátý až devátý ročník). Často je pro jedince v tomto období důležitější hodnotou vycházet s kamarády než mít dobré známky.

Někdy může být příčinou neprospěchu osobnost učitele, který vyučuje určitý předmět. Působit tu mohou osobní antipatie učitele vůči jednomu žáku nebo dokonce vůči celé třídě žáků.

Dále se při hledání příčin neprospěchu musíme zastavit u toho, jak dlouho už neúspěchy ve škole trvají. Jedná se o dlouhodobou záležitost nebo o krátký výpadek, který je o to více nápadný? Podle našeho názoru se učitel více zajímá o náhlé zhoršení prospěchu a zapomíná na žáky s dlouhotrvajícím špatným prospěchem. Na ně si už zvykl. Zařadil je mezi žáky horší, tedy mezi ty, kterým stejně není možné pomoci. Domníváme se, že je možné pomoci téměř vždy.

Samozřejmě musíme přitom respektovat inteligenci, poruchy učení, smyslové vady a další zvláštnosti dítěte.

V další části našeho příspěvku bychom se chtěli podrobněji věnovat některým z činitelů, kteří působí ve vyučování a tím také ovlivňují prospěch žáka.

Vyučováním rozumíme proces předávání informací především dětem a mladistvím k jejich přípravě pro budoucí život. Ve skutečnosti je vyučování mnohem více. Je to součást přítomného života dítěte, mladistvého a učitele. Zahhrnuje velkou část jejich dne a týdne. Obsahuje nejen poznávání a učení, ale také sociální komunikaci, únavu a volní úsilí, řešení konfliktů, rozmanité emoce (Čáp, 1993).

Při hledání příčin neprospěchu, při zkoumání činitelů, kteří ovlivňují vyučování, se musíme nejprve zabývat důkladným poznáním žáka. Bude nás zajímat žákův přítomný stav, zda je unaven, zda je schopen soustředit pozornost.

Únava je přirozený stav organismu, který přichází po určité době, kdy vykonáváme nějakou činnost. Snižuje se výkonnost, zvyšuje se počet chyb. Zpomalují se reakce. Klesá motivace k provádění činnosti. Únava má značný vliv na pozornost, kterou zhoršuje.

Pro učitele je signálem nastupující únavy u žáků ve vyučování značný pohybový neklid. Žáci se otáčejí, mluví spolu, hlučně se při sebemenším podnětu smějí. Po této fázi následuje útlum, apatie, ospalost.

Pro každého učitele je nezbytné, aby uměl s únavou žáků zacházet. Únavě se může pokusit předcházet a usměrnit ji.

Výkonnost, která úzce souvisí s únavou, se v průběhu jedné vyučovací hodiny mění. Nejlepšího výkonu dosahují žáci v první třetině vyučovací hodiny, proto se často na začátek vyučovací hodiny zařazuje zkoušení. Největší počet chyb v práci žáků se objevuje okolo dvacáté minuty vyučovací hodiny. Proto není vhodné v tuto dobu zařazovat například písemné práce, desetiminutovky a podobně.

Přestávky mezi vyučovacími hodinami jsou od toho, aby snižovaly únavu a ne aby učitel doháněl, co nestihl probrat, nebo aby vyřizoval organizační záležitosti. Žák, který je zaměstnaný o přestávce, si dostatečně neodpočine, a to se negativně projeví v následující vyučovací hodině, například i ve zhoršených výkonech a špatné známce.

Výkonnost se mění nejen v průběhu jedné vyučovací hodiny, ale i v průběhu dne. Nejlepší výkon podávají žáci ve druhé vyučovací hodině. Odpoledne je výkonnost nejvyšší opět ve druhé vyučovací hodině, ale už nedosahuje dopolední úrovně je nižší.

Žáci podávají dopoledne výrazně lepší výkony než odpoledne. Proto je vhodné zařazovat těžší vyučovací předměty jako český jazyk, matematika, fyzika na hodiny nejlepší výkonnosti a předměty charakteru výchov (pracovní vyučování, hudební, tělesná, výtvarná výchova) zařazovat spíše na odpoledne. Bohužel ne všude se tak děje.

Učitel nemá zapomínat, že na konci pracovního týdne jsou stejně jako on zvýšeně unaveni i jeho žáci. Velká je únava žáků na konci školního roku. Proto je to období častějších konfliktů, neshod mezi učiteli a žáky. Je to období značně stresující pro obě strany.

Střídání rozmanitých činností v průběhu dne vede ke snížení únavy. Z tohoto důvodu je vhodné neřadit předměty podobného charakteru jako je matematika, fyzika bezprostředně za sebou. Stejně doporučení platí pro individuální domácí přípravu žáků na vyučování.

Únavu zvyšují nepravidelnosti v režimu dne. Proto se nemá přidávat ve škole další hodina před obvyklý začátek vyučování nebo prodlužovat vyučování další hodinou. Žáci podávají v těchto hodinách horší výkon, dosahují slabých výsledků a tím se zhoršuje jejich prospěch.

„Únava závisí na věkových a individuálních zvláštnostech žáků. Čím mladší je dítě, tím dříve se unaví. Zvýšená únavnost však je zákonitá také v kritických obdobích vývojových změn, zejména v pubertě, dále při onemocněních nejrůznějšího druhu“ (Čáp, 1993, s. 177).

Úroveň prospěchu značně ovlivňují biologické podmínky, ke kterým v první řadě počítáme zralost dítěte. Všeobecně se školní zralost pokládá za jistou úroveň vývoje dětí po stránce tělesné a duševní, která umožňuje úspěšně zvládnout požadavky školy (Hvozdík, 1986). Podle některých autorů je vhodnější používat termín školská způsobilost, který přihlíží i k vlivům prostředí a výchovy. Termín školská způsobilost zahrnuje tělesnou, mentální, sociální a emocionální způsobilost vstoupit do školy.

Nezpůsobilé pro školu jsou nejen děti mladší (jedná se většinou o děti narozené v dubnu až srpnu, kterým se často doporučuje odklad školní docházky), ale také vývojově opožděné děti, například děti s velmi nízkou porodní hmotností.

Nemoci představují spolu se smyslovými vadami další velkou skupinu biologických podmínek vyučování. Onemocnění, ať už dlouhodobé nebo krátkodobé, značně ovlivňuje pozornost, náladu dítěte. Žák podává horší výkon, je snadno a rychleji unavitelný, podrážděný.

Nezjištěné smyslové vady žáků jsou ve škole velkým nepřítelem jejich úspěchu. Zhoršené zrakové a sluchové vnímání ztěžuje přijímání informací dítětem. Často se stává, že dítě na svoji vadu neupozorní, protože neví, co to je například vidět, slyšet normálně. Vada se zjistí až náhodně, v horším případě se nezjistí vůbec. Učitel pak připisuje žákovy špatné výkony jiným příčinám, jako je například nedostatek intelektových schopností, zájmu, pozornosti, neukázněnému chování.

Lehké mozkové dysfunkce (LMD) a specifické poruchy učení (SPU) představují rozsáhlý okruh problémů, který působí na prospěch žáků.

„Jako lehké mozkové dysfunkce (LMD, dříve nazývané perinatální encefalopatie) se souhrnně označují případy poruch chování na podkladě drobných poškození mozku v průběhu těhotenství, při porodu nebo krátce po něm, popřípadě vzniklé kombinací nepříznivých vlivů v uvedených obdobích“ (Čáp, 1993, s. 183). Objevují se poruchy v oblasti psychomotorické, volní, řečové, citové. Velkým problémem jsou děti s lehkou mozkovou dysfunkcí v rodině a na 1. stupni základní školy. Většinou na 2. stupni a na střední škole už ty nejnápadnější projevy mizí nebo už se dítě s nimi naučí žít.

V současnosti se uvádí, že v našich podmínkách jsou asi 4% dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. U chlapců je tato porucha častější než u dívek (Čáp, 1993).

Projevy lehké mozkové dysfunkce jsou značně rozmanité a je jich velké množství. Nápadná bývá hyperaktivita, u menšího počtu dětí naopak hypoaktivita, poruchy pozornosti, kdy dítě vyruší a odvede od práce sebemenší vedlejší podnět. Často ulpívá na detailech, vrací se k nim, a to pak značně zpomaluje a ztěžuje vyučování. Žáci s lehkou mozkovou dysfunkcí bývají zvýšeně citově labilní, velmi špatně se vyrovnávají s neúspěchy. Je pro ně charakteristická impulzivnost při jednání. Jsou méně obratní, lehce se unaví a trpí poruchami vnímání, hlavně zrakového, kdy v textu zaměňují písmena, zrcadlově je obracejí.

Děti s projevy lehké mozkové dysfunkce podávají v některých vyučovacích předmětech lepší a v některých horší výsledky. Jejich vývoj je značně nerovnoměrný. Obtíže se vyskytují v kreslení a psaní, v pracovním vyučování, v tělesné výchově. Učitelé tyto děti hodnotí převážně jako neukázněné a to se nezřídka odrazí i v klasifikování těchto žáků. Tyto děti bývají někdy hodnoceny známkou horší, než jaká by odpovídala jejich schopnostem.

Skupina specifických poruch učení se částečně překrývá se skupinou lehkých mozkových dysfunkcí. Nejčastěji se ve školách u žáků setkáváme s dyslexií, která je vývojovou poruchou čtení. Projevuje se nesnáze při učení se číst, dítě ale přitom nemá porušenou inteligenci (Hartl, 1993). Uvádí se, že v naší jazykové oblasti (s foneticky relativně důsledným pravopisem) jsou 2 — 4 % dětí s dyslexií (Čáp, 1993).

S dyslexií se až v 95% současně objevuje porucha pravopisu (dysortografie). Setkáváme se také s poruchou psaní — dysgrafií. Méně častá je porucha počítání — dyskalkulie.

Žák s dyslexií je i ve vyšších ročnících nápadný tím, že dělá chyby začátečnicků. Například zaměňuje zrcadlově písmena, přehazuje slabiky. Obtíže tohoto druhu dětem se specifickými poruchami učení velmi ztěžují práci ve škole. Často dosahují horších výsledků, než odpovídá jejich inteligenci, motivaci. Tyto děti mají problémy už v tom, že si nemohou látku v učebnici a zadání úlohy rychle a správně přečíst. A proto ji nemohou ani správně pochopit. Tyto děti je nutné hodnotit s přihlédnutím k jejich specifickému postižení a brát na ně ohled. Tím nemáme samozřejmě na mysli zvýhodňování těchto dětí. Chceme jen, aby tito žáci byli postaveni před úkoly, které mohou zvládnout, na které jim stačí síly. Víme přece, že činnost, ve které při nejlepší vůli nemůžeme uspět, konáme s odporem. A to je právě situace dětí se specifickými poruchami učení. Netrestejme je za něco, za co nemohou.

Mohlo by se zdát, že nepříznivé biologické faktory (jako je zralost dítěte, nemoci, smyslové vady, lehké mozkové dysfunkce, specifické poruchy učení a jiné) se týkají jen malého počtu jedinců, že se jedná o vzácné případy, které patří do péče lékaře, psychologa či speciálního pedagoga. Podle výzkumů a zkušeností z praxe se ale ukazuje, že přibližně třetina žáků se v průběhu školní docházky dostává do situace, kdy potřebuje speciální péči psychologa, lékaře nebo jiného odborníka (Čáp, 1993).

Vedle výše zmíněných biologických podmínek a únavy žáků má značný vliv na prospěch motivace k učení. Motivaci chápeme obecně jako pohnutku k jednání. Motivace ve vztahu k učení je složitý jev. Působí v ní mnoho potřeb, citů,

hodnot, kterými se liší jedinci navzájem a které se také mění v průběhu života člověka.

Žáci odlišně reagují na různé formy ovlivňování motivace k učení. „Ve výzkumu na druhém stupni základní školy bylo zjištěno, že žáci sociálně neúspěšní (nízko hodnocení svými spolužáky v sociometrickém testu, zpravidla jsou to zároveň žáci se slabším prospěchem) zvyšují výkon hlavně po pochvalě, kdežto žáci sociálně úspěšní — zvyklí na kladné hodnocení od vrstevníků i od učitelů — nereagují na pochvalu zvýšením výkonu, potřebují spíše upozornění na chyby v činnosti“ (Čáp, 1993, s. 187). Tyto výsledky nám dokumentují, že musíme individuálně působit na zvyšování motivace žáků.

Ukázali jsme, že spolu souvisí prospěch a motivace k učení, proto nebude na škodu věci, když nyní uvedeme alespoň některé z činitelů, kteří ovlivňují motivaci k učení.

Dítě snadno upoutáme něčím novým, co dříve neznalo. Žák bude projevovat větší zájem o předmět, když učitel použije novou pomůcku, učebnici, když půjde s dětmi například na exkurzi. Motivaci zvyšuje také to, když žák najde v novém předmětu, látce něco už dříve známého a pro něho pochopitelného.

Nemusíme zdůrazňovat, že velmi kladně na motivaci působí to, když se žák aktivně zapojí do přednášky, do vyučování, když má možnost se sám projevit. K rozvoji motivace je nezbytné, aby žák znal výsledky své práce. Proto není vhodné, když učitel přinese žákům výsledky písemných prověrek, prací až za čtrnáct dní, někdy i za delší dobu. Žák už neví, co psal, neví, kde si nebyl jistý, kde váhal. Samozřejmě za velký nedostatek musíme pokládat, když učitel žákům pouze oznámí známky a ti nemají možnost se podívat, kde chybovali a co naopak zvládli bez obtíží.

Motivaci negativně ovlivňuje nasycení — nadměrné zabývání se stejnou činností, stejným předmětem, bez přestávek, bez vystřídání jinou činností. Podobně záporně oslabují motivaci opakované neúspěchy žáků.

Na prospěch žáka mají značný vliv jeho intelektové schopnosti. Nechceme zde mluvit o slabomyslných dětech, které většinou nenajdeme v běžné základní škole. Nás zajímají děti, jejichž intelektová výkonnost spadá do pásma lehkého intelektového podprůměru (IQ 80 až 90). Není to zanedbatelná skupina, protože výskyt takovýchto žáků v populaci činí asi 15% (Matějček, 1991).

Děti, které spadají do této skupiny, velmi dobře obstojí v běžném praktickém životě. Jejich velkým problémem je období školní docházky. Nároky běžné základní školy mohou zvládat jen s vypětím sil, což se negativně odráží v jejich psychické pohodě. U těchto dětí najdeme často neurotické projevy, poruchy chování, problémy se začleněním do kolektivu dětí, agresivní projevy a podobně.

Typické pro tyto děti jsou nerovnoměrné výkony, které závisejí na vnitřních a vnějších podmínkách. Pokud je takové dítě odpočinuté, může se dobře soustředit. Nemusí-li čelit větším citovým problémům, má-li pocit bezpečí, jistoty, může-li věřit sobě i okolí, pak podá průměrný, dokonce i nadprůměrný výkon. Ale to jen po velmi krátkou dobu. Naopak pokud se dítě ocitne v nepříznivých podmínkách, které negativně ovlivní jeho prožívání, je jeho výkonnost výrazně podprůměrná.

Velké výkyvy ve známkách jsou pro učitele i rodiče nepochopitelné. Vytykají dítěti, že se dostatečně nesnaží, že by přece mohlo mít dobré známky stále. To je ale omyl. Schopnosti těchto dětí jsou limitovány, s tím se musíme smířit a přijmout to jako fakt.

Nemá smysl přetěžovat tyto děti, zadávat jim více úkolů. Jejich nervový systém si potřebuje odpočinout. „Zní to paradoxně, ale aby se tyto děti mohly lépe učit, musí se méně učit, a to ještě za zvlášť příhodných podmínek“ (Matějček, 1991, s. 193).

Výkon v inteligenčních testech je v kladném a statisticky významném vztahu se školním prospěchem, a proto se ho také používá k predikci žákovy budoucí školní úspěšnosti. Uvedme: výborný prospěch a nadprůměrná inteligence jsou ve většině případů spojeny, podobně špatný prospěch a podprůměrná inteligence. Neplatí to ale bez výhrad. Někteří intelektově slabší žáci dosahují lepšího prospěchu zvýšenou pilí a naopak někteří intelektově nadprůměrní žáci mají prospěch jen průměrný nebo dokonce špatný působením nejrůznějších činitelů (slabá motivace, citová nevyrovnanost a podobně) (Čáp, 1993).

Někdy příčinou špatného nebo zhoršeného prospěchu žáka není úroveň jeho rozumových schopností, ale mezery v jeho vědomostech a nedostatky v jeho dovednostech. Takové mezery vznikají jako následek absence, nepochopení či nedostatečného procvičení látky, vlivem konfliktů v rodině a podobně. Mezera v učení může být počátkem v procesu zhoršování prospěchu. Dítě o učení ztrácí zájem, a tím se jeho nesnáze ještě prohlubují. Je úkolem učitele v takové situaci dětem pomoci. Je lepší ji řešit včas, protože jinak naroste do obrovských rozměrů a zvládnout ji bude stát mnoho sil. Často se do takové situace dostanou děti po delší nemoci, špatně dohánějí látku. Učitel má být v této chvíli nápomocen v učení. Má žákovi látku rozdělit, popřípadě mu obtížnější pasáže vysvětlit. Mnohdy se nejedná o činnost náročnou na čas, jde spíše o domluvu, o vzájemnou vstřícnost a pochopení.

V našem příspěvku jsme zmínili pouze některé z činitelů, kteří působí ve vyučování a kteří ovlivňují úroveň prospěchu u žáků základní školy. Při podrobnějším zájmu bychom našli ještě jiné (například typ temperamentu, míra úzkostnosti, typ rodinné výchovy, sebehodnocení dítěte), které by se mohly stát součástí podrobnější práce na podobné téma.

Připomeňme závěrem, že musíme brát v úvahu, že prospěch závisí na mnoha faktorech. Zvláště neprospěch může být výsledkem nejrůznějších záporných vlivů. Proto se neukvapujeme, když hodnotíme příčiny žákova neprospěchu, abychom něco důležitého neopomenuli a tím mu neublížili. Pro dítě ve školním věku je prospěch důležitý, je to určitá možnost srovnávat se s ostatními. A každý, nejen dítě, chce v jakémkoli srovnání obstát co nejlépe.

LITERATURA

- Č á p , J . : *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Univerzita Karlova 1993.
 H a r t l , P . : *Psychologický slovník*. Praha, Budka 1993.

H v o z d í k , J . : *Základy školskej psychológie*. Bratislava, SPN 1986.

K o l e k t í v : *Defektologický slovník*. Praha, SPN 1978.

M a t ě j č e k , Z . : *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha, SPN 1991.

ABOUT PROBLEMS OF FACTORS WHICH HAVE AN INFLUENCE ON SCHOOLING AND ABOUT THEIRS INFLUENCE ON SCHOOL RESULTS OF PUPILS AT THE PRIMARY SCHOOL

This contribution discusses about factors, which has an influence on schooling and about theirs influence on school results of pupils at the primacy school. First we concentrate on tiredness of pupils and on a level of theirs attention during schoolhours. In detail we devote to biological conditions of activity of pupils. We include maturity of a child, illness, sensuous defects, a minimal brain disfunction symptom and specific ailments of learning in biological conditions. We make a mention of influence of motivation, of influence intellectual ability and of gaps at knowledge and skills which have influence on school results. Our contribution discusses, according to our opinion, the most important factors which have influence on school results. A lot of circumstances have influence on school results; that is why we have to be careful in theirs analysis not to omit one of them.

