TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Motivace k učení u středoškoláků - se zaměřením na žáky se specifickou poruchou učení (SPU)

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů

Autor práce: **Marta Devátá**
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Liberec 2015

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: **2013/2014**

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Marta Devátá**
Osobní číslo:	**P12001017**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství odborných předmětů**
Název tématu:	**Motivace k učení u středoškoláků - se zaměřením na žáky se specifickou poruchou učení (SPU)**
Zadávající katedra:	**Katedra pedagogiky a psychologie**

Zásady pro vypracování:

Cíl práce:
Analyzovat důležité problémy motivace k učení zejména u žáků střední školy s diagnostikovanou SPU.

Požadavky na studenta:
Rešerše teoretických poznatků (školní úspěšnost, motivace žáka k učení, specifické poruchy učení.
Příprava metody, provedení a rozbor rozhovorů, příprava návrhů, doporučení pro středoškolského učitele.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství). Praha: D + H, 2007, 67 s. ISBN 978-80-903579-7-6.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-7311-000-8.

PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: PedF UK, 2002.

MADSEN, K. B. Moderní teorie motivace. 1. vyd. Praha: Academia, 1979. 472 s. ISBN 509-21-857.

HELUS, Zdeněk. Psychologie školní úspěšnosti žáků. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1979, 263 s.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jitka Josífková**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **7. dubna 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **15. prosince 2014**

doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Jitce Josífkové za cenné rady a spolupráci při řešení teoretických i praktických otázek a za vstřícný přístup během tvorby bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat svým rodičům a sourozencům, kteří mě po celou dobu studia na vysoké škole podporovali.

Anotace

Cílem této bakalářské práce je analyzovat důležité problémy motivace k učení zejména u žáků střední školy s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Práce se zabývá vysvětlením hlavních pojmů, jako je zejména motivace a specifické poruchy učení. Především je zaměřena na jednotlivé faktory ovlivňující motivaci žáka k učení.

Průzkum, který se zaměřuje na motivaci k učení u středoškoláka se SPU, byl proveden pomocí hloubkového rozhovoru. Bylo zjišťováno, co žáka se SPU posiluje a co naopak oslabuje v jeho motivaci k učení. Z analýzy rozhovoru vyplynuly faktory, které výrazně působí na žákovu motivaci. U žáků se SPU silně převažuje vnitřní motivace. Ze získaných informací z rozhovorů je zřetelné, že velmi důležitá je pro žáky poznávací a perspektivní motivace. Naopak značně žáka demotivuje přístup ze strany učitelů a spolužáků. V poslední části práce jsou sepsány doporučení pro středoškolského učitele v práci s žákem se SPU v souvislostí s jeho motivací k učení.

Klíčová slova

Motivace, demotivace, učení, potřeby, specifické poruchy učení, sociální aspekty SPU, žák se SPU.

Annotation

The aim of this work is to analyze important issues of motivation for learning especially among secondary school students diagnosed with specific learning disorder. The work deals with the explanation of the main terms, in particular the motivation and specific learning disabilities. Mainly focuses on the factors affecting pupil motivation to learn.

Survey, which focuses on the motivation for learning of secondary school student with specific learning disabilities, was conducted through in-depth interviews. It was ascertained what the pupil with specific learning disabilities strengthens and what weakens his motivation for learning. An analysis of the interviews revealed factors that strongly acts on the student's motivation. It was found that pupils with SLD predominating intrinsic motivation. The collected information from interviews indicates that for pupils cognitive perspective and motivation are very important. Conversely pupil is considerably discouraged by access of teachers and classmates. In the last part they are drafted recommendations for secondary school teachers working with pupils with specific learning disabilities in the context of pupils´ motivation for learning.

Key words

Motivation, demotivation, learning, needs, specific learning disabilities, social aspects of SLD, pupil with SLD.

OBSAH

Úvod 10
1. MOTIVACE 12
1.1. Pojem motivace 12
1.2. Motivace lidského chování 12
1.3. Motivace v pedagogickém procesu 14
1.4. Motivace žáka k učení 14
1.5. Vnitřní a vnější motivace 14
1.5.1. Poznávací potřeby 15
1.5.2. Výkonové potřeby a výkonová motivace 15
1.5.3. Sociální potřeby 16
1.5.4. Odměny a tresty 17
1.6. Interakce mezi učitelem a žákem a její motivační dopady 18
1.7. Motivační problémy ve škole 19
1.7.1. Nuda 20
1.7.2. Strach 20
1.8. Školní úspěšnost a motivační hodnota školních známek 20
1.9. Vnímání motivace ze strany žáků a učitelů 21
1.10. Charakteristika jedince v období Adolescence 21
2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ 23
2.1. Obecná charakteristika poruch učení 23
2.2. Základní typy poruch učení 23
2.3. SPU u žáků druhého stupně ZŠ a SŠ 24
2.4. Obecné zásady práce s dětmi se SPU 25
2.5. Možnosti jak pomoci žákovi se SPU v jeho motivaci k učení 26
2.6. Sociální aspekty SPU 27
2.6.1. Rodiče 27
2.6.2. Vrstevníci 28
2.6.3. Učitelé 28
2.7. Hodnocení a klasifikace žáků se SPU 29
2.8. Nadaní žáci se SPU 29
2.9. Legislativa týkající se žáků se SVP 31
3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 33
3.1. Cíl výzkumu 33
3.2. Metodologie výzkumu 33

3.3. Charakteristika dotazovaných jedinců 33
3.4. Popis přípravy a realizace výzkumu 34
3.5. Záznam rozhovoru 35
3.6. Metoda zpracování rozhovoru 35
3.7. Etické dimenze výzkumu 35
4. PREZENTACE HLAVNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ 37
4.1. „Já, škola a spolužáci“ 38
4.2. „ Moje motivace a demotivace“ 39
4.3. „Přístup rodičů a učitelů“ 43
4.4. „Žák a SPU“ 45
4.5. „ Vlastní sebehodnocení“ 45
5. DISKUZE 47
ZÁVĚR 50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 53
Seznam příloh 56

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZ – maturitní zkouška

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

Sb. – sbírka

ÚVOD

Tématem předložené bakalářské práce je motivace středoškoláka. Motivování žáka ve škole je velmi důležité a má zásadní vliv na žákovo jednání i chování. Motivace úzce souvisí se školní úspěšností žáka. Pokud je žák nedostatečně motivován, pak může docházet k častému selhání žáka ve škole. Proto je velice důležité podporovat žákovu kreativitu, aktivitu a tvůrčí myšlení. Jestliže je žák vnitřně motivován, baví ho dozvídat se nové věci, rozvíjet své schopnosti a rozšiřovat své znalosti. Způsob, jak k sobě a ke své motivaci přistupuje, má vliv na celý jeho život.

Dítě tráví ve škole několik let svého života. Je to doba maximálního rozvoje. Pokud tuto dobu nějakým způsobem promeškáme, už ji nikdy zpět nedohoníme. Proto je motivace velice významným a současně nesnadným úkolem každého učitele. Ve škole se často setkáváme s nechutí žáků učit se a vůbec studovat daný obor. Malá motivovanost často způsobuje, že žák vykazuje mnohem nižší výkony, než jsou jeho opravdové schopnosti a možnosti.

V předložené bakalářské práci se zabývám především žáky s diagnostikovanou SPU. K tomuto zaměření mě inspirovala nejen má osobní zkušenost, ale zejména důležitost této problematiky. Autoři, popisující specifické poruchy učení se často soustředí zejména na první stupeň základní školy, kdy se u velké většiny dětí začnou jednotlivé poruchy projevovat. Problematice SPU se věnuje řada odborníků a oproti minulým rokům došlo k významným pokrokům. Zaujalo mě, že žákům na SŠ je věnováno již méně pozornosti, přestože poruchy učení u velké části dětí přetrvávají v určité formě celý život. S poruchami učení jsem se setkala i u studentů na vysoké škole. Také proto jsem se rozhodla psát bakalářskou práci na toto téma.

Cílem této práce je analyzovat důležité problémy motivace k učení zejména u žáků střední školy s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Bakalářská práce je tvořena teoretickou a praktickou částí. V teoretické části je nejprve pozornost věnována zejména motivaci lidského chování, vnitřní a vnější motivaci a jednotlivým faktorům, které ji ovlivňují. Druhá část teoretické práce se týká tématu SPU. Popisuje jednotlivé druhy poruch učení a zaměřuje se na středoškoláky se SPU. Pozornost je také soustředěna na sociální aspekty poruch učení, konkrétně na postoje rodiny, vrstevníků a učitelů ve vztahu k žákovi s poruchou učení. Praktická část popisuje a analyzuje příčiny motivace k učení

u žáka se SPU, zjištěné na základě hloubkového rozhovoru s několika žáky. V závěru práce jsou sepsána doporučení pro středoškolské učitele v práci s žáky se SPU.

1. MOTIVACE

1.1. Pojem motivace

Můžeme říci, že problémy motivace jsou tak staré jako lidstvo. Lidé se zajímali o motivy vlastního chování i chování ostatních. Ptali se, proč člověk jedná právě tak, jak jedná, co ho k tomu vede, čeho chce dosáhnout. Rozebíráme-li jakoukoliv činnost člověka, dostáváme se k podstatě problematiky. Pojem motivace je odvozeno z latinského „movere“ neboli hýbat se, pohybovat se (Homola, 1972, s. 10-11).

Definic motivace je možné v odborné literatuře najít opravdu hodně. Pro svou práci jsem vybrala jen některé. Čáp a Mareš ji popisují jako: *„Sféra osobnosti člověka, která je velice individuální. Jednotliví lidé se mezi sebou liší jak v motivaci jako celku, tak v jednotlivých motivech“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 151). Dle Pavelkové *„Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem. Motivaci chápeme jako souhrn činitelů, které podněcují, směrují a udržují chování člověka“* (Pavelková, 2002, s. 12). Podobné vyjádření tohoto pojmu uvádí také Lokšová a Lokša: *„Motivace je pro nás pomůcka, již se snažíme vysvětlit, proč je onen úkol napsán pečlivě“* (Lokšová, Lokša 1999, s. 10).

1.2. Motivace lidského chování

Podněty chování člověka mohou vycházet z vnitřního motivu, což jsou potřeby člověka, nebo z vnějšího popudu, tzv. incentivy. Tyto vnitřní a vnější motivy jsou základními zdroji lidské motivace. **Potřeby** považujeme za dispoziční motivační činitele, projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Žák má celou řadu potřeb, které mohou být vrozené, nebo jsou získávány během života. **Incentivy** jsou vnější podněty, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy můžeme dělit na pozitivní (pochvala) a negativní (hrozba). Na základě vzájemného působení potřeb a odpovídajících incentiv vzniká motiv neboli důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984 s. 17).

K výkladu motivace existuje hned několik přístupů, které prosazují různé výkladové principy. Řadíme sem: behaviorální, humanistický nebo také kognitivní přístup. Jako první teorie, o které se zmíním, je behaviorální teorie. Tato teorie považuje jako hlavní zdroj motivace úsilí získat příjemné důsledky z určitého chování nebo je zde snaha

vyhnout se dopadům méně příjemným. Hlavní motivací je posílení vnější odměnou. Dalším přístupem je humanistický přístup. Lokšová dále uvádí, že *„je založen na předpokladu, že specificky lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti“* (Lokšová, Lokša 1999 s. 10). Tato teorie zdůrazňuje důležitost přátelského prostředí, bezpečí a přijetí vedoucí k postupné nezávislosti žáka. Posledním zmíněným přístupem je kognitivní (poznávací) přístup, který klade důraz na poznávací procesy člověka. *„Vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatelem“ informací a „institucí činící rozhodování“*. Nejvíce zastoupeny jsou v pedagogické literatuře právě teorie vycházející z kognitivního směru (Lokšová, Lokša 1991 s. 10-11).

1.3. Motivace v pedagogickém procesu

„Motivace je účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů i řešení mnoha školních obtíží“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9). Na motivaci žáků k učení je nezbytné dívat se dvojím významem. Tím prvním je pohled na motivaci jako na prostředek, jehož cílem je zvyšování efektivity učení. Druhým významem chápeme motivaci k učení jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení a samotný rozvoj motivační sféry žáků. Uvedené role motivace nelze ve škole rozdělovat, jelikož se navzájem podmiňují. Motivování žáků je závislé na rozvinutosti jejich motivačních předpokladů a naopak rozvoj těchto předpokladů závisí na způsobech motivování žáků, formách a podobě (Hrabal, Man, Pavelková 1984 s. 26).

1.4. Motivace žáka k učení

Pavelková uvádí, že na motivaci žáků je možné pohlížet ze dvou hledisek. Z krátkodobého hlediska, které u učitelů převládá, může mít formu vstupní motivace. Vstupní motivace má za cíl vzbudit žákovský zájem o probíranou látku. O dlouhodobém hledisku motivace hovoříme ve smyslu dlouhodobého rozvoje motivačních dispozic žáka. Dlouhodobá motivace je pro učitele obtížný úkol. Působení na žáky ze strany učitele může být jak vědomé, tak nevědomé (Pavelková 2002, s. 15-17).

1.5. Vnitřní a vnější motivace

Proto abychom mohli žáky co nejlépe motivovat, je důležité zjistit, jaká potřeba u nich převládá a jaký druh motivace je pro ně nejvhodnější. Je potřeba, aby učitel dělal rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací. Žák, u kterého převládá **vnější motivace**, se neučí, protože chce, z vlastního zájmu, ale pod vlivem různých vnějších motivačních faktorů. U žáka se projevuje vyšší úzkost, menší sebevědomí, nebo nižší schopnost vyrovnat se třeba se špatnou známkou (Lokšová, Lokša 1999 s. 15).

O **vnitřní motivaci** plynoucí převážně z poznávacích potřeb mluvíme v tom případě, když člověk provádí určitou činnost jen kvůli ní samé, z vlastního zájmu a neočekává žádný vnější podnět, pochvalu nebo jinou odměnu. Vnitřně motivované žáky učení baví a jejich výsledek je uspokojuje. Tito žáci mají vyšší školní úspěšnost, chodí do školy raději, než žáci, u kterých má převahu vnější motivace. I přes mnoho kladných charakteristik, je zde několik otázek. Například, zda je vnitřní motivace dostatečnou pro celou řadu situací, které před náš život klade. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989 s. 28). Mezi

vnitřní motivační činitele řadí Lokšová aj.: **poznávací, výkonové a sociální potřeby** (Lokšová, Lokša 1999 s. 14). Tyto tři skupiny potřeb, které se mohou navzájem propojovat, sehrávají důležitou úlohu ve školní úspěšnosti.

1.5.1. Poznávací potřeby

O potřebě poznání jsme se již krátce zmínili v souvislosti s vnitřní motivací. Žák je motivován k učení, protože učení pro něj představuje zdroj poznání, má radost z poznávání nových věcí. Tyto potřeby jsou rozvíjeny během školní docházky u každého žáka individuálně. Pokud jsou poznávací potřeby při výuce vyvolávány, dochází k úspěchu v učení a vytváření kognitivních dispozic. Každý z běžného života zná, že může dojít k tzv. „stimulačnímu hladu“ (nedostatek podnětů). Nedostatek potřeby je možné vnímat např. při nudné přednášce. Reakcí může být čmárání si z nudy na papír, podpírání hlavy, nebo jiná činnost. Pavelková dělí poznávací potřeby na potřeby smysluplného receptivního chování a potřeby vyhledávání i řešení problémů. Také zde existují individuální rozdíly. Jsou žáci, kteří především sbírají poznatky, chtějí se dozvědět co nejvíce informací (potřeba smysluplného receptivního poznávání) a na druhé straně stojí žáci, dychtící po vyluštění nějakého problému, či záhady (potřeba vyhledávání a řešení problémů).

Pro rozvíjení poznávací motivace žáků jsou důležité názory učitele a styl pedagogické praxe. Učitelův zájem o daný předmět a schopnost praktického vysvětlení bývá žáky velmi citlivě vnímán a může se na ně přenést. Dalším důležitým podnětem pro rozvíjení motivace žáků je tzv. problémové vyučování. Žáci se aktivně zapojí do výuky, objevují nové poznatky, řeší problémy a sami objevují konečné řešení, což může výrazně přispět k vnitřní motivaci každého žáka. Velmi významná je pro žáka též perspektivní motivace. Žák se učí za cílem dobrého budoucího povolání, dobré střední školy atd. (Pavelková 2002 s. 23-25).

1.5.2. Výkonové potřeby a výkonová motivace

Mezi další potřeby, které hrají důležitou roli ve školní motivaci, patří výkonové potřeby. Pavelková uvádí že, *„výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosezení JÁ, jednak k jeho obraně, jeli ohroženo“* (Pavelková 2002, s. 26). Důležité je také zmínit výkonovou motivaci, související s rozvojem zdravého sebehodnocení. Základem výkonové motivace je

potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu. Obě tyto potřeby se mohou rozvíjet velmi brzy. Jde o období, kdy je dítě schopno provádět určitou cílově zaměřenou aktivitu a výsledky jsou hodnoceny okolím.

Významnou úlohu sehrávají nároky a jejich přiměřenost. Pokud je dítě povzbuzováno, jeho výkony oceňovány a jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, dá se předpokládat, že se u dotyčného začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Soustředí-li se okolí dítěte na jeho neúspěchy, kritiku a je-li dítě neustále přetěžováno, s velkou pravděpodobností se rozvine potřeba vyhnutí se neúspěchu. Mimo nároky na dítě je podstatná výkonová orientace rodičů a osobní zkušenost dítěte s úspěchem, neúspěchem a jejich důsledky. Dítě přichází do školy s určitou výkonovou orientací a je vystaveno novým situacím a úkolům. Žák získává zkušenost s úspěchem, neúspěchem a postupně se u něj formují tzv. specifické školní výkonové potřeby (Pavelková, 2002 s. 25-27).

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou vytrvalí, mají sklon k dobře vykonané práci, tendenci nevzdat se, usilují o uznání a úspěch, volí obtížnější úkol, úspěch připisují schopnostem a bývají orientováni na budoucnost. Naopak žáci, u kterých má převahu potřeba vyhnout se neúspěchu, pracují často s úzkostí, volí lehčí úkoly, hlavním důvodem je strach, cítí se ohroženi, úspěch připisují náhodě a mají tendenci uniknout ze situace, kde hrozí neúspěch (Hrabal, Man, Pavelková 1989 s. 74). Pomoci těmto žákům může vyučující snažící se o postupné posilování potřeby úspěšného výkonu. Příkladem může být různá náročnost zadávaných úkolů z hlediska žákových dispozic a postupné zvyšování obtížnosti. Důležitou funkci má také hodnocení. Hodnocení je dovednost, která může, ale nemusí, být dobře zvládnuta a to jak žákem, tak učitelem. Hodnocení není jen prostředek zvyšování efektivity učení, ale také důležitý cíl, kterým je rozvinutí hodnotících kompetencí u samotných žáků (Pavelková 2002 s. 36).

1.5.3. Sociální potřeby

Poslední skupinou potřeb, o kterých se zmíním v souvislosti s žákovskou motivací ve škole, jsou sociální potřeby. Člověk má velké množství sociálních potřeb. Mezi ty nejjednodušší patří potřeby vrozené. V prvním období života je pro dítě důležitá *potřeba mateřské lásky.* Další významnou sociální potřebou umožňující sociální učení je *potřeba identifikace.* Nejprve dochází ke "ztotožňování" se s rodiči, ve školním věku s učiteli, což ulehčuje učitelovo působení na žáka. *„Dítě se začíná orientovat ve styku s vrstevníky buď*

více na partnerské, kooperativní vztahy, nebo více na takové vztahy, ve kterých je druhé dítě spíše než partnerem předmětem uplatňování sociálního vlivu dítěte" (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 41-42). V prvním případě se u dítěte s velkou pravděpodobností rozvine **potřeba pozitivních vztahů – potřeba afiliace**, v druhém případě **potřeba sociálního vlivu (prestiže),** snaha být lepší než ostatní spolužáci. Všechny tyto potřeby hrají důležitou roli v motivaci lidského jednání a jsou tedy významným motivačním zdrojem učební činnosti žáka (Hrabal, Man, Pavelková 1989 s. 41-42).

Jak již bylo naznačeno, potřeba pozitivních vztahů (afiliace), je uspokojována shodou v mezilidských vztazích, přátelstvím a nekonfliktním klimatem. Žák s dominantní potřebou pozitivních vztahů zřetelně přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu, čímž může být učiteli v tomto směru významnou posilou. Pokud však dochází dlouhodobě ke zkušenosti s nezdařenými mezilidskými vztahy, pravděpodobně to povede k **obavě z odmítnutí.** Může se stát, že tito žáci svým nepřirozeným a úzkostným chováním podnítí negativní a odmítavou reakci nejen u spolužáků, ale i u učitelů, což může vést ještě k většímu strachu z odmítnutí. Pomoci může vytvoření takového prostředí, kde by žáci měli šanci prožít úspěch v mezilidských vztazích. Vyučující se ve škole setkává i se žáky s vysokou potřebou vlivu, s tzv. hlavními "hybateli třídy". Tito žáci mohou být studijně orientovaní a dobře spolupracující s ostatními spolužáky, čímž se stávají oporou pro učitele. Samozřejmě existují i žáci, kteří uplatňují svůj vliv na žáky negativně, rozptylují žáky od učení a podobně.

Závěrem je potřeba říci, že učitel prostřednictvím výchovných postupů a stylem vedení ovlivňuje sociální motivaci žáků. Na vytváření sociální motivace má rovněž vliv úroveň sociálních potřeb učitele. Učitel se silně rozvinutou potřebou afiliace bude mít pravděpodobně vřelý vztah k žákům, bude vytvářet a podněcovat pozitivní vztahy. Rizikem může být přílišná dominance ze strany učitele, která nedává možnost pro individuální rozvoj dítěte (Pavelková 2002 s. 38-39).

1.5.4. Odměny a tresty

V předchozí kapitole týkající se interakce mezi učitelem a žákem bylo řečeno, že učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný či neúspěšný, oznamuje pomocí svého chování k dotyčnému žákovi. Učitel, mající určité očekávání k žákovi, jedná většinou tak, aby se jeho domněnky potvrdily (Pavelková 2002 s. 52). To, že učitel pokládá určitého žáka

za dobrého či špatného, může směřovat učitele k takovému chování, že se dítě dobrým, či špatným žákem opravdu stane (Helus 1982).

Nyní se zaměříme na odměny a tresty v pedagogickém procesu. Ve škole je nejběžnější odměnou žákova výkonu učitelova pochvala uspokojující především sociální potřebu žáka. Pochvalu žák nevnímá jen jako věcné konstatování, ale také jako vyjádření osobního vztahu učitele k sobě. Pochvala dává žákovi pocit sebeuplatnění a vzbuzuje prožitek úspěchu. K tomu, aby byla pochvala účinná, je potřeba dbát určitých pravidel. Mezi ně patří například bezprostřední spojování pochvaly s provedenou činností nebo frekvence pochval, která by se měla postupně zmenšovat, aby chválení udrželo původní lákavost (Helus aj. 1979 s. 86-87). Pochvaly či jiné odměny mohou ale způsobit i nežádoucí účinky. Hrabal aj. (1984 s. 57) uvádějí, že příliš intenzivní a časté chválení žáka může mít dva dopady: návyk na pochvalu nebo zpochybnění vlastních schopností.

Od odměn se přesuneme k motivační hodnotě trestu. Při vyučování dochází při velkém počtu žáků ve třídě k situaci, že pozornosti se průměrnému žákovi dostává až tehdy, když selhává. K tomuto selhání může díky nedostatku pochvaly dojít velmi rychle. V tomto případě je žák trestán. Obecné mínění o účinnosti trestu je takové, že donutí žáka, aby prováděl činnost, která se od něho ze strany učitele nebo rodiče očekává. Je potřeba si uvědomit, jaké negativní důsledky může trest mít. Použitím trestu může dojít u žáka k negativním důsledkům jako je strach, snaha vyhnout se škole a trestu nebo intenzivní úzkostný stav (Helus aj. 1979 str. 88-89). Trest může frustrovat žákovy sociální potřeby. Učitel by si měl také rozmyslet, zda bude kárat nebo chválit žáka soukromě nebo v kolektivu celé třídy. Helus aj. (1979 s. 90) upozorňují na to, že pokud jsou odměny a tresty uděleny před celou třídou, specificky to ovlivňuje přihlížející žáky.

1.6. Interakce mezi učitelem a žákem a její motivační dopady

„Pro pochopení zákonitostí dlouhodobého utváření motivace, ale i bezprostřední motivační působení učitele na žáky, je nutné porozumět zákonitostem interakce mezi učitelem a žákem“ (Pavelková 2002, str. 45). Mezi učiteli a žáky dochází téměř ustavičně k vzájemnému působení. Vzniklé mínění může být různě sdělováno, prožíváno a interpretováno. Celý tento řetězec vzájemných interakcí má své zákonitosti, které se značně odráží do motivace, chování a výkonů žáka (Pavelková 2002 s. 45-46).

Nejdříve se zaměříme na utváření obrazu učitele o dítěti jako o žákovi (tzv. sociální percepce). Budeme se zajímat, jak si učitel vytváří obraz o osobnosti žáka a o jeho výkonových charakteristikách. Důležité je říci, že učitel nemůže přímo porozumět pocitům žáka, nezná historii, vysuzuje pouze "z logiky" dané situace. Učiteli mohou pomoci znalosti toho, jak se v určité situaci chová většina žáků, jak se daný žák projevuje v obdobných situacích, nebo zda je projev žáka v dané situaci pravidelný. Učitel si též vytváří představu o schopnostech a snaze žáků. Postupem času dochází k vytváření názorů na další výkonové charakteristiky. Důrazné odlišení schopnosti a píle a jejich účast na školním výkonu žáka jsou pro učitele velmi náročné. Existuje tendence učitelů přisuzovat žákům schopným i píli a naopak. Učitel by měl být též opatrný v připisování stabilních a nestabilních příčin úspěchů a neúspěchů žáka. Toto učitelovo očekávání má mnohokrát značný vliv na motivaci a výkon žáka. *„Ukazuje se, že v mnoha případech to, že učitel od žáka očekává lepší nebo horší výkon, má vztah ke skutečným výkonům žáka bez ohledu na výši jeho schopností*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989 s. 136).

Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný či neúspěšný, oznamuje pomocí svého chování k dotyčnému žákovi. Žák si učitelovo chování nějakým způsobem vysvětluje a na základě této interpretace si vytváří vlastní názor na to, jaký má učitel o něm představu nebo jakou úroveň výkonu od něj očekává. To vše má vliv na žákovo sebepojetí a výkonovou motivaci. Jestliže je učitelovo chování z hlediska času stálé a žák toto chování přijímá, souhlasí s ním, pak se pro něj učitelovo chování stává významným motivačním činitelem, ať už pozitivním nebo negativním. Problém často nastává v případě, kdy učitel dává najevo nevědomě svůj názor na žáka, tím jak k němu přistupuje. Příkladem, kdy má projev učitele negativní dopad na sebehodnocení žáka, ačkoliv učitel hodnotí projev za pozitivní, je nadměrná chvála za úspěch, nedostatečná kritika po nezdaru, nadměrná pomoc při řešení úkolu (žák ji nevyžaduje), nebo výrazy soucitu (Hrabal, Man, Pavelková 1989 s. 46-48).

1.7. Motivační problémy ve škole

K problémům často dochází, když je žák negativně motivován. Za velmi významný zdroj negativní motivace ve škole je považovaná frustrace potřeb žáků (Hrabal, Man, Pavelková 1984 s. 29). Jako následek frustrace ve školním prostředí je většinou nuda nebo strach.

1.7.1. Nuda

Nuda je z motivačního hlediska velmi vážný problém, který bývá často přehlížen. Nejčastějšími důvody, proč se žáci nudí je prožívaná jednotvárnost vyučovací hodiny nebo vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu. Dle Robinsona vytváří nudu též nedostačující motivace, nezájem od spolužáků, malý zájem rodičů o školní výsledky svých dětí, nebo určité postoje rodičů ke škole (Robinson in Hrabal aj. 1984 s. 177).

1.7.2. Strach

Jak již bylo řečeno, druhým následkem frustrace ve škole je často strach. „Strach je závažným motivačním činitelem, který v mírné podobě zřejmě zvyšuje výkon žáků, v silné podobě naopak výkon zeslabuje“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 177). Existuje několik podmínek vzniku strachu ve škole. První podmínkou je stresová situace – nejčastěji jde o zkoušení, které klade na žáka nemalé požadavky. Dalším předpokladem souvisejícím se zkoušením je úroveň připravenosti a znalostí žáka. Hrabal aj. (1984 s. 182) uvádí, že úzkostní žáci věnují více času a úsilí přípravě, než žáci méně úzkostní. Důvodem mohou být rušivé myšlenky, díky kterým se žák nedokáže na přípravu soustředit do hloubky. Žák má strach a úzkost, že se nenaučí vše, co by měl a těžko rozeznává důležité informace od těch méně důležitých.

Závěrem můžeme říci, že do jaké míry bude pro určitého žáka strach činitelem spíš motivačním, nebo výrazně motivaci zhoršující, záleží do určité míry na tom, jak se umí žák se strachem vyrovnat a jaké individuální strategie k překonávání strachu používá (Hrabal, Man, Pavelková 1984 s. 183).

1.8. Školní úspěšnost a motivační hodnota školních známek

Helus aj. uvádí, že *„školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“* (Helus aj. 1979 s. 39).

V spojitosti se školní úspěšnosti je též potřeba zmínit školní známky, které souvisí s odměnami a tresty. Dobré známky jsou pro žáka samy o sobě odměnou a mohou být i dalším prostředkem k získání odměn. Naopak špatné známky jsou trestem a dítě frustrují. Helus aj. upozorňují, že školní známka by neměla jen uspokojovat výše zmíněné potřeby, ale stát se skutečným ukazatelem žákova výkonu.

Klasifikace působí na žáka a jeho motivaci velmi individuálně. Přesto můžeme jmenovat několik základních faktorů, například obtížnost předmětu, výkonová orientace žáka nebo zájem o předmět. Velmi důležitý je také postoj rodiny k žákově klasifikaci. Pokud jsou pro rodiče ke školním známkám lhostejní, dá se říci, že pro žáka nebude klasifikace důležitou hodnotou a bude jimi jen slabě motivován. Též atmosféra třídy a vztah k učiteli hraje důležitou roli v postoji žáka ke klasifikaci. Díky vzájemnému působení a prolínání těchto zmíněných faktorů vzniká individuální orientace na prospěch. Je tedy zřejmé, že žák se silnou orientací na prospěch vnímá známky jako velkou motivaci a každý neúspěch si bere velmi osobně (Helus aj. 1979 s. 91-93).

1.9. Vnímání motivace ze strany žáků a učitelů

Dříve, než se dostaneme ke srovnání pohledů na motivační zdroje ze strany žáků a učitelů, je potřeba připomenout významné motivační zdroje v učební činnosti žáka. Patří sem již zmíněná perspektivní motivace (mít dobré povolání), výkonově-seberozvojová motivace (radost, že se něco naučím), poznávací motivace a sociální motivace (potřeba prestiže a afiliace). Potřeba prestiže a obava ze selhání je (dle výzkumu Pavelkové) uváděna žáky ne moc často. Dále bylo zjištěno, že vyučující mají na žákovu motivaci rozdílný názor. Žáci vnímají výkonovou motivaci za silnější zdroj motivace než učitelé, kteří považují za častější motivační zdroj obavu ze selhání a potřebu prestiže. Žáky též silně motivuje potřeba smysluplného poznávání a perspektivní cíle. Učitelé zase u žáků předpokládají větší motivaci při vyhledávání a řešení problémů.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé vidí motivaci méně rozděleně, než žáci a významnou roli dávají těm pohnutkám, o kterých si myslí, že je mohou ovlivnit, jako například zajímavost vyučování nebo vztah k žákovi (Pavelková 2002 s. 135-136). Také výsledky pilotní studie zaměřené na motivační zdroje žáků ukázaly, že žáci v porovnání s ostatními zeměmi připisují vyšší motivaci díky těmto faktorům: výkon, budoucnost-práce a rodiče (Pavelková aj. 2010 s. 97-107).

1.10. Charakteristika jedince v období Adolescence

Termín adolescence znamená v překladu dorůstat, dospívat a tímto výrazem označujeme věkové období předcházející do dospělosti. Mladý člověk je v tomto období plný očekávání, je si vědom svých možností a zápasí o jejich realizaci, čímž dochází k obohacování sebe samého, ale také k inspiraci pro lidi kolem něj. Dochází k promýšlení

životní cesty a budoucímu směřování. Žáci mají před sebou zásadní rozhodnutí, týkající se dalšího vzdělání a výběru školy. Často se stává, že si s tímto nevědí rady. Je dobré využít všechny možnosti, které nabízí škola, rodina i společnost.

Pokud jedinec nezvládá problémy související se vstupem do dospělosti a utíká se do různých závislostí (alkohol, drogy, sekty, automaty….), může dojít k významnému ohrožení rozvoje osobnosti (Helus 2004 s. 213-214), nebo také k různým trestním přestupkům. Získáním občanského průkazu se adolescent více posouvá do světa dospělých a je směřován k větší zodpovědnosti za své jednání. Dochází též k tělesnému rozvoji. Z žáka se stává mladý muž a z žákyně slečna.

2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

2.1. Obecná charakteristika poruch učení

Dříve, než se dostaneme ke konkrétním druhům SPU, je dobré obecně tento pojem definovat. Vycházím z publikace Žlaba, který praví, že specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst navzdory tomu, že má dítě běžné výukové vedení, disponuje přiměřenou inteligencí a je v prostředí, které mu nabízí dostatek potřebných podnětů směřující k společenskému i kulturnímu rozvoji (Žlab 1998 s. 14). Podobně definuje SPU i Jucovičová a říká, že *„specifické poruchy učení mají svá specifika jednak ve své etiologii, příčinách vzniku a jednak ve svých projevech“* (Jucovičová 2007, s. 4). Tyto poruchy jsou vždy **vrozené**, často vznikají určitým poškozením mozku v době před narozením, při narození, nebo časně po narození. SPU se také často projevují u dvojčatových i vícečetných těhotenstvích. Určitou roli zde hraje i dědičnost. (Jucovičová aj. 2007, s. 4). Zelinková dodává: *„dyslexie neznamená, že ji způsobuje jeden gen, jde o dědičné oslabení dovednosti podmiňující nácvik čtení a psaní“* (Zelinková, Čedík 2013 s. 15).

Obtíže vyvolané vzniklou poruchou učení, se objevují v plném rozsahu teprve v období začátku školní docházky, kdy se na dítě kladou nároky především v oblasti čtení, pravopisu, psaní a počítání (Michalová 2001 s. 14). Elliot a Place došli k zajímavému zjištění, že pokud rodiče dítěte se SPU zvládli u sebe tuto poruchu vyrovnávat, mají i jejich děti velkou příležitost, že i ony dokážou svou poruchu učení kompenzovat (Elliott, Place 2002). Zajímavý je také podíl žáků se SPU z hlediska pohlaví. Michalová uvádí, že chlapců s poruchou učení je 4 – 10x více než dívek. Příčinou je odlišná doba celkového zrání mozkové tkáně (Michalová 2001, s. 26).

2.2. Základní typy poruch učení

Mezi základní druhy SPU patří dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní a grafického projevu), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha počítání a matematických schopností). Zmíněné poruchy se mohou u dětí projevovat samostatně, ale mnohem častěji jsou různě kombinovány (Jucovičová aj. 2012, s. 6). Jako první je specifická vývojová porucha čtení (dyslexie). Žák s touto poruchou má obtíže ve čtení, v rozlišování tvarů písmen, nepochopení obsahu čteného textu, problémy v reprodukci

čteného textu. Bývá přítomna i porucha pravolevé a prostorové orientace (Jucovičová aj. 2007 s. 6-7).

Další poruchou učení je porucha pravopisu (dysortografie) vyskytující se často dohromady s dyslexií. Dítě s touto poruchou má problémy s osvojováním pravopisu, sníženou schopnost skloňování, časování slov, rozlišování zvuků, výšky, délky tónů a to i přes jeho přiměřenou inteligenci. Problémy často plynou i z pomalého osobnostního pracovního tempa žáka. Na druhém stupni ZŠ mají tyto děti problémy se zápisem učiva formou diktování (Michalová, Pešatová 2011 s. 29-30). Mezi základní poruchy učení řadíme také dysgrafii – tedy specifickou poruchu grafického projevu, zejména psaní. Dítě má problémy s jemnou motorikou, držení pera je křečovité, neuvolněné. Tempo psaní je výrazně pomalé a psaní a napojování písmen neplynulé. U některých žáků má porucha také vliv na rýsování. (Jucovičová aj. 2007 s. 10). Psaní jedince tak vyčerpává, že už nemá sílu soustředit svou pozornost na obsahovou a gramatickou stránku (Michalová, Pešatová 2011, s. 31). Zelinková upozorňuje, že reedukace této poruchy nedocílíme tím, že dáme dítěti opisovat cvičení nebo přepisovat sešit (Zelinková 1994, s. 75).

Poslední poruchou, o které se v této práci zmíním, je dyskalkulie. Porucha se projevuje u žáků problémy s ovládáním základních matematických úkonů, pochopení. Na střední škole mají dyskalkulické děti obtíže také v odborných předmětech (ekonomické a hospodářské výpočty, atd.) (Jucovičová aj. 2007 s. 11-12).

2.3. SPU u žáků druhého stupně ZŠ a SŠ

Specifické poruchy učení jsou u každého jedince svým způsobem originální. Žáci mají různé typy poruch v odlišné závažnosti a síle. Důležitou roli hraje včasné rozpoznání poruchy, také vstřícný postoj školy, podpora rodiny a samotná psychika dítěte. Poruchy u žáků se SPU často v určité formě přetrvávají i ve vyšších ročnících. Některé dyslektické děti mají problémy učit se pomocí čtení, nebo se takto učí, ale jen omezeně. Tito žáci volí často sluchovou cestu, pomoci může i audiotechnika. Naopak dysortografické děti mají problémy s psaním diktátů, proto je vhodné upřednostnit například ústní formu, doplňovací cvičení, nebo zvolit kratší formu diktátů.
U dysgrafiků přetrvává pomalejší tempo psaní a jeho snížená čitelnost. Žákům s touto poruchou dělá problémy se ze svých zápisků učit. Zde je potřeba respektovat sníženou

kvalitu písma a soustředit se na sluchovou nebo ústní formu (Jucovičová aj. 2007 s. 13-15).

Jucovičová uvádí, že pro žáka na 2. stupni ZŠ a SŠ je obvyklý rozvoj tzv. **„sekundární problematiky“** – což jsou výukové obtíže, které neplynou z dané poruchy, ale jsou s ní úzce spjaté. Sekundární problematika je také spjatá s psychickým prožíváním žáka. Žáci se SPU bývají úzkostliv, citliví a mají nízké sebehodnocení (Jucovičková aj. 2007, s. 16). Podobný názor má také Michalová, která zdůrazňuje, že žák vydává na překonání svých obtíží s učením velké úsilí. Získané výsledky však nejsou adekvátní k jeho snaze a tím se dítě potýká s pocitem méněcennosti a odporem ke škole (Michalová 2001 s. 10).

K specifickým poruchám učení u žáků na druhém stupni ZŠ a SŠ se vyjadřuje též Zelinková. Popisuje několik faktů související se staršími jedinci mající SPU. Patří sem například málo motivace, nesprávné návyky, také proces osvojování nových poznatků a dovedností je omezen. Žák bojuje s nepochopením okolí a hledá jiné uspokojení svých psychických potřeb (Zelinková 2003 s. 177). Zelinková dále uvádí, že žáci na SŠ mají problémy s organizací své práce, nižší schopnost psát seminární práce nebo referáty a obvykle se učí nazpaměť, což s přibývajícím učivem často nezvládají (Zelinková 2003, s. 186). V knize „Mám dyslexii“ jsou popsány rady týkající se organizace času. Jako důležité body jsou zde jmenovány především určení priorit, vytvořit plán plnění úkolů na každý den, dodržovat režim, plnit úkoly včas a nezapomínat na relaxaci (Zelinková, Čedík 2013 s. 82-85).

Švancarová zmiňuje, že u žáků se SPU, kteří opouští ZŠ, jsou dosavadní problémy tlumeny, nevyplouvají tak na povrch. Žák má možnost vybrat si školu, kterou chce, která je podle jeho představ a schopností, předměty, které ho baví a je tedy lépe motivován. Tento mladý člověk dostává na začátku SŠ velkorysou nabídku k nové seberealizaci. Začíná nová etapa. Vhodná volba SŠ může přinést uklidnění jak pro rodiče, tak žáka. Problém nastává tehdy, pokud se žák přihlásí na obor, který je pod jeho možnostmi nebo naopak nad jeho reálné možnosti (Švancarová 1999 s. 136).

2.4. Obecné zásady práce s dětmi se SPU

Jak bylo již řečeno, každé dítě je originální a není pouze jeden předpis, jak s dítětem s poruchou učení pracovat. Přístup a hodnocení je potřeba individualizovat, přesto

existuje několik zásad pro práci s těmito dětmi. Některé zásady jsem vybrala a nyní je krátce popíši.

První důležitou zásadou je seznámit učitele, rodiče i samotné žáky o odlišném způsobu vyučování a hodnocení daného žáka. K velkým problémům dochází, pokud někteří učitelé žáka respektují a jiní ne. Tímto přístupem dochází u žáka k negativnímu postoji ke školní práci. Nutností je také akceptování žáka jeho spolužáky. Vytvořit vstřícnou a pomáhající atmosféru ve třídě je velmi důležité.

Druhou zásadou je snaha nevystavovat žáka takovým činnostem, ve kterých nemá šanci díky poruše podávat optimální výsledek. Příkladem může být dlouhé čtení textů, v cizím jazyce, nahlas před celou třídou.

Třetí zásadou je snaha dát dítěti možnost podat výkon odpovídající jeho schopnostem. Je vhodné vzít v úvahu to, v čem je daný žák dobrý a dát mu možnost prožít pocit úspěchu. Další zásadou je hodnotit tu práci, kterou dítě stačilo vypracovat. Děti se SPU mají často velké problémy s časově limitovanými úkoly. Proto je vhodné takovéto úkoly žákovi nedávat, nebo poskytnou více času. Přidáním času na zvládnutí úkolu však nesmí docházet ke zkrácení přestávky a odpočinku žáka.

Vyučující by neměl zapomínat na hodnocení posunu a změny v jednotlivých úkolech a nesrovnávat žáka s ostatními žáky se SPU. Důležité je mít na mysli, že každé zkoušení, nebo písemná práce jsou pro dítě se SPU zátěžovou situací. Jeho výkon není ovlivněn pouze poruchou, ale také strachem, úzkostí a nepozorností. Poslední zmíněnou zásadou je umožnit žákovi pocit úspěchu, nechat žáka předvést to, co opravdu umí (Jucovičová aj. 2007 s. 30-32).

2.5. Možnosti jak pomoci žákovi se SPU v jeho motivaci k učení

Je zřejmé, že na dítě působí různé aspekty, o kterých se zmíním v následujících podkapitolách, které mají vliv na žákovu motivaci. Dětem se SPU často hrozí určitý neúspěch, například díky špatným známkám z důvodu jejich poruchy, což negativně ovlivňuje postoje spolužáků a jejich vzájemný vztah k žákovi (Kšajt 1999 s. 51). Problémem je, že neúspěchy se často u těchto dětí opakují, což působí negativně na jejich motivaci a rozvoj. Neúspěšný žák je málo chválen, méně oceňován a odměňován, dostává

více trestů, výčitek nebo nepěkných poznámek. To vše na dítě působí. Žáci se SPU mají proto mnohdy snížené sebevědomí, podceňují se, vidí se jen ve špatném světle, přestože jsou oblasti, nebo předměty ve škole, v kterých mohou být dobří. Pocit méněcennosti a izolovanosti má nepříznivý vliv na žákovu osobnost (Matějček 1995 s. 210).

Je velice důležité umět takovéhoto žáka dobře motivovat už na začátku školní docházky a posilovat jeho dobré výkony. Snažit se najít takové podněty, které žáka posilují, dávají mu naději a sílu do jeho dlouhého boje s učením. Pokud je žák silně demotivován již v prvních letech školy, pravděpodobně si vybuduje k učení silný odpor a jen těžko bude zvládat přibývající nároky. Jak jsem již krátce zmínila v předchozí kapitole, významná je volba SŠ. Navštěvuje-li žák školu, kterou si vybral a obor ho zajímá, jistě bude mít lepší výkony, které mu zvednou sebevědomí.

Také Jucovičová uvádí, že důležitým faktorem pro snazší zvládnutí učiva je vhodná motivace. Dítěti můžeme pomoci s osvojováním informací tím, že budeme používat názorné ukázky, učivo předávat uspořádaně, jasně a pokud možno stručně. (Jucovičová aj. 2007 s. 37-38). Vhodné je používat kompenzační pomůcky jako např. audionahrávky, notebooky, korektory pravopisu, kalkulačky, diktafon a jiné. Jako významný motivační činitel popisuje Matějček sledování vlastních pokroků. Jedná se o jakousi soutěž se sebou samým. *„Každý „rekord“, každé nové vítězství nad vlastním defektem je provázeno uspokojením, jež silně motivuje pokračovaní v započatém úsilí“* (Matějček 1995 s. 207).

2.6. Sociální aspekty SPU

Žáci mající SPU se nevyhnou ve větší, či menší míře s těžkostmi ve škole, v rodině a v celém obdobní jeho dospívání. Jednou z příčin těchto problémů je nízká sebeúcta, sebevědomí a podléhání stresu. Žák je stresován tím, že je určitým způsobem neúspěšný, neplní očekávání svého okolí (Michalová, Pešatová, 2011, s. 60). Michalová rozděluje sociální aspekty na 3 skupiny – prožívání a postoje rodičů, vrstevníků a učitelů ve vztahu k žákům se SPU.

2.6.1. Rodiče

Pomoc rodičů, nebo dalších rodinných příslušníků v péči o dítě se SPU výrazně přispívá ve vývoji dítěte a jeho identity (Matějček in Michalová aj. 2011 s. 60). Pro rodiče bývá často velmi těžké připustit si, že jejich dítě není ve škole úspěšné. Stává se, že pochopení

specifik SPU je pro rodiče obtížné. Dítě je inteligentní a rodiče se s ním každý den učí, přesto nevykazuje dítě v určitých předmětech a činnostech dobrých výsledků. (Michalová, Pešatová, 2011, s. 60). *„Zklamání z nedostatečného úspěchu dítěte ve škole a pocit bezmoci vyvolává u rodičů napětí a stres (...)"* (Pokorná 2001 s. 23).

Můžeme zde uvést dva protichůdné a nepříliš dobré přístupy. Prvním je požadavek na každodenní náročnou přípravu na výuku, čímž je dítě přetěžováno. Druhým příkladem je ochraňování dětí před školními požadavky, velkými úlevami, rodiče hledají jen důvody, jak dítě omluvit, ale nic pro zlepšení nedělají. Mají „papír z poradny" a tím to končí (Michalová, Pešatová, 2011, s. 61-62). Michalová dodává, že negativní roli na žáka se SPU má i vzájemné sourozenecké soupeření, kdy je žák se SPU porovnáván se svým lepším sourozencem (Michalová, 2001 s. 10)

Často jsou rodiče a učitelé přesvědčení, že náprava, kterou dítě na 1. stupni ZŠ prošlo, je dostačující a na 2. stupni bude konec všem problémům. To je však velmi často omyl a rodiče prožívají další zklamání. Přechod na druhý stupeň je pro žáka se SPU velmi obtížný. V tomto období se může u rodičů objevit „syndrom rodičovského vysílení". Rodiče rezignují, nemají sílu a nechávají vývoji „volný průběh", což není dobré. Je potřeba sledovat měnící se podmínky a reagovat. Ideální situace nastane tehdy, když žák školu neodmítá, je schopen se na některé předměty učit sám, má důvěru k rodičům i učitelům a dokáže sám sebe hodnotit (Švancarová 1999 s. 133-137).

2.6.2. Vrstevníci

Žák se SPU se musí vyrovnávat nejen s požadavky učitelů, ale také se svými spolužáky ve třídě. Žák se SPU prožívající ve škole neúspěch, má v sobě určité trauma a spolužáci ho obvykle vnímají jako odlišného jedince. Postoje spolužáků a učitelů mohou být jak pozitivní, tak negativní. Na základě výpovědí dětí se SPU a jejich rodičů lze říci, že důvodem sociálního selhání žáka ve skupině vrstevníků je hlavně odlišné emoční vnímání a narušení sociálních kompetencí. To vše vede k těžšímu přijetí žáka mezi jeho vrstevníky.

2.6.3. Učitelé

Žáci se SPU jsou často nazýváni jako žáci problémoví. Péče o ně stojí jisté úsilí a čas. Je také důležité vzít v úvahu, že na pedagoga jsou ze všech stran kladeny požadavky. Často

jsou kritizováni ze strany inspektorů, ředitelů, rodičů, ale i veřejnosti. Nemají dostatek příležitostí k dalšímu pravidelnému vzdělávání, nebo rozhovoru s ostatními kolegy, kteří řeší podobné problémy. Dalším náročným úkolem je podpora žáků se SVP (speciální vzdělávací potřeba). Každý vyučující by si měl uvědomit, jak důležité je vytvořit si k těmto žákům odpovídající postoj. Nesnažit se pod tlakem soucitu snižovat nároky na dítě. Pokusit se zamyslet nad podpůrnými opatřeními, nastavit takové požadavky, které odpovídají reálným schopnostem žáka. Pedagog by měl komunikovat a spolupracovat nejen s žákem, ale také s jeho rodiči. Na učiteli do značné míry závisí, jaké bude mít dítě o sobě názor, jakou získá sebedůvěru a do jaké míry bude motivováno usilovat o lepší výsledky. Pedagog může svým přístupem a hodnocením žáka ovlivňovat i pozici žáka se SPU v kolektivu třídy. Základem dobrého přístupu k žákovi je mít dostatek informací o jeho poruše učení (Michalová, Pešatová, 2011, s. 62-66).

2.7. Hodnocení a klasifikace žáků se SPU

Jak uvádí Zelinková,*" hodnocení a klasifikace jsou nedílnou součástí každé výchovně-vzdělávací práce"…"přeceňování některé z jejich funkcí (motivační, kontrolní, výchovná, diagnostická…) se negativně odráží v psychice žáka"* a negativně působí na jeho další práci (Zelinková 2003 s. 215). Při hodnocení žáka se SVP je vycházeno z metodického pokynu MŠMT č. j. 13710/2001 – 24. Snahou je vytvořit takové způsoby hodnocení vědomostí a dovedností žáka, které by odpovídaly jeho schopnostem a neměly na něj negativní vliv. Upřednostňuje se slovní hodnocení a doporučuje se ohleduplně informovat ostatní spolužáky o jiné formě hodnocení a klasifikace integrovaného žáka (Zelinková 2003, s. 217). Jucovičová aj. poznamenávají, že vhodným způsobem zkoušení žáka se SPU je ústní forma. Vyučující má tak z velké části možnost zjistit znalosti žáka bez zkreslení způsobené jeho poruchou. Dále je příhodné brát v úvahu to, co žák zvládnul vypracovat a nehodnotit tu část, kterou žák vůbec nestihl. Důležité je též ověřování znalostí, které jsou již procvičené a dostatečně zapamatované a přistupovat k hodnocení daného žáka se SPU individuálně (Jucovičová aj. 2007 s. 590).

2.8. Nadaní žáci se SPU

V souvislosti se SPU je potřeba zmínit jednu celkem početnou skupinu, což jsou nadaní žáci se SPU. Tito žáci, též označovaní jako tzv. „dvakrát výjimeční" je celkem početná skupina žáků, které je potřeba dobře identifikovat a odborně k nim přistupovat. Zjednodušeně řečeno, jedná se o takové žáky, kteří mají mimořádný talent a schopnosti

v jedné oblasti a znevýhodňující nedostatky v jiné oblasti (Portešová 2007, s. 47-48). Tyto žáky můžeme rozdělit do 3 skupin.

První skupinou jsou žáci, které učitel označuje jako rozumově nadané a chytré, ale mají určité problémy v některých předmětech. Příčiny těchto problémů vidí učitel často v nízké motivaci, nezájmu o školu nebo lenosti. U těchto žáků je porucha často neodhalena a s přibývající zátěží brání žákovi v dosáhnutí velmi dobrých výsledků. Některé typické charakteristiky špatného hodnocení žáka jsou znázorněny v tabulce č. 1.

Tab. 1: *Typické charakteristiky chování nadaných dětí se SPU a jejich chybné hodnocení*

Charakteristika	Chybné hodnocení žáka
Perfekcionismus, strach ze selhání	Líný
Velká citlivost	Nezralý
Problémy v sociálních vztazích	Depresivní
Sociální izolovanost	Bezradný
Neschopnost dokončit úkol	Je mu všechno jedno
Psychomotorická neobratnost	Nepořádný, na ničem mu nezáleží
Frustrace	Příliš emotivní
Odmítání drilu a memorování, odlišný styl učení	Rozmazlený
Je expertem v jedné oblasti, ovlivňuje diskusi v této oblasti	Vytahuje se, je domýšlivý
Nudí se	Denní snílek

Zdroj: Portešová in Bees, 2007 s. 48

Do druhé skupiny se řadí studenti a žáci, jejichž handicap je závažný a tedy i zřetelný. Tyto žáky učitel vnímá jako problémové, bez nadprůměrných schopností. Tato skupina žáků se SPU je dost častá. Žáci jsou často podceňováni, jejich úspěch je vnímán spíše jako náhoda a jejich nadprůměrné schopnosti nejsou opravdu odhaleny.

Do poslední skupiny patří žáci, u nichž se handicap a nadprůměrné schopnosti vzájemně maskují, nahrazují. Tato kompenzace žákovi pomáhá, ale není možné spoléhat se na ni pořád. V situaci většího zatížení žáka a jeho oslabení, dochází k velkým výkyvům v jeho školním výkonu. Schopnosti a školní výkon dítěte jsou vnímané jako průměrné, bez výrazného nadání. Jako společnou charakteristiku všech těchto dětí můžeme jmenovat nedostatečný rozvoj schopností, nebo problémové sociální a emocionální přizpůsobení (Baum in Portešová 2007 s. 48-49). Identifikace těchto žáků není jednoduchá a může být riziková, např. pokud jsou do skupiny nadaných žáků se SPU zařazeni i ti, kteří nadaní

jsou, ale nemají poruchu. Pokud vyučující nepochopí, co tvoří základ problémů u nadaných žáků se SPU, mají tito žáci tendenci k frustraci a strachu v určitých předmětech, což ovlivňuje jejich rozvoj, školní výkon a samozřejmě také motivaci (Baum in Portešová 2007 s. 52-53).

Robinson popisuje 4 důležité faktory ve vzdělávání nadaných žáků se SPU. Prvním faktorem je pochopení skutečné příčiny vlastních problémů a důvodů selhávání. Dalším důležitým bodem je změna v sebehodnocení – od negativního k pozitivnímu, vnímání vlastních schopností i nedostatků. Posledními faktory je představa o budoucím povolání a trvalá podpora ze strany rodičů a přátel (Robinson in Portešová 2007 s. 53).

2.9. Legislativa týkající se žáků se SVP

Jelikož se bakalářská práce soustředí na žáky se SPU na střední škole, ráda bych zmínila také maturitní zkoušku, která je důležitým milníkem všech středoškoláků a často obávanou zkouškou u žáků se SPU.

V současné době se na studenty středních škol vztahuje tzv. Školský zákon č. 561/2004 Sb. s účinností od 1. ledna 2015, který definuje žáka se SVP jako žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V kontextu nové MZ jsou za žáky se SVP mimo jiné považováni také žáci se specifickými poruchami učení, kteří mají předpoklad k osvojení učiva střední školy ukončované MZ. Tito žáci mohou MZ konat za uzpůsobených podmínek zohledňující jejich vzdělávací potřeby (Oficiální stránky maturitní zkoušky: Maturita bez handicapu 2015). *„Žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky mají podle závažnosti svého postižení právo na úpravu prostředí, navýšení časového limitu (...), odlišnosti v hodnocení nebo použití kompenzačních pomůcek“* (Krejčová aj. 2014 s. 242-243).

Ráda bych také zmínila vyhlášku školského zákona č. 103/2014 Sb., kterou se upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška uvádí že, *„vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (...) se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření (...)“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Vyhlášky ke školskému zákonu 2015 s. 23). Zmíněnými

podpůrnými opatřeními jsou myšleny např. využívání speciálních metod, postupů, kompenzačních prostředků, didaktických materiálů atd.

3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1. Cíl výzkumu

Cílem této práce je analyzovat důležité problémy motivace k učení zejména u žáků střední školy s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Na základě stanoveného cíle bakalářské práce jsem se ve výzkumu zaměřila na žáky se SPU a stanovila tuto výzkumnou otázku: Co žáka se SPU oslabuje nebo naopak posiluje v jeho motivaci k učení, tedy jaké jsou jeho pozitivní a negativní motivy.

3.2. Metodologie výzkumu

Pro svou práci jsem vybrala kvalitativní výzkum. *„Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“* (Švaříček, Šeďová, 2007 str. 24). Po nasbírání dostačeného množství dat, pomocí hloubkového rozhovoru, budu pátrat po pravidelnostech, či naopak odlišnostech, které se v datech nacházejí. Jak bylo již zmíněno, pro sběr dat jsem zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který Švaříček aj. popisuje jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“* (Švaříček, Šeďová, 2007 str. 159). Důvodem zvolení této metody bylo mimo jiné zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě a neomezovat se výběrem položek v dotazníku. Použiji tedy Mikro-orientovaný výzkum, zabývající se sledováním, chováním a vzájemnými interakcemi lidských jedinců (Hendl, 2005 s. 58).

3.3. Charakteristika dotazovaných jedinců

Dotazování prostřednictvím hloubkového rozhovoru proběhlo u tří žáků a dvou žákyní. Cílem bakalářské práce je zaměření na problémy motivace v učení u žáků se SPU. Rozhodla jsem se vybrat právě takové žáky a žákyně SŠ, kteří mají diagnostikovanou SPU. Poněvadž míra důvěry a otevřenost zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně působí na kvalitu získaných dat, zvolila jsem ty jedince, které dobře znám a vím, že budou pro tento výzkum otevření a nápomocní (Švaříček, Šeďová, 2007 s. 160-161).

Dotazovaní žáci navštěvují střední odborné školy. Jelikož se jedná o různé odborné střední školy, jsou na žáky kladeny také odlišné požadavky. Vybraní žáci se SPU mají ve škole rozdílné prospěchy. Žáci prospívají (dle školních známek) mírně nadprůměrně, průměrně nebo podprůměrně. Dotazovaným žákům byly na prvním stupni ZŠ na základě

vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikovány různé poruchy učení, rozdílného stupně (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie). Často se nejedná pouze o jednu poruchu, ale kombinaci více poruch. Společným znakem u tázaných žáků je například podpora ze strany rodiny a sourozenců, nebo velmi málo volnočasových aktivit, na které nemají díky náročné přípravě do školy čas.

V úvodní kapitole zabývající se obecným přehledem o SPU jsem se zmínila, že poruchy učení jsou vždy vrozené a častěji se mohou objevovat u dvojčatových či vícečetných těhotenstvích. Z tohoto důvodu jsem do skupiny dotazovaných žáků vybrala dvojčata. Jedná se o dvě dívky se SPU, které navštěvovaly stejnou ZŠ a pokračují v tom i na SŠ. Dívky jsou velice pilné a snaživé, společně se do školy připravují a přesto vykazují každá jiné školní výsledky.

3.4. Popis přípravy a realizace výzkumu

Uvědomovala jsem si důležitost kvalitní přípravy rozhovoru a neponechala to náhodě. Bylo navrženo několik oblastí (základních témat), které vychází z hlavní výzkumné otázky a ke každému tématu bylo vytvořen návrh otázek. Jako příklad uvádím otázky z oblasti týkající se **přístupu k žákovi.**

Zajímají se rodiče o tvé studium, o to, co ti ve škole jde, nebo v čem máš naopak problémy?
Pomáhají ti rodiče nebo sourozenci s přípravou do školy?
Vnímáš ochotu, pomoc ze strany učitelů? Pokud ano – jak ti pomáhají?
(příklad možné pomoci: více času, ústní zkoušení, PC při hodině, podklady z výuky….)
Vědí vyučující o tvých problémech?
Jaký přístup vyučujících ti vadí, demotivuje?
Co bys rád vzkázal vyučujícím? Co bys chtěl, aby bylo jinak?
Pomáhají ti spolužáci ve třídě?

Další oblasti a otázky jsou uvedeny v příloze č. 1.

Jak uvádí ve své publikaci Pelikán (1998 s. 78), důležité je provést předvýzkum. Provedla jsem zkušební rozhovor, abych zjistila, kde jsou případné nedostatky a čeho se vyvarovat. Dle Švaříčka aj. (2007 s. 163-169) byly rozděleny otázky rozhovoru na 3 základní typy: úvodní otázky, hlavní a závěrečné. Řídila jsem se zásadami pro formulování otázek kvalitativního rozhovoru tak, aby byly otázky otevřené, neutrální,

citlivé a jasně položené (Hendl 2005, s. 169). Místo pro uskutečnění rozhovoru jsem zvolila dle přání jednotlivých tázaných osob. Většina chtěla provést rozhovor doma, v rodinném prostředí, kde se cítili bezpečně, nerušeně a přirozeně. Jejich přání jsem respektovala. Rozhovory trvaly rozdílně, v délce od 50 do 80 minut.

V přípravě rozhovoru i samotném průběhu rozhovoru jsem se snažila vyvarovat některým úskalím, na která upozorňuje Pelikán. Jedním z nich je navázání kontaktu s respondentem (Pelikán s. 119). Jelikož jsem vybrané jedince již předem znala, neměla jsem s navázáním kontaktu problém, rozhovor byl přirozený, nenásilný a přátelský a z velké části otevřený. Respektovala jsem to, že ne vždy chce člověk mluvit o všem, zvláště když se jedná o soukromí. Snažila jsem se nevytvářet nátlak, udržet si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat a neposuzovat danou osobu.

3.5. Záznam rozhovoru

Možností jak zaznamenat rozhovor je několik a každá s sebou nese určité klady a zápory. (Pelikán 1998 s. 122). Pro svůj výzkum jsem zvolila zaznamenávání rozhovoru pomocí diktafonu, zejména z důvodu přesného zachycení rozhovoru. Jak uvádí Pelikán (1998 s. 119) problémem této varianty záznamu rozhovoru může být narušení atmosféry a intimity rozhovoru. Ne každému je příjemné, když ví, že je jeho hlas natáčen. Snažila jsem se tázanému vysvětlit důvod nahrávání rozhovoru a získat jeho důvěru, což se mi většinou podařilo.

3.6. Metoda zpracování rozhovoru

Při analýze rozhovorů jsem z části využívala metodu otevřeného kódování, které Švaříček a Šeďová popisují jako *„jednoduchou a zároveň však dost propracovanou analytickou techniku, (...) zaměřuje se na rozkrývání významů, které nemusejí být prvoplánově zjevné“* (Švaříček, Šeďova, 2007, s. 222). Na základě kategorií, získaných z výše zmíněného otevřeného kódování, jsem sestavila jakousi dějovou linku, díky které jsem převyprávěla obsah jednotlivých kategorií pomocí techniky „vyložení karet“ (Švaříček, Šeďova, 2007, s. 226).

3.7. Etické dimenze výzkumu

Během výzkumného šetření jsem se snažila zachovávat určité etické zásady. Několika základními zásadami etiky ve výzkumu se zabývají Švaříček a Šeďová (2007, s. 45-50). Jedná se o pravidlo důvěrnosti, poučeného souhlasu a zpřístupnění práce účastníkům

výzkumu. *„Důvěrnost znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu“* (Švaříček, Šeďová 2007 s. 45). S ochranou soukromí tázaných jedinců souvisí také způsob, jak získaná data uschovám.

Dalším důležitým principem je poučený souhlas. Výzkumník by měl získat souhlas od účastníků výzkumu (Švaříček, Šeďová 2007 s 46). Této zásady jsem se snažila dostát tím, že jsem se vždy na začátku rozhovoru zeptala na souhlas s nahráváním rozhovoru a po odsouhlasení se zeptala ještě jednou a odpověď nahrála na diktafon. Třetí zásadou výzkumného šetření, kterou jsem se řídila, je zpřístupnění práce účastníkům výzkumu. Švaříček aj. říká, že pokud výzkumník tázaným jedincům slíbí, že jim výsledky výzkumu předá, měl by to tak provést (Švaříček, Šeďová 2007 s. 49). Tento princip jsem dodržela a všem účastníkům rozhovoru bakalářskou práci zpřístupnila.

4. PREZENTACE HLAVNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V rámci výzkumu, týkající se příčin motivace u žáků se SPU, jsem si na základě provedené kategorizace dat, více specifikovala původní oblasti a vytyčila 5 kategorií, které se staly kostrou pro vytvoření základní analytické linky. Těmito oblastmi jsou: „Já, škola a spolužáci“, „ Moje motivace/demotivace“, „Přístup rodičů a učitelů“, „Žák a SPU“, poslední oblastí je „ Vlastní sebehodnocení“.

V první oblasti jsou zjišťovány informace o typu školy, který žák navštěvuje, o spolužácích, klimatu a vztazích ve třídě, dále zda danou školu navštěvuje žák rád a proč, jak vzpomíná na ZŠ, co mu tam vadilo a co se mu naopak líbilo.

V druhé oblasti týkající se „motivace/demotivace“ byly kladeny otázky na podněty povzbuzující vnitřní nebo vnější motivaci, na předměty v kterých žák se SPU vyniká a v kterých má naopak problémy. Dále co žáka podporuje k učení a co mu naopak brání v učení (strach, nuda atd.), jaké motivy u žáka se SPU převládají a jak probíhá jeho příprava do školy.

Třetí oblast se zabývá přístupy a postoji rodičů a učitelů k žákům se SPU. Řeší, zda jsou učitelé a rodiče ochotni pomáhat žákovi se SPU a pochopit jeho potřeby, nebo žáka svým přístupem demotivují a jsou k němu lhostejní.

Následující čtvrtá oblast se zaměřuje na žáka a jeho poruchu učení. Poslední oblast se soustředí na vlastní sebehodnocení daného žáka, na přístup k sobě samému, k motivaci a školnímu úspěchu či neúspěchu.

Těchto pět kategorií je spolu navzájem propojeno, jelikož všechny zmíněné oblasti mají určitý vliv (negativní či pozitivní) na žákovu motivaci k učení, ať už to jsou spolužáci, vyučující, rodiče, SPU, nebo vlastní přístup k sobě samému. Tyto faktory spolu navzájem úzce souvisejí a hrají u žáka se SPU důležitou roli. Dějová linka analytického příběhu je popsána v následujících kapitolách.

4.1. „Já, škola a spolužáci“

Čtyři z pěti tázaných žáků se SPU si vybrali obor, který je zajímá, ale ne všechny škola baví. Žáci si vybrali školu sami a výběr školy diskutovali s rodiči.

„Ano baví, vybral jsem si ji, protože mě hodně zaujala kreativitou a uměním, baví mě navrhovat, teďka mě baví, jak navrhujeme ve třeťáku interiéry, například nábytek, nebo něco na sezení….. taky jsem slyšel o této škole ohlasy, no a je o ni zájem, myslím, že je ta škola solidní, v budoucnu bych se chtěl zabývat navrhováním“…(R4).

„No moc mě nebaví, štve mě přístup učitelů.... taky ten obor je docela nový, takže se vše ještě zabíhá, ... vybrala jsem si ji, protože mě baví cestování, ráda komunikuji s lidmi, poznávám nová místa, kulturu...no to je asi vše..., ta oblast, ten obor mě baví, ale ve škole mě to více nebaví než baví, samozřejmě jsou chvíle, kdy mě to baví, třeba když jsme sami připravovali veletrh cestovního ruchu“…(R1).

Žáci nevzpomínají na ZŠ moc rádi. Některé vyučující a volnočasové odpolední aktivity hodnotili kladně, naopak negativně vzpomínají na kolektiv spolužáků, kde se cítili často opuštění a nevítaní. Kromě problémům při učení museli čelit i posměškům spolužáků. Na druhý stupeň ZŠ vzpomínají raději než na první. Žáci se usilovně snažili své výsledky zlepšovat, v čemž jim také hodně pomáhala jejich rodina.

(zamyšlení)“…tak někdy jsem tam chodila ráda a někdy ne..., podle toho jak mi šlo učení, jak jsem co chápala, ve třetí a čtvrté třídě jsem s poruchami učení hodně bojovala i kvůli dvěma otřesům mozku, které jsem prodělala a naše vyučující moc tedy žáky nepodporovala, měla jsem nízké sebevědomí, ...a tak... na druhém stupni to bylo trochu lepší..., protože jsem se hodně snažila a učila..... měla jsem dobré známky, ale v jazyce českém i cizím a matematice jsem musela pořád bojovat..., co mi tam vadilo? .... no ... u každého učitele to bylo jiné, některé učitele jsem měla ráda, některé zase ne, záleželo na přístupu celkovém k žákům a ke mně a mým problémům.... ráda jsem chodila na kroužky, na které jsem chodila po škole, to mě bavilo, třeba aerobic, keramika, malování, bavilo mě to, protože mi to docela šlo, byla tam příjemná atmosféra“…(R1)

„Do páté třídy jsem do školy chodil hodně nerad, nebavilo mě to, nešlo mi to, bral jsem to, že tam musím jenom sedět a nudil jsem se, od šestého ročníku to bylo něco jiného, změna, více učitelů, začal jsem se víc snažit, sám za sebe, snažil jsem se vylepšovat

známky, i když jsem měl problémy s psaním a čtení tak to nějak šlo, ……. prostě jsem se hodně snažil, věděl jsem, že to dělám pro sebe, že je to důležitý a chci to někam dotáhnout, ……, vadil mně přístup spolužáků, hodně, hodně, (naštvání) ……. naopak podpora učitelů a rodiny byla pro mě hrozně důležitá"….(R3)

Žáci se SPU hodnotí atmosféru a klima ve třídě nepříliš pozitivně, spíše negativně, sobecky. Přibližně 2/3 jejich spolužáků nemá o daný obor zájem. Škola je nebaví, svým chováním a vystupováním ruší ty, kteří zájem mají. Spíše ostatní žáky demotivují, stahují dolů a vytváří odpor ke škole.

„No moc dobře se ve třídě necítím, ne ..... spolužáci mají často narážky,.... atmosféra je taková sepjatá, nelíbí se mi jejich pomluvy,..... myslím si, že žáky obor moc nezajímá....., často se při hodině nedá vůbec soustředit, žáci si dělají, co chtějí, nedávají pozor, je tam hluk, jen málo učitelů si dokáže zjednat pořádek, to mě demotivuje, čas pomalu utíká, říkám si, proč v té škole vlastně jsem, přijde mi to jako ztráta času, když už tam sedím, tak chci něco vědět, někam to dotáhnout...."(R1)

„Ne, necítím se ve škole dobře, škola se mi nelíbí, nechce se mi to moc studovat, musím sedět ve škole a učit se, chybělo mi více prostoru volnýho, volnočasových aktivit, člověk je pořád zavřený a já chtěl něco na odreagování, nějaký kroužek…, atmosféra taková střídavá, někdy dobrá, někdy blbá" (R2)

„Na začátku školy to bylo dobrý, ale nyní je to čím dál horší, jsem ve třeťáku a spolužáci mně totálně školu otrávili, neberou mě takovýho, jaký jsem. Já vím, že dokážu být silný, ale na druhou stranu jsem hodně citlivý a beru si věci víc k tělu, tím pádem když na mě spolužáci tlačí, tak to je v můj neprospěch, to mě pak ovlivňuje i učení, když mi tím školu otrávili……atmosféru vnímám sobeckou, jsem ve škole, kde spolužáci úspěch neodpouští, každý se snaží být nejlepší a poukazovat na chyby druhých, je dobře, když chce být člověk lepší, ale ne na úkor druhých, to není správný,…"(R3)

4.2. „ Moje motivace a demotivace"

Většina žáků se SPU zmínila, jako předměty, v kterých se cítí být dobří, především odborné předměty. Hlavním důvodem byl zájem o danou věc, vidina dobrých výsledků a propojení učiva s praxí.

„.....jsem dobrá docela v geografii, ale stojí mě hodně úsilí se ty data naučit, ale baví mě to, máme dobrého učitele... taky mě baví praxe, kde vyrábíme letáky, připravujeme zájezd, nebo jsme dělali přípravu na veletrh cestovního ruchu, tak to mě baví a docela jde, líbí se mi, že mi to alespoň trochu přiblíží praktickou stránku..., ale chtěla bych mít víc výjezdů se školou a víc takových zkušeností,.....“(R5)

„…Baví mě ten design, protože ta volnost, možnost se realizovat, ta je super, …“(R4)

Také existují žáci, kteří se cítí být neúspěšní, myslí si, že nejsou dobří v ničem, že v žádném předmětu nevynikají, což svědčí o jejich nízkém sebevědomí.
„Mm, to nevím… to asi ne…. Nevynikám… je to takový divný, nejde mi to,…“ (R2)

Jako nejčastější podněty motivující k učení, uvádí žáci se SPU pochvalu, uznání, vstřícný přístup ze strany učitele – nejen jeho zájem o žáky, ale také samotné nadšení učitele pro daný předmět, který vyučuje. Dalšími důležitým motivačním podnětem je též vlastní zájem o danou věc, podpora ze strany rodiny, nebo též vlastní zájem o učení, pozornost a nadšení spolužáků, přátelská atmosféra ve třídě a perspektivní motivace. Žáci vnímají jako efektivnější způsob motivace vnitřní motivaci, kterou upřednostňují před vnější motivací.
„.....taky mi pomáhá na učivo klid ve třídě, dobrá nálada...., taky je super, když ten vyučující umí danou věc vysvětlit na příkladu, nejde mu o to jen si hodinu odučit a zmizet,.... (R5)

„Pomáhá mi motivace, že budu mít lepší život, motivace, že toho víc dosáhnu, … no že učení je základ a na tom stavím kariéru, abych měl v životě dobrou práci, no……motivuje mě, že budu chytřejší, že se vzdělávám a že budu v tom oboru dobrý, když se to povede…“(R4)

„No…. To je hodně těžká otázka, eee (smích), pomáhá mi motivace a přístup učitelů, to je hodně důležitý,……. To je asi nejdůležitější a pak jakoby můj zájem o tu věc, protože když o tu věc mám zájem, tak eeee, tak do toho investuju svůj čas, sílu a vše, tak ty výsledky stojí za to…, motivace je i určitý cíl, největší motivací jsou moji sourozenci, i přirozená pochvala i kritika….“(R3)

Také v přípravě do školy žákům pomáhá vnitřní motivace a vstřícné a klidné prostředí. Příprava do školy žákům zabere dost volného času, musí vynaložit velké úsilí. Žáci též upozorňují na problém s organizací času a únavou, nechutí se učit. V učení jim pomáhají praktické příklady, časté opakování, vysvětlování nebo přeříkávání učiva nahlas.

„Pomáhá mi, když nám učivo polopatě vysvětlí, posiluje mě, když vidím zájem učitele, že nám chce něco předat..., nebo zájem studentů, taky mně pomáhá spojení s praxí, propojení té teorie s praxí, vidět význam toho, co se učím....,

.... připravuju se do školy každý den, pomáhá mi když se můžu učit v klidu, říkám si to nahlas, potřebuju mít látku několikrát zopakovanou, pomůže mi, když mě někdo z rodiny vyzkouší, já mu to prostě řeknu a tím si to lépe zapamatuji, nejde mi se učit, když je kolem mě hluk, nebo je už večer, prostě mi to nemyslí.....“ (R1)

„Nejvíc se mi to zareje do hlavy, když to slyším ve škole a doma si to znovu přečtu, pak to je dobrý, ale ne vždy mám chuť a často se musím přemlouvat, nechce se mi učit, taky mám problém rozvrhnout si učení, čas ubíhá moc rychle. Taky jsem hodně unavený, když přijdu ze školy.“(R3)

Jak bylo řečeno, tázaným žákům se SPU více vyhovují a více je baví odborné předměty, naopak všeobecné předměty jim dělají problémy – v závislosti na typu poruchy učení. Mnohdy jsou to předměty český jazyk, cizí jazyk a matematika. Nejčastěji uváděné podněty demotivující žáka se SPU je například přístup učitelů – jejich nepochopení, nezájem, chybějící podpora. Dále také neúspěch, špatné známky – související s poruchou učení, nedostatečné vysvětlení a nepochopení dané látky. Žáky též silně demotivuje přístup žáků – posměch, předsudky, narážky, ruch ve třídě, špatné vztahy nebo nedůvěra.

„Matematika mi dělá velké problémy, protože mám dyskalkulii, ... dělá mi problém představivost, počítám to mechanicky, musím se to nadrtit, ale neumím to pochopit, dělám často chyby ze zbrklosti, nebo v plusu a mínusu, dělá mi problém čas, jsem v presu a nic nezvládám, dělají mi problém písemky na čas, víc času nedostávám…Taky mně dělá problém čeština, třeba pravopis, neuvědomuju si ty chyby v tu chvíli, přitom v podstatě vím, jak to má být, chybí mi vysvětlení, potřebuju to víc vysvětlit, víc dopodrobna, polopaticky. Třeba známka mě demotivuje,….. že se snažím a učím se na daný test a pak ho napíšu blbě a dostanu špatnou známku…“(R4)

„Problém mi dělá hlavně cizí jazyk a taky čeština, musím se to všechno drtit, nejde to do hlavy jednoduše, rychle to zase zapomínám...., třeba po prázdninách mám problémy znovu najet na ty koleje...., nestíhám psát diktáty, seminárky, mám tam hodně chyb, těžko se mi pracuje s textem, nejdou mi dávat dohromady věty aby dávaly smysl, pak se u toho vztekám, nedokážu to, co umím použít při té práci, nedokážu se soustředit na víc věcí…."(R1)

„ ....No tak problém mi dělá čeština, kvůli dyslexii (smích) a taky angličtina, hodně na to má vliv ta porucha, ale taky přístup učitele a přístup spolužáků dělá hodně. Nejhorší je, když něco řeknu špatně a učitelka mě opraví přísně, nepěkně, pak se ještě smějí spolužáci…. Tak to je těžký, ten tón učitelky, to není moc příjemný, ……..no tak v češtině mi dělá problém četba před ostatními a rychlost vlastní četby,.. taky gramatika, když musím číst odborný text v cizím jazyce přede všema, to je hrozný, …. To mi nejde, všichni se posmívají, to mi pak padá sebevědomí, když kvůli tomuto řeknou že jsi blbý, i když v jiných předmětech jsem dobrý, to mi hodně škodí, snižuje….."(R3)

„demotivuje mě přístup učitelů, někteří spíše potápí, než podporují, nevím.... asi to nechápou, chybí mi docenění mé snahy, to mě demotivuje.... a tím pádem ztrácím chuť se učit, říkám si, zda to má smysl, nebo tak... , chybí mi ta pomocná ruka, když mi to často v tom jazyku nejde, tak mě to hodně demotivuje, deptá a mám nízké sebevědomí... , učitelé mou poruchu moc neřeší, protože to mám vydřené, fakt se učím a mám průměrné známky"…(R1)

Z provedených rozhovorů bylo též zjištěno, že se žáci občas nudí, nejčastějšími důvody jsou nezajímavé učivo, nepochopení nebo nedostatečné vysvětlení. Strach mají žáci často z posměšků spolužáků, z vyučujícího, nebo ze špatné známky.

„ …No nuda je hnus…., jo někdy se fakt nudím, ale jen občas, většinou jsem si našel jinou činnost, když mě ta látka nezajímala, je mi líto, že nemůžu do přírody…., že jsem ve škole…, vadí mi, když vyučující něco říká a já to vidím jinak a musím to poslouchat, ale osnovy jsou osnovy…"(R2)

„jo nudím.... někdy víc, někdy méně, když mě ta látka nezajímá a žáci jsou hluční, je to složité, těžko udržím pozornost, mám strach z posměchu spolužáků,..... z neúspěchu, že něco pokazím, že učitel řekne nějakou nevhodnou poznámku, co mně bude vadit...."(R1)

Žákům naopak silně pomáhá pochvala, která je upřímná, opravdová.
„…pomáhá mí pochvala, uznání, že mě ten člověk neodsuzuje, bere mě takovou, jaká jsem…“(R1)

„ ….motivuje mě i pochvala a uznání, taková opravdová pochvala upřímná, to mi vždycky pomůže a nabije mě to…“(R3)

4.3. „Přístup rodičů a učitelů“

Dotazovaní žáci se SPU vnímají kladnou podporu ze strany rodičů a sourozenců. Postoje a přístupy učitelů jsou vnímány jak pozitivně, tak negativně, v závislosti na individuálním přístupu každého vyučujícího.
„Jo, rodiče se zajímají, jsou rádi za všechny informace, na třídní schůzky většinou chodí….“(R2).

„..rodina mě podporuje, nebojím se s čímkoliv svěřit i s neúspěchem..., je to super, to mi pomáhá, že mě podrží a pomůžou, jinak bych to těžko nějak zvládala,...“(R1).

„mám dvě milé sestry, které mi pomáhají v různých mých nesnázích a snaží se mi pomoci, když mi něco nejde, a takhle…“(R4).

Žáci vnímají kladně pomoc ze strany učitele v podobě pochvaly, pochopení, kladného přístupu, možnosti využití pomůcek, vysvětlení nepochopené látky, názorné ukázky nebo doučování. Naopak negativně hodnotí u učitele nepochopení, neupřímnost, předsudky či „zaškatulkování“ jako ulejvák, nebo někdo, kdo na to nemá.“
„Například v předmětu technologie a tvorba nábytku, tak mi pomáhá, že se do nás vyučující jakoby vcítí, že jí to nešlo někdy se něco naučit, že je důležité to nějak vystudovat a školu dokončit, najít uplatnění v tom životě,…jo jeden učitel se třeba zeptá, zda to chápu, pokud ne, tak mi to ukáže názorně… třeba vyučující mi dá více příkladů, sbírku úloh a tak, to mi pomáhá…“(R4)

„třeba angličtinářka je neochotná, nechápe to, že mi to nejde, nebere v potaz, že mám problémy…, nemotivuje mě, spíš uzná někoho, kdo celou dobu nedává pozor, pak se probudí, něco řekne z patra a má velkou pochvalu, já to chápu, že někdo má talent, dar,

….. ona vidí, že se snažím, ale stejně mě bere jako toho špatnýho, toho, komu to nejde…..“(R3)

Žáci by si přáli, aby měl daný vyučující zájem a nadšení pro to, co vyučuje a více informací o specifických poruchách učení. Žáci nepožadují velké úlevy a nízké požadavky, ale mnohem více pochopení, vstřícnost a zájem o žáka.
„No…, aby měli rádi ten předmět, který vyučují a podle toho se tak chovali, aby nám chtěli předat to, co je důležitý, aby měli nadšení,… ne jen, že si tu hodinu odtrpí, ……pak rozdají nějaké pětky a odejdou, naštěstí ne všichni takoví jsou, existují vyučující, kterých si fakt moc za jejich přístup vážím .....“(R3)

„ …aby měli víc pochopení, taky aby ohlašovali testy, abych se na to dokázal připravit a ne se děsit, co kdy budeme psát a co kdy dostaneme, to by bylo dobrý, abychom věděli alespoň osnovu, co budeme dělat, protože to pak hrozně frustruje všechny, když dostaneme za 5 z testu „přepadovky“ a já to časově nestíhám,……. Někteří vyučující mi dávájí víc času, ale někteří ne…. Ale víc učitelů je vstřícných…“(R4)

„ …aby se více zajímali o poruchy učení, aby se dozvěděli více, více se vžili do člověka, pochopili jeho problémy a v rámci možností ho podpořili, vím, že je to těžké, sytý hladovému nevěří, ale bylo by to fajn, kdyby to tak bylo, samozřejmě nemůžu mít kdovíjaké úlevy, to ani nechci, ale chci pochopení, trochu pomoc…“ (R1)

V souvislosti s přístupem učitelů, žákyně upozorňují na problém s porovnáváním dvojčat. Chybí větší individuální přístup k jednotlivci. Žákyně cítí nátlak, aby byly obě stejně dobré, jinak nedostanou stejnou známku. To se jim však nedaří, přestože se spolu navzájem připravují a učí. Srovnávání výkonů a nepřihlédnutí i k ostatním žákům jim vadí a snižuje jejich sebevědomí.
„vadí mi, když mě se sestrou vyučující srovnávají a svým způsobem „ubližují“, vzájemně nás porovnávají, že já mám třeba češtinu na dvojku, ale sestra je trochu horší, tak jí dají trojku, řeknou, že nemůžou dát stejnou známku, protože té jedné to jde trochu lépe, ale už neberou ohled na to, že stejnou známku jako já dostanou spolužáci, přestože jsou na tom stejně jako moje sestra. To mě štve. Na písemky se učíme a připravujeme spolu, což nám pomáhá a vidím to jako velký klad. Také máme velmi podobné vyjadřování a znalosti při písemce, několikrát jsem se setkala s tím, že si vyučující mysleli, že od sebe navzájem

opisujeme a „švindlujeme“. Díky dyslexii se nám často stalo, že i v diktátu jsme naspali téměř stejné chyby.“ (úsměv) (R5)

4.4. „Žák a SPU“

U dotazovaných žáků byly diagnostikované nejčastější poruchy učení – čímž je dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Většinou nešlo pouze o jednu poruchu, ale kombinaci dvou nebo více poruch najednou. Žáci se o dané poruše dozvěděli na prvním stupni ZŠ.

„……Mám dyslexii, dysortografii a dysgrafii, nejvíc mám potíž s tím, když mě někdo shazuje, směje se mi za to, co mi nejde, neumím mluvit před ostatníma, dělá mi problém něco prezentovat před ostatními, přitom mě to bavilo, ale teď je to čím dál horší…“(R3)

„…Dyslexie…dělá mi problém číst před ostatními, čtu docela pomalu, přeskakuju, nevnímám tón…..taky dyskalkulie, problémy v matice a dysortografie – pravopis, tak mám dost nečitelné písmo…“(R2)

4.5. „ Vlastní sebehodnocení“

Žáci se SPU se hodnotí negativně v činnostech a předmětech, které jim dělají problémy. Připadají si nemotorní, méněcenní, nebo jako „hlupáci“. V činnostech a předmětech, které je baví a daří se jim, se cítí pozitivně. Kladně hodnotí vlastní snahu a neustálý boj, pevnou vůli. Přístupy k sobě samému byly u žáků rozdílné, jeden žák se cítí podprůměrný, hodnotí se negativně, přistupuje k sobě kriticky a stále hledá, neví jak sám sebe dobře motivovat. Další 2 žáci se snaží bojovat, hodnotí se jako „průměr“ a poslední žákyně se hodnotí mírně nadprůměrně, snaží se vše dohnat svou pílí, svědomitostí a pečlivostí. Žáci mají různé názory na to, co by mohl člověk na sobě zlepšit a jaké jsou jejich přání. Shodují se na tom, že by ještě více chtěli zlepšit svou přípravu do školy, mít více času nejen na učení, ale i volný čas.

„Hodnotím se celkem pozitivně, že mám snahu se učit, motivaci do učení… že prostě… když chci tak to nějak jde… v češtině a matice v těch problémových předmětech se nehodnotím pozitivně, musím tam hodně dřít, nejde mi to…. Prostě musím nad tím trávit víc času, je to pak takové frustrující, když dostávám stále špatné známky…“(R4)

„….v některých předmětech se cítím hodně negativně, hlavně v tom jazyku a češtině, připadám si jak hlupák, ….. když se mi něco zadaří, tak se cítím pozitivně, že mi jiné věci jdou... třeba malování, organizování, nápady, aranžování...“(R1)

Žáci se cítí v problémových předmětech neúspěšní, naopak více úspěšní se cítí v předmětech, které jim vyhovují (spíše odborné předměty). Žáci souhlasí s tím, že jejich školní výsledky neodpovídají jejich schopnostem. Cítí, že mají na víc. Žákům pomáhá v motivaci pohled do budoucna, na dobrou práci.

„prostě mě motivuje pohled do budoucna, že chci mít dobrou práci..... prostě vím že vzdělání je důležité, že je potřeba, že nechci ten čas pro studium promarnit..“(R1)

„Myslím, že mám na víc, mohl bych přidat, více se snažit, mít větší zájem, více se proto nadchnout, motivovat, ještě jsem úplně nepřišel na to, jak se dobře motivovat, momentálně hledám…“(R2)

„Jak v čem, v problémových předmětech se cítím neúspěšný, v ostatních průměrný, někdy nadprůměrný…“(R3)

5. DISKUZE

Během psaní této bakalářské práce jsem zjistila, že problematika specifických poruch učení je velice rozsáhlá, proto nelze popsat v této bakalářské práci vše. Zaměřila jsem se především na motivaci k učení u žáků se SPU. Existuje mnoho aspektů, které silně působní na žákovu motivaci. Při interpretaci výsledků je potřeba vzít v potaz individualitu každého žáka a jeho osobní, subjektivní pohled, díky kterému může dojít k určitému zkreslení.

První oblastí, kterou jsem se v analýze rozhovorů zabývala, byli spolužáci a vztah ke škole. Potvrdily se poznatky z kapitoly 4. 5., kde Jucovičová zdůrazňuje důležitost přátelské atmosféry ve třídě a vstřícného chování spolužáků. Dotazovaní žáci se SPU by se velice rádi cítili ve třídě přijati, vítaní a akceptovaní. Bohužel mnohdy tomu tak není. Častý neúspěch žáka může mít vliv na negativní postoj spolužáků. Žáci se cítí ve třídě odsunutí, méněcenní, nevítaní a ostatní spolužáci je svým přístupem silně demotivují. Pokud je na žáka vyvíjen neustálý tlak nejen ze strany spolužáků, ale též rodičů a učitelů a žák prožívá často neúspěch a nepochopení může dojít k frustraci a odporu ke škole. Negativně na tázané žáky se SPU též působí převažující nezájem spolužáků o daný obor.

Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že u žáků se SPU převažuje vnitřní motivace. Jako nejčastější podněty motivující k učení, žáci zmiňovali pochvalu, uznání, vstřícný přístup ze strany učitele, nadšení učitele pro daný předmět, zájem žáků, přátelská atmosféra a také podpora rodiny. Kromě poznávací a výkonové motivace hraje též významnou roli u těchto žáků perspektivní motivace, pohled do budoucna, vidina dobré práce a uznání. Naopak nejčastějšími podněty demotivující žáka byly uváděny například přístup učitelů, jejich nepochopení, nezájem či chybějící podpora. Dále také neúspěch, špatné známky související s poruchou učení, nedostatečné vysvětlení a nepochopení dané látky. Žáky též silně demotivuje přístup spolužáků – posměch, předsudky, narážky, ruch ve třídě, špatné vztahy, nedůvěra, nebo srovnávání výkonů se spolužáky, či sourozenci. Žáci se SPU se také potýkají s motivačními problémy, kterými jsou strach a nuda, jak uvádí Hrabal v kapitole 2.4. Těmto problémům je potřeba předcházet a podněty vyvolávající strach a nudu eliminovat a postupně odbourávat, protože svědčí o frustraci potřeb žáka.

Dalším aspektem působící na žáka je učitel, jehož role je v souvislosti s motivací velice důležitá. Jak uvádí Michalová v kap. 3.6.3. (aspekty-učitelé), učitel může svým přístupem a hodnocením žáka silně ovlivňovat, jak negativně, tak pozitivně. Michalová, stejně jako dotazovaní žáci, zmiňuje, že základem je dostatek informací o SPU a ochota pomoci. Je potřeba zmínit, že pomoc žákovi ve výuce nese pro učitele určitou práci navíc, kterou jsou ne všichni učitelé schopni věnovat. Každý vyučující přistupuje k této problematice individuálně, dle svých znalostí a vlastního úsudku. Důležitá je vzájemná spolupráce a informovanost rodičů a učitelů. Významným krokem je též vhodným způsobem vysvětlit ostatním spolužákům odlišný přístup k hodnocení žáka se SPU. Další důležité zásady přístupu učitele k žákovi se SPU jsou uvedeny v kapitole 3.6.3. (aspekty-učitelé).

Značný vliv má na motivaci žáka k učení samotná specifická porucha učení, která je často kombinovaná i s jinými poruchami v různém rozsahu. Dotazovaní žáci se SPU uvádí, že přípravě do školy a samotnému učení musí věnovat velkou píli a mnohem více času, než jejich vrstevníci. Na volnočasové zájmy nemají čas. Podobný názor má také Michalová, která zdůrazňuje, že žák se SPU vydává na překonání svých obtíží s učením velké úsilí. Získané výsledky však nejsou adekvátní k jeho snaze a tím se dítě potýká s pocitem méněcennosti a odporem ke škole (Michalová 2001 s. 10). Žáci se musí denně vyrovnávat se specifickými problémy, které je v menší, či větší míře provází po celou dobu školní docházky. Výpovědi žáků se také shodují v názoru Jucovičové, která uvádí, že žáci se SPU bývají úzkostliví, citliví a mají nízké sebehodnocení (Jucovičová aj. 2007, s. 16).

Otázka, která nás ve spojitosti s žáky se SPU může napadnout je, zda jsou žáci dostatečně tolerováni. Jak uvádí Michalová, důležité jsou informace, které potřebují žáci, rodiče i učitelé. V dnešní době ví snad každý učitel, co jsou specifické poruchy učení. Otázkou však zůstává, zda mají tito učitelé ochotu a snahu s dětmi se SPU odpovídajícím způsobem pracovat. Je potřeba si uvědomit, že cílem je vytvořit pro žáka takové přijatelné podmínky během vyučování, aby byl žák schopen zvládnout to, co po něm požadujeme s přihlédnutím k jeho schopnostem (Michalová 2001 s. 33-34). Pokud toto nedodržíme a žáka pouze osvobodíme od školních povinností, nepomůžeme mu a žáka to nikam dál neposune. Pouze ho to podpoří v názoru, že se učit nemusí, že má na to „papír z poradny“, bude to pro něj pohodlné a nebude se dál rozvíjet a nebude ani motivován k dalším pokrokům. Špatný přístup může být též ze strany rodičů. Může se stát, že rodiče získají výsledky z poradny a veškerou zodpovědnost za výsledky přenechají na učitele. Důležitý

je vzájemný respekt a důvěra mezi rodiči a učiteli, jejich komunikace a snaha dítěti pomoci vhodným způsobem.

Myslím si, že v dnešní době je pojem motivace žáků k učení velice důležitá a věřím, že se o ní snaží denně mnoho pedagogů i rodičů. Otázkou zůstává, proč je na středních školách tolik žáků, kteří nemají o školu, obor a učivo žádný zájem. Touto otázkou jsem se částečně zabývala také během mé povinné praxe na SOŠ. Bohužel jsem neměla dostatek času a možností proniknout hlouběji k příčinám jejich chování a uvažování. Jak jsem již naznačila, problematika motivace není jednoduchá a je značně obsáhlá, existuje zde velké množství faktorů, působících na žáka, jak z vnitřní, tak vnější strany. Proto bych doporučovala navázat na tuto práci a zaměřit se například na srovnání motivace k učení u středoškoláků se SPU, ale také bez SPU.

ZÁVĚR

Na základě stanoveného cíle bakalářské práce jsem se ve výzkumu zaměřila na žáky se SPU a snažila se zjistit, co žáka se SPU oslabuje nebo naopak posiluje v jeho motivaci k učení, tedy jaké jsou problémy motivace k učení u těchto žáků. Průzkum byl proveden prostřednictvím hloubkových rozhovorů, z kterých vyplynuly podněty působící na žákovu motivaci či demotivaci. Z provedených rozhovorů vyplývá, že u žáků se SPU převažuje vnitřní motivace. Důležitá je pro žáky poznávací, dále perspektivní a pak také výkonová motivace. Naopak nejvíce žáky demotivuje přístup a nepochopení ze strany učitelů a spolužáků. Ze získaných výsledků můžeme též usuzovat, že žáci často vynikají v odborných předmětech a praktických dovednostech, velmi jim pomáhají úspěšné pokroky, pochopení druhých a pochvala. Problémy mají žáci se strachem, nudou nebo organizací času.

Touto prací bych chtěla přispět k dosud získaným výsledkům a povzbudit nejen žáky se SPU, ale také rodiče a učitele v tom, že bojovat se vyplatí. Motivace žáků k učení je velice důležitá a je také podmínkou úspěšnosti žáka ve škole. Učitelé by měli mít snahu motivaci ve vyučování stále zlepšovat, zvyšovat a posilovat.

Jak již bylo řečeno, tato práce poskytuje informace o podnětech, které žáky se SPU motivují a které naopak demotivují. Získané poznatky mohou napomoci učitelům, nejen v jejich přístupu ke středoškolákům a jejich motivaci k učení, ale také v přístupu k žákům se SPU.

V souvislosti s přístupem k žákům se SPU, bych ráda zmínila určitá doporučení pro pedagogy, jak je možné žákům se SPU pomoci. Je potřeba brát v úvahu, že každý žák je jedinečný a u každého žáka se může stejná porucha projevovat jiným způsobem. Přesto existuje řada doporučení a rad, která mohou žákům výrazně pomoci. Mezi tyto doporučení patří například upřednostnění ústní formy zkoušení, písemné zkoušení formou kroužkování, zaměření se na obsahovou správnost textu a postup řešení, nehodnotit chyby vznikající díky zbrklému přečtení textu. Ve výuce cizích jazyků dávat přednost sluchovému a vizuálnímu vnímání. Velmi pomoci mohou také různé názorné pomůcky. Existují též různé vzdělávací programy na PC, nebo návštěva různých dyslektických kroužků. Pomoci může též pozorování, praktická práce, laboratorní práce, vyprávění, práce ve skupinách, práce s encyklopedií, různé besedy, různé hry,

dramatizace atd. (Michalová 2001 s. 43-45). Důležité je, aby žák zažil pocit úspěchu, aby si sám dokázal říci, co by mu pomohlo, například prodloužení času na práci, možnost zápisu na PC, podklady od vyučujícího atd. Rodičům a učitelům doporučuji zhlédnout film „Dar dyslexie“, kde jsou dobře vidět negativa i pozitiva specifických poruch učení a také různá svědectví již dospělých lidí, kteří mají SPU.

Jako přínos této práce vidím zamyšlení se nad motivací u žáků se SPU na SŠ a upozornění, že je potřeba nezapomínat na jejich rozvoj, potřeby a specifické poruchy učení, které z velké části na SŠ u žáka přetrvávají. SPU je zdrojem celoživotního boje. Jako důležité vidím též zjištění hlavních motivujících nebo demotivujících podnětů působících na žáka se SPU. Jeví se mi jako velice dobré již na začátku příchodu žáka na SŠ upozornit vyučující na SPU. Díky včasné informovanosti a komunikaci mezi školou a rodinou žáka se předejde možným problémům a nedorozuměním.

Závěrem bych ráda zmínila jednu důležitou vlastnost, která z rozhovorů vyplynula. Někteří žáci si to ještě neuvědomují, ale jiní již ano a vnímají to velmi pozitivně. Touto vlastností je touha nevzdat se, pevná vůle, též vděk za každý úspěch a pochvalu, která žáka žene dál. Žák vnímá své potíže a snaží se s nimi bojovat. Je potřeba velké opory ze strany rodiny i školy.

Z rozhovorů je též zřetelné, že většina žáků si cení hodnot vzdělání a vnímají dyslexii jako dar. Na jedné straně může žák vnímat SPU jako nedokonalost, určitou překážku, hroznou věc a cítit se jako „hlupák“. Na druhé straně SPU nabízí možnost růstu, prostor pro větší zodpovědnost, bojovnost, odvahu. Samozřejmě záleží na každém žákovi a jeho osobním přístupu, ale pokud si žák uvědomí i kladné stránky SPU, pomůže mu to v pozitivním smýšlení a přístupu, posune ho to opět o kus dál a dokáže s touto poruchou žít a pomáhat třeba i druhým. Také proto je potřeba rozvíjet u žáka pozitivní motivaci, zaměřit se na rozvoj silných stránek, zvyšovat jeho sebevědomí a naučit žáka učit se.

Pokud je žák neustále neúspěšný a demotivovaný, vybuduje si ke škole odpor a může se stát, že se zastaví, nebude ve své cestě a růstu pokračovat dál. Neobjeví kladnou stránku a pozitivní vztah k sobě a k učení. Setkala jsem se také s žákem, u kterého dochází díky soustavnému boji a nedostatku volnočasových zájmů k fyzickému i psychickému

zhroucení. Také tato zkušenost mě přivedla k zamyšlení se nad motivací k učení u žáků se SPU. Je potřeba, aby se žák se specifickou poruchou učení vypořádal tím, že ji přijme.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Odborné publikace

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

ELLIOTT, J., PLACE, M., 2002. *Dítě v nesnázích: prevence příčiny terapie.* 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0182-0.

HELUS, Z., 1982. *Pojetí žáka* a *perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7184-841-7.

HELUS, Z., 2004 *Dítě* v *osobnostním pojetí*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z., HRABAL V., ml., KULIČ, V., MAREŠ J., 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HOMOLA, M., 1972. *Motivace lidského chování.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ I., 1984. *Psychologické otázky motivace* ve *škole*. Praha*:* Státní pedagogické nakladatelství.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H., 2007. Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 978-80-903579-7-6.

KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., A KOL., 2014. *Specifické poruchy učení: rádce pro rodiče a učitele.* Brno: Nakladatelství Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.

MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozš. vyd. Jinočany: HH. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* 1. vydání. Havlíčkův Brod: Nakladatelství TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-000-8.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy.* Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-807372-815-1

NAKONEČNÝ, M., 1996. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia. ISBN: 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I., 2002. Motivace žáků k učení: *Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.

PELIKÁN, J., 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-569-8.
POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3., rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K., a KOL. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení.* 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3: 89.00.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10., zcela přeprac. a rozš. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK M., 2013. *Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

ŽLAB, Z., 1988. Vývojové poruchy čtení a psaní. Praha: Oddělení zdravotní výchovy, KÚZN.

Internetové zdroje

Oficiální stránky maturitní zkoušky: Maturita bez handicapu - Žák se SVP/s PUP MZ [online]. [vid. 2. 5. 2015]. Dostupné z: http://www.novamaturita.cz/zak-se-svp-s-pup-mz-1404033999.html

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Vyhlášky ke školskému zákonu - Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [vid. 2. 5. 2015]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

Ostatní zdroje

KŠAJT, P., 1999. Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In: KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha: Portál. s. 51-54. ISBN 80-7178-294-7.

PAVELKOVÁ, I., aj., 2010. Mezinárodni srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika – časopis pro vědy o vzdělání a výchově* [online], roč. LX, č. 3-4/2010, s. 97-107 [vid. 18. 5. 2015]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=900&lang=cs

PORTEŠOVÁ, Š., 2007. Rozumově nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení ve školním kontextu – problém, nebo výzva pro učitele? *Pedagogika – časopis pro vědy o vzdělání a výchově* [online], roč. LVII, č. 1/2007, s. 47-57 [vid. 18. 5. 2015]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1382&lang=cs

ŠVANCAROVÁ, D., 1999. Specifické poruchy učení a rodina. In: KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha: Portál. s. 133-137. ISBN 80-7178-294-7.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Návrh otázek pro hloubkový rozhovor

Příloha 2: Rozhovor s žákem SŠ s diagnostikovanou SPU

Příloha 3: Ukázka zápisu do sešitu žáka se SPU na SŠ

Příloha 4: Diktát žáka se SPU

Příloha 5: Ukázka kódování rozhovoru – metoda papír/tužka

Příloha 1: **Návrh otázek pro hloubkový rozhovor**

Hloubkový, polostrukturovaný rozhovor se žáky SŠ
s diagnostikovanou SPU

Výzkumná otázka: V čem jsou příčiny motivace žáka se SPU? Co žáka se SPU oslabuje nebo naopak posiluje v jeho motivaci k učení?

Rozhovor bude veden v několika (relativně otevřených) oblastech:

1 Oblast: Já, škola a moje motivace k učení

Lze použít např. těchto otázek:

Jaký obor studuješ?

Vybral sis školu, která tě baví? Proč sis ji vybral?

Co/kdo tě k tomu vedl? Vybral sis ji sám?

Co jsi za školu navštěvoval, než jsi šel na SŠ, SOŠ? (ZŠ, GYMPL….)

Chodil jsi rád na ZŠ? Na co rád vzpomínáš? Co ti tam vadilo?

V jakém předmětu vynikáš, jsi v něm dobrý? Proč

Jaký předmět tě nejvíc baví? Proč?

Co ti napomáhá k tomu, aby ti učení bavilo? Co tě posiluje, vede, aby tě ty předměty bavily? (můžeš to popsat na konkrétním předmětu),

(Jaké vnitřní a vnější faktory motivace tě povzbuzují v učení?)

Jak se připravuješ do školy?

Co ti v přípravě pomáhá, jakým způsobem se učíš?

……..

Jaký předmět ti dělá ve škole největší problém proč? (konkrétní příklad)

Co tě omezuje, co ti brání v tom, aby tě učení bavilo? (Co tě demotivuje v učení?)

Nudíš se ve škole? Proč?

Z čeho máš ve škole strach?

Jsi často chválen? Máš rád chvály?

2 Oblast: Přístup lidí kolem mě

Lze použít např. těchto otázek:

Zajímají se rodiče o tvé studium? Např. O to, co ti ve škole jde a v čem máš naopak problémy?

Máš sourozence? Pomáhají ti v přípravě do školy?

……

Vnímáš ochotu, pomoc ze strany učitelů? Pokud ano – jak ti pomáhají? (popiš konkrétní situaci)- pokud ne v čem jsou neochotní

(více času, ústní zkoušení, PC při hodině, podklady z výuky….)

Vědí vyučující o tvých problémech?

Jaký přístup vyučujících ti vadí, demotivuje? (popiš na konkrétní situaci)

Co bys rád vzkázal vyučujícím? Co bys chtěl, aby bylo jinak?

Vnímáš ochotu, pochopení tvých problémů ze strany ředitele?

Jak se cítíš ve třídě? Jaká je ve třídě atmosféra?

(příjemná, nápomocná, nebo negativní, sobecká…..)

Mají tví současní spolužáci o daný obor, který studují zájem? Baví je to? (podíl)

Pomáhají ti spolužáci?

Bavíš se s tvými vrstevníky o škole?

4 Oblast: SPU a vlastní hodnocení

Lze použít např. těchto otázek:

Jakou máš diagnostikovanou poruchu učení? (Jaký stupeň?)

Kdy ses dozvěděl o poruše učení?

Máš individuální vzdělávací plán?

Jak sám sebe hodnotíš, pozitivně nebo negativně? Proč? (SEBEHODNOCENÍ) – sebehodnocení vlastní úspěšnosti, vlastnosti – co si na sobě váží

Kde je problém? Co bys mohl zlepšit, změnit? Jak?

Jak sám k sobě přistupuješ, abys zvýšil svojí motivaci?

Cítíš se ve škole úspěšný, nebo neúspěšný? Proč?

Odpovídají školní výsledky tvým možnostem, schopnostem? Jsi spokojený? V čem by ses mohl zlepšit?

Ukončovací otázky

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?

Chtěl byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?

Chtěl byste se na něco zeptat vy?

Příloha 2: Rozhovor s žákem SŠ s diagnostikovanou SPU

Jaký obor studuješ?

„ studuju SŠ tvorby a designu nábytku“

Vybral sis školu, která tě baví? Proč sis ji vybral?

„Ano, můžu vymyslet a vytvářet věci……, které vymyslím, můžu navrhovat a vymýšlet věci, které můžu potom realizovat, taky proto, že mám vztah k přírodě, k dřevu a designu a umění celkově.“

Co/kdo tě k tomu vedl? Vybral sis ji sám?

„Vybral jsem si ji já společně s rodiči, hodně jsme se o tom bavili, je to krok do života, který je hodně důležitý……tak jsem to nenechával jen náhodě.“

Co jsi za školu navštěvoval, než jsi šel na SŠ, SOŠ?

„základní školu na vesnici, kde bydlím“

Chodil jsi rád na ZŠ? Na co rád vzpomínáš? Co ti tam vadilo?

(zamyšlení) „Do páté třídy jsem do školy chodil hodně nerad, nebavilo mě to, nešlo mi to, bral jsem to, že tam musím jenom sedět a nudil jsem se, od šestého ročníku to bylo něco jiného, změna, více učitelů, začal jsem se víc snažit, sám za sebe, snažil jsem se vylepšovat známky, i když jsem měl problémy s psaním a čtení tak to nějak šlo, …prostě jsem se hodně snažil, věděl jsem že to dělám pro sebe, že je to důležitý a chci to někam dotáhnout, ……, vadil mě přístup spolužáků, hodně, hodně, … naopak podpora učitelů a rodiny byla pro mě hrozně důležitá, (zdůraznění) mamka mi hodně pomáhala a sestry také……, rád vzpomínám na našeho učitele matematiky, který byl pro mě velký vzor, je to hodně moudrý člověk…….“

Jak se cítíš ve třídě na SŠ? Jaká je ve třídě atmosféra?

„ *(zamyšlení)* Rozdělil bych to podle ročníků, první rok byl hodně seznamovací, líbil se mi, makal jsem, i když jsem měl problémy s češtinou, kde chtěla učitelka abych propadl, protože jsem na to ty známky měl, ale postupem času se to trochu lepšilo a i učitelka to trochu pochopila, takže jsem měl 4 a nemusel jsem dělat reparát, i když to není to, čím bych se chtěl chlubit. V druháku už jsem věděl do čeho jdu, co očekávat, jaký předměty,

vyučující a tak, ale začal se projevovat druhý faktor, což jsou spolužáci, kteří mně totálně školu otrávili, neberou mě takovýho, jaký jsem. (smutek) Já vím, že dokážu být silný, ale na druhou stranu jsem hodně citlivý a beru si věci víc k tělu. Tím pádem, když na mě spolužáci tlačí, tak to je v můj neprospěch, to mě pak ovlivňuje i učení, když mi tím školu otrávili. Atmosféru vnímám sobeckou, jsem ve škole, kde spolužáci úspěch neodpouští, každý se snaží být nejlepší a poukazovat na chyby druhých, je dobře, když chce být člověk lepší, ale ne na úkor druhých, to není správný."

Mají tví současní spolužáci o daný obor, který studují zájem? Baví je to? (podíl)
„Hmmmmm……..to by se dalo rozdělit, nás v prvním ročníku nastupovalo 31 a teď nás je 24, takže hodně lidí, kteří to nezvládali, nebavilo je to, tak odešli. Ti, co zůstali, tak chtějí udělat maturitu a školu dokončit, jen pár lidí o to má opravdu zájem a má ambice se o to zajímat i v budoucnu. Asi jen jedna třetina (maximálně) má o to opravdový zájem." (zamračení)

Pomáhají ti spolužáci?
„Záleží na tom, koho požádám, někdo jo, někdo ne……, ty s kterýma se bavím, tak to jde…."

Bavíš se s tvými vrstevníky o škole?
„Jo, škola se probírá furt, jo bavíme se,…..ale není to to hlavní téma, …ale ne každý má náladu bavit se vždycky o škole, spíš se bavíme i o jiných věcech"

V jakém předmětu vynikáš, jsi v něm dobrý? Proč?
„V předmětu nauku o materiálech, (zamyšlení) taky dějiny výtvarné kultury, ….. pak výtvarka, ale to jen v prváku a taky design interiéru,… jsem v něm dobrý, protože mě baví a nedělám to jen z povinnosti ale sám od sebe, zajímá mě to, rád vidím po sobě výsledky."

Jaký předmět tě nejvíc baví? Proč?
„Bavila mě matika na základce, než jsme dostali nového učitele na SŠ, to mi dělá teď fakt problémy."

Co ti napomáhá k tomu, aby ti učení bavilo? Co tě posiluje, vede, aby tě ty předměty bavily?

„No…. To je hodně těžká otázka, (smích), pomáhá mi motivace a přístup učitelů, to je hodně důležitý,……. To je asi nejdůležitější a pak jakoby můj zájem o tu věc, protože když o tu věc mám zájem, tak (odmlčení), tak do toho investuju svůj čas, sílu a vše, tak ty výsledky stojí za to…, motivace je i určitý cíl, myslím, že mě motivují vnitřní i vnější faktory, ale nejvíc ty vnitřní, konkrétně pochvala a uznání, taková opravdová pochvala upřímná, to mi vždycky pomůže a nabije mě to,….., největší motivací jsou moji sourozenci, i přirozená pochvala i kritika….“

Jak se připravuješ do školy?

(zamyšlení) Tak připravuju se na předměty a tak, dělám úkoly, je dost náročné, už jsem z toho fakt unavený…..“

Co ti v přípravě pomáhá, jakým způsobem se učíš?

„Nejvíc se mi to zareje do hlavy, když to slyším ve škole a doma si to znovu přečtu, pak to je dobrý, ale ne vždy mám chuť a často se musím přemlouvat, nechce se mi učit, často se mi nechce, mám pohnutky k tomu dělat něco jiného, ale když mám dobrou motivaci, tak se do toho rychlejc dokopu….“

Jaký předmět ti dělá ve škole největší problém proč? (konkrétní příklad)

„No tak to je čeština dyslexie (smích) a taky angličtina, hodně ta porucha, přístup učitele a přístup spolužáků, dělá hodně, nejhorší je, když něco řeknu špatně, a učitelka mě opraví přísně, nepěkně, pak se ještě smějí spolužáci…. Tak to je těžký, ten tón učitelky, to není moc příjemný, ……..no tak v češtině mi dělá problém četba před ostatními a rychlost vlastní četby. Taky gramatika, taky když mám něco říci před ostatníma, třeba čtení, to nesnáším i v angličtině, když musím číst ten odborný test přede všema, to je hrozný, …. To mi nejde, všichni se posmívají, to mi pak padá sebevědomí, když kvůli tomuto řeknou že jsi blbý, i když v jiných předmětech jsem dobrý, to mi hodně škodí, snižuje…..“

Co tě omezuje, co ti brání v tom, aby tě učení bavilo? (Co tě demotivuje v učení?)

„To že mi to nejde, že to nemůžu mít pevně v rukou, musím pořád bojovat, nemůžu s tím nic udělat….“(zamračení)

Nudíš se ve škole? Proč?

„Nooo, nudím se, když mi něco nejde a bojím se zeptat, nebo tak, třeba u matematiky…., prostě to nechápu a bojím se zeptat,…..to je paradox, ten přístup v matice, no je to tak, na ZŠ to bylo jiné."

Z čeho máš ve škole strach?

„Mám strach z ponížení, z toho že udělám něco blbě, nebo prostě to, že někdo řekne, že jsi blbý, to mě ničí, to sebevědomí je čím dál horší, nyní jsem ve třeťáku, ztrácím svojí sílu.

Pomohl by mi lepší přístup, více pochopení."

Jsi často chválen? Máš rád chvály?

„Mám rád chvály. Ze strany učitelů jsem byl chválen, když jsem měl dobré výsledky, ale ze strany spolužáků to bylo vnímáno hodně negativně, vzniká tam zášť, rivalita a pak (odmlka) se hodně ten kolektiv změnil. Změnil se přístup ke mně a začali se chovat hnusně, hledají záminky, v čem nejsem dobrý, aby mě shodili. Já prostě potřebuju být v něčem dobrý, když mám od ZŠ tolik neúspěchů, které nemůžu změnit, já se můžu něco naučit, ale nemůžu v tom být perfektní,… ten vliv všeho mě mění, ničí, dotýká se mě, nedokážu si svoje já obhájit."

Zajímají se rodiče o tvé studium? Např. O to, co ti ve škole jde a v čem máš naopak problémy?

„Jo, rozhodně ano, hodně velká podpora ze strany mamky, přes učení a táty přes komunikaci. S tátou, s tím si docela často povídáme."

Máš sourozence? Pomáhají ti v přípravě do školy?

„Jo, pomáhají mi… třeba s úkolama, radama,….. s pochvalou i výtkami s láskou."

Vnímáš ochotu, pomoc ze strany učitelů? Pokud ano – jak ti pomáhají? (popiš konkrétní situaci)

„Jak kterých….. tak třeba od češtinářky, ze začátku to bylo velké nepochopení, totální zapření se,…. Ale postupem času viděla, poznala mě, že nejsem lajdák, že to nedělám naschvál, že se snažím… ale mám potíže,…., pomáhá mi přístupem i pochvalou, když viděla, že jsem se v něčem zlepšil, když viděla pokrok, tak mě pochválila, to mě potěší."

Pokud ne, v čem jsou vyučující neochotni?

„Třeba angličtinářka je neochotná, nechápe to, že mi to nejde, nebere v potaz, že mám problémy…, nemotivuje mě, spíš uzná někoho, kdo celou dobu nedává pozor, pak se probudí, něco řekne z patra a má velkou pochvalu. Já to chápu, že někdo má talent, a jde mu to. Ona vidí, že se snažím, ale bere mě jako toho špatnýho, toho, komu to nejde. Můžu mít počítač při hodině, ale má to své pro i proti. Je to fajn, že můžu psát do toho, že to přečtu,…., to mi pomůže ale zase když to píšu do sešitu, tak sice škrábu a moc nestíhám, tak si to do tý hlavy nějak líp kóduju, víc se na to soustředím."

Vědí vyučující o tvých problémech?

„Ano, vědí."

Jaký přístup vyučujících ti vadí, demotivuje? (popiš na konkrétní situaci)

„No….. třeba ten přístup té angličtinářky, jak jsem už říkal, když mě nechápe, naschvál sjíždí, i když jsem jí řekl to, co mi vadí, tak řekla, že to musím zvládat, že život je boj, ale její přístup, když mi něco nejde a ona mě za to sjede, tak to toleruju, ale třeba spolužáci, kteří naschvál se vysmějou, tak ty neokřikne." (naštvání)

Co bys rád vzkázal vyučujícím? Co bys chtěl, aby bylo jinak?

„Aby měli rádi ten předmět, který vyučují a podle toho se tak chovali, aby nám chtěli předat to, co je důležitý, aby měli nadšení,… ne jen odtrpění hodiny…., rozdat pětky a odejdou…. Ve škole jsou i vyučující, kterých si fakt vážím."

Vnímáš ochotu, pochopení tvých problémů ze strany ředitele?

„Jo, docela ano."

Jakou máš diagnostikovanou poruchu učení? (Jaký stupeň?)

„Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, nejvíc mám potíž s tím, když mě někdo shazuje, směje se mi za to, co mi nejde, neumím mluvit před ostatníma, dělá mi problém něco prezentovat před ostatními, přitom mě to bavilo, ale teď je to čím dál horší."

Kdy ses dozvěděl o poruše učení?

„Na prvním stupni, velkou zásluhu má mamka, která mi hodně pomáhala a podporovala.“

Máš individuální vzdělávací plán?

„Měl jsem na základce, teď ne, ale čím víc „spešl“ bych něco měl, tak žáci by to nepochopili, měli narážky a připomínky, tak proto bych to ani nechtěl, kdyby mi učitelé dávali velké úlevy, tak to by mi nepomohlo, to bych začal víc flákat a nemusel bych se tolik učit a snažit se, taky ti spolužáci, spíš ten lepší přístup a víc času na testy apod. Taky podpora a pochopení.“

Jak sám sebe hodnotíš, pozitivně nebo negativně? Proč?

„Nejvíc si vážím toho, že i přesto, že ta dyslexie mi dělá problémy a nemám nic zadarmo a je to těžký, tak mě to posílilo a díky tomu se nevzdám, makám na sobě a postupně se zvedám nahoru, i když pro mě nejsou určité věci snadné, tak musím jít dál, jinak škola mě moc baví a jsem za ni rád. Ostatní často nadávají a hledají chyby, ale mě baví,… i když ty nároky jsou vysoké.“

Kde je problém? Co bys mohl zlepšit, změnit? Jak?

Nebrat si k tělu názory a pohledy druhých, být víc sám sebou, a větší pravidelnost, organizace času, řád

Jak sám k sobě přistupuješ, abys zvýšil svojí motivaci?

(zamyšlení) „No tak určitě nějaký ten vnitřní boj, že si řeknu, že tohodle chci dosáhnout, tak si řeknu tohle udělám a jdu si za tím…, nebo mi pomáhá, když vím, že mi někdo může pomoci, že si někoho najdu, třeba na doučování, nejhorší je samota, prostě když mi někdo pomůže.“

Cítíš se ve škole úspěšný, nebo neúspěšný? Proč?

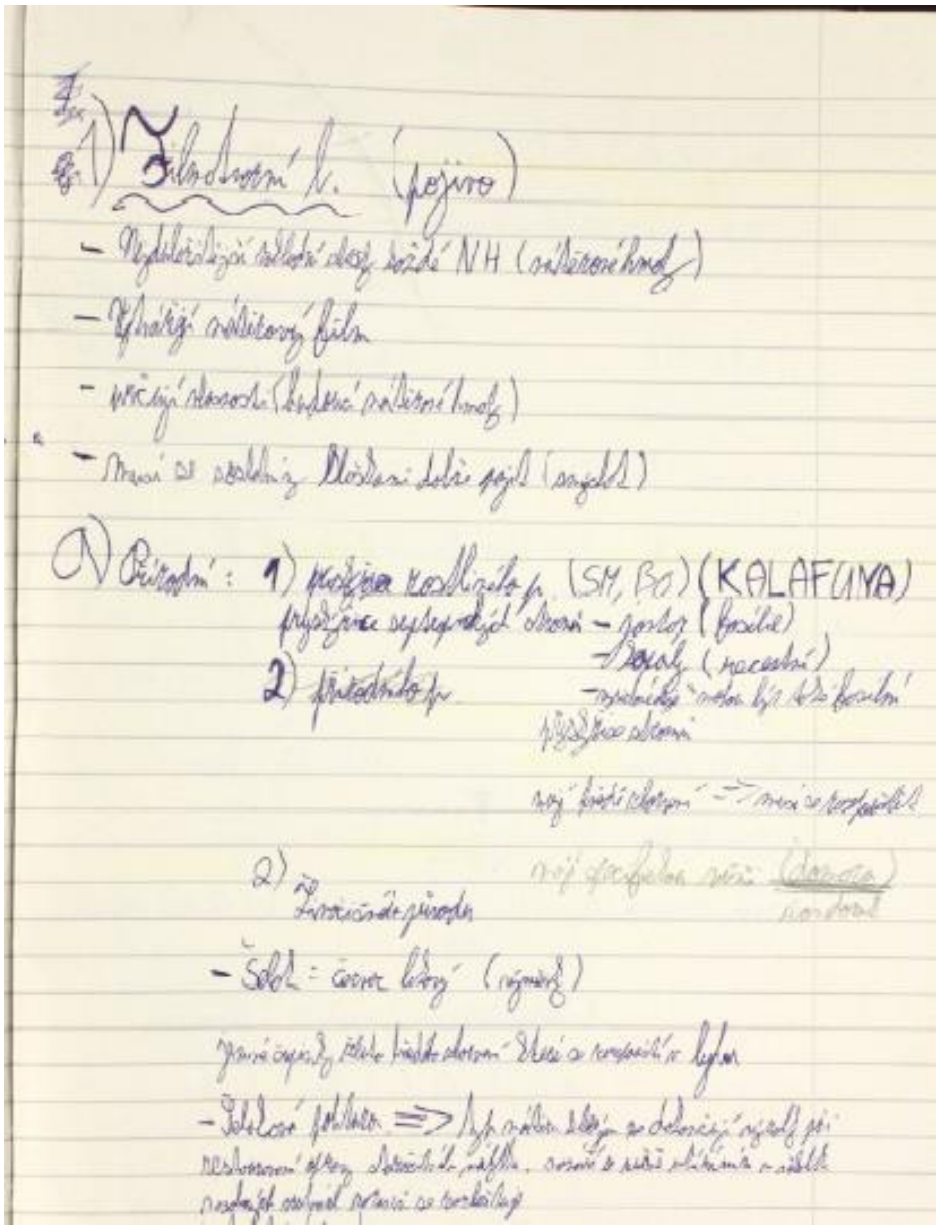
„Spíš bych to rozdělil na dvě strany, ze strany školy se cítím v tomto dobrý, třeba můj projekt byl vybrán mezi nejlepší, ale ze strany spolužáků mám větší negaci,…. a to se ve mně tluče.“

Odpovídají školní výsledky tvým možnostem, schopnostem? Jsi spokojený? V čem by ses mohl zlepšit?

„Známkování neodpovídá, to asi ne, ….. určitě mám na víc….. spíš nejsem spokojený.“

„Ještě bych chtěl říci, že i když to je svým způsobem velká slabost, nedokonalost, na druhou stranu je to obrovský dar, věc, která člověka formuje, že nemá člověk vše zadarmo, že musí bojovat, učí to člověka tomu, že má větší zodpovědnost za sebe i za ty výsledky, taky je to pro něj větší motivace, že chce něčeho dosáhnout, i když ví, že není dokonalý… a určitě i (odmlka), ho to vede ke komunikaci s druhými lidmi a formování vlastní osobnosti.“

Příloha 3: **Ukázka zápisu do sešitu žáka se SPU na SŠ**



=> nelze být transparentní

b) sytost (síla) dána čistotou pigmentu.

4) pigmenty: zakrývají strukturu podkladu

- ~~[illegible]~~

- jsou to jemně mleté prášky
- nerozpouští se

~~B[illegible]~~

- jsou součástí pigmentových nátěrových hmot
- často označovány číslem (rozsah 4)
- kal –> čadí dýmá.

5) změkčovadla: plastifikátory => zvyšují pružnost pole ale <u>ale bez lesku</u>

- př. Ricinový olej => !
- balzámy
- <u>dibutylftaláty</u>
- nitrocelulózové nátěrové hmoty
- glycerin

6) aditiva: upravují technické vlastnosti nátěrových hmot (

- např: – TIXOTROPIE – snížení [illegible]

– organická rozpouštědla
– lihy, ředidla

6. reaktivní lepidla

– vytvrzení složek: – lepidla, která vytvrzují [illegible]
– lepidla s tvrdidlem
– anaerobní přípravky
– epoxidy – dvousložková

Přírodní lepidla:

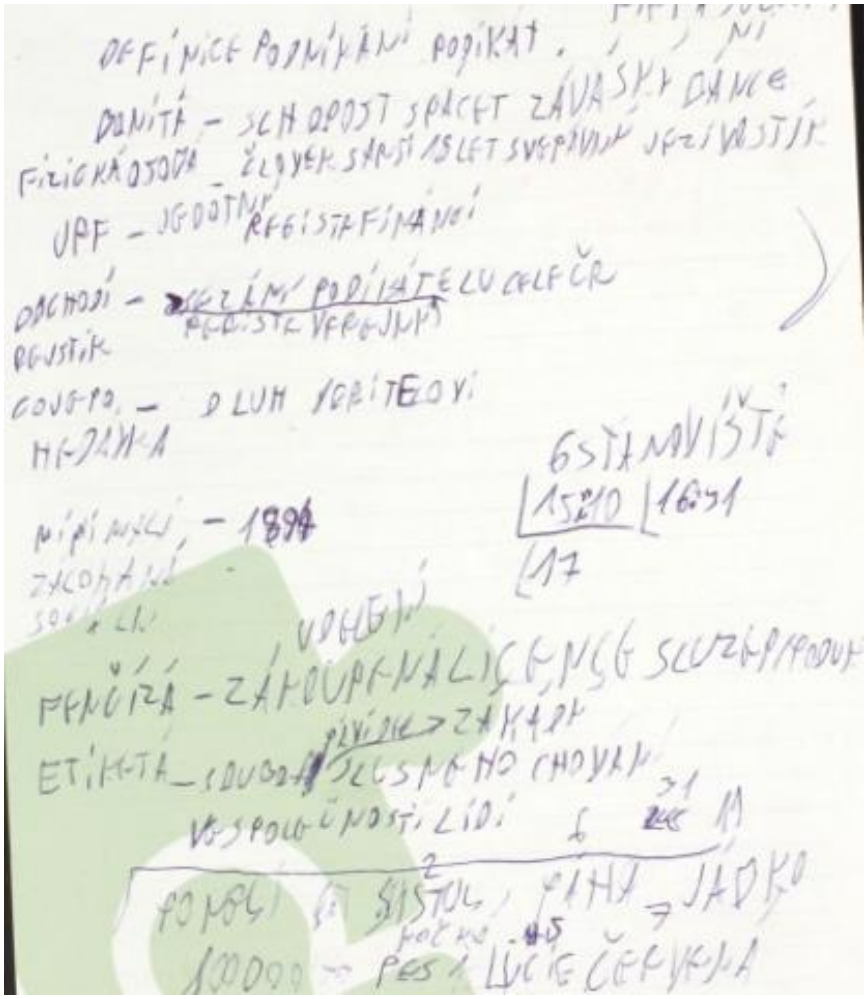
– dnes málo používaná, nahrazována syntetickými lepidly.

podle původu:

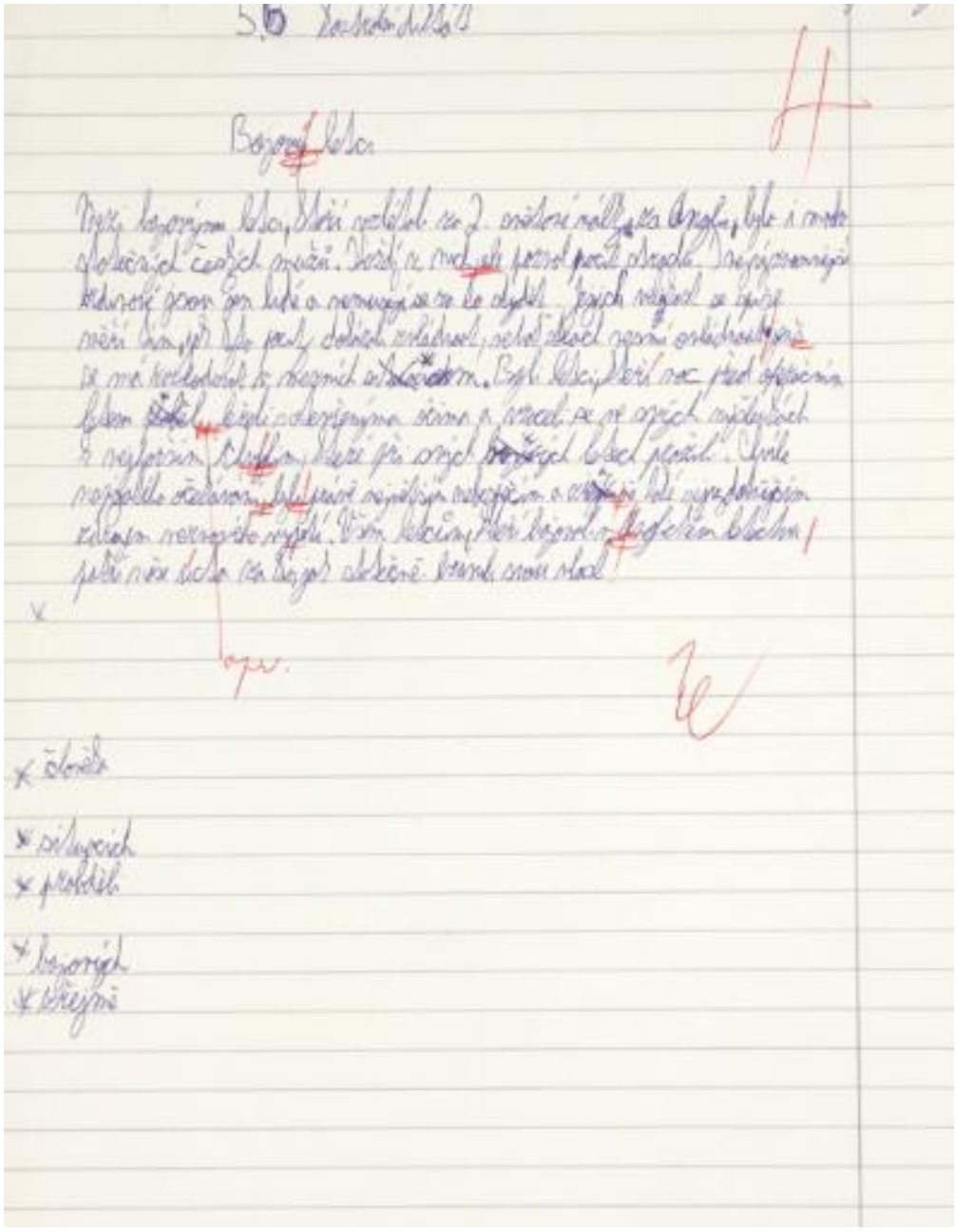
A: živočišná – glutinová lepidla (z kostí, kůží, rohů, šlach)
– kaseinová lepidla (mléko)
– albuminová lepidla (krev)

B: Rostlinná – přírodní pryskyřice (jehličnany)
– kaučuk
– škroby

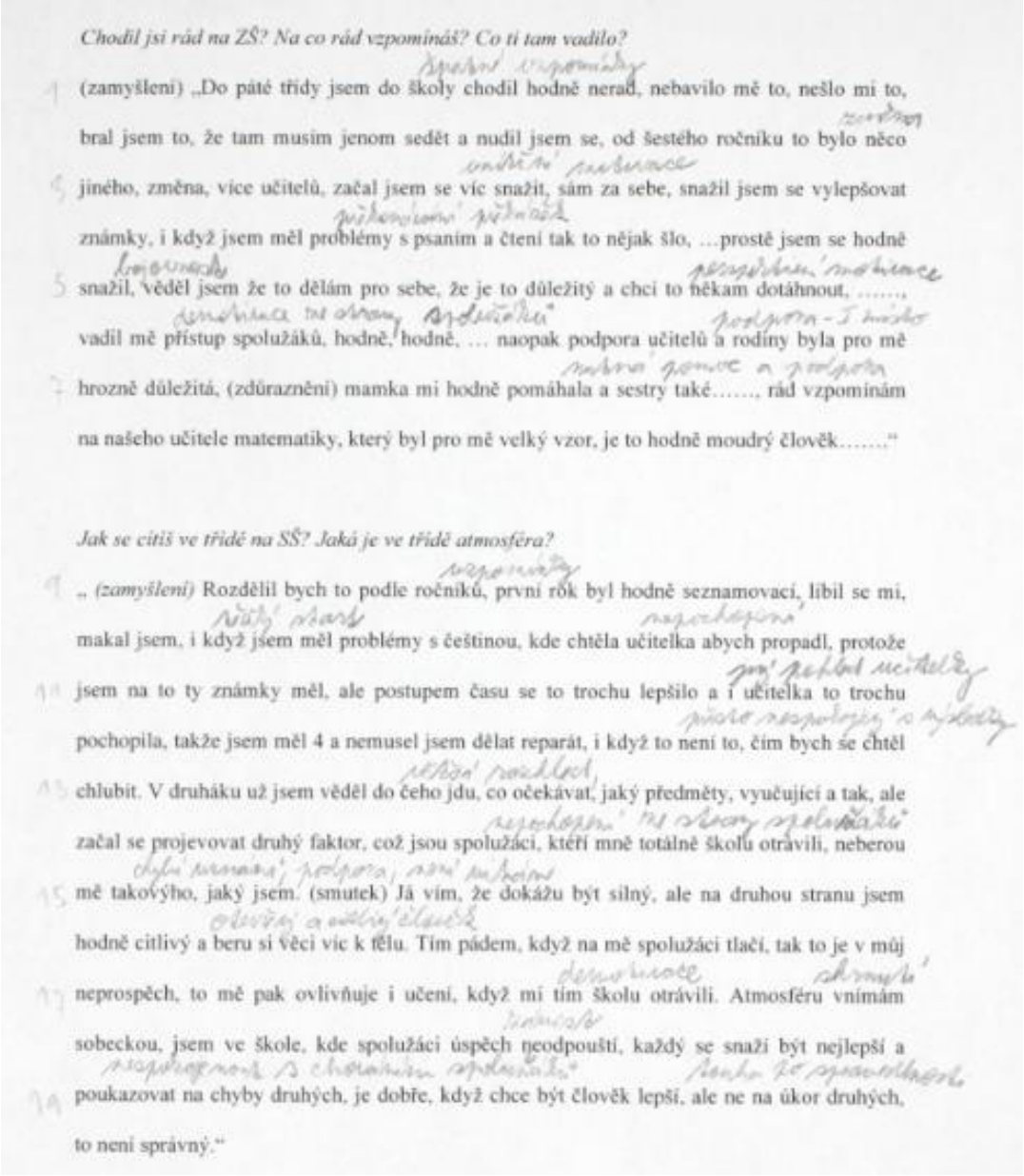
Zápis žáka se SPU (dyslexie, dysortografie a dysgrafie)



Příloha 4: **Diktát žáka se SPU**



Příloha 5: **Ukázka kódování rozhovoru – metoda papír/tužka**



Chodil jsi rád na ZŠ? Na co rád vzpomínáš? Co ti tam vadilo?

(zamyšlení) „Do páté třídy jsem do školy chodil hodně nerad, nebavilo mě to, nešlo mi to, bral jsem to, že tam musím jenom sedět a nudil jsem se, od šestého ročníku to bylo něco jiného, změna, více učitelů, začal jsem se víc snažit, sám za sebe, snažil jsem se vylepšovat známky, i když jsem měl problémy s psaním a čtení tak to nějak šlo, …prostě jsem se hodně snažil, věděl jsem že to dělám pro sebe, že je to důležitý a chci to někam dotáhnout, ……, vadil mě přístup spolužáků, hodně, hodně, … naopak podpora učitelů a rodiny byla pro mě hrozně důležitá, (zdůraznění) mamka mi hodně pomáhala a sestry také……, rád vzpomínám na našeho učitele matematiky, který byl pro mě velký vzor, je to hodně moudrý člověk……."

Jak se cítíš ve třídě na SŠ? Jaká je ve třídě atmosféra?

„ *(zamyšlení)* Rozdělil bych to podle ročníků, první rok byl hodně seznamovací, líbil se mi, makal jsem, i když jsem měl problémy s češtinou, kde chtěla učitelka abych propadl, protože jsem na to ty známky měl, ale postupem času se to trochu lepšilo a i učitelka to trochu pochopila, takže jsem měl 4 a nemusel jsem dělat reparát, i když to není to, čím bych se chtěl chlubit. V druháku už jsem věděl do čeho jdu, co očekávat, jaký předměty, vyučující a tak, ale začal se projevovat druhý faktor, což jsou spolužáci, kteří mně totálně školu otrávili, neberou mě takovýho, jaký jsem. (smutek) Já vím, že dokážu být silný, ale na druhou stranu jsem hodně citlivý a beru si věci víc k tělu. Tím pádem, když na mě spolužáci tlačí, tak to je v můj neprospěch, to mě pak ovlivňuje i učení, když mi tím školu otrávili. Atmosféru vnímám sobeckou, jsem ve škole, kde spolužáci úspěch neodpouští, každý se snaží být nejlepší a poukazovat na chyby druhých, je dobře, když chce být člověk lepší, ale ne na úkor druhých, to není správný."