

# Vliv prostředí rodiny a školy na děti se specifickými poruchami učení

Bc. Martina Svobodová

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Institut mezioborových studií  
akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Svobodová**  
Osobní číslo: **H138276**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv prostředí rodiny a školy na děti se specifickými poruchami učení**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- vliv faktorů rodinného a školního prostředí na děti s poruchami učení;
- výchovné zásady a metodické postupy práce s těmito dětmi;
- kompetence pedagogů;
- význam komunikace, kooperace rodiny, školy a školských poradenských zařízení.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum zaměřený na problematiku dětí s poruchami učení.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.**

**BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.**

**JANDERKOVÁ, Dita. Specifické poruchy učení a chování. Brno: Mendelova univerzita, 2010. 51 s. ISBN 978-80-7375-407-5.**

**JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana. Specifické poruchy učení na 2.stupni základních škol (použitelné i pro střední školství). Praha: DůH, 2007. 68 s. ISBN 978-80-903579-7-6.**

**MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál, 2002. 119 s. ISBN 978-80-7367-430-4.**

**PIPEKOVÁ, Jarmila et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.**

**POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.**

**SWIERKOSZOVÁ, Jana. Specifické poruchy učení. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2007. 110 s. ISBN 80-7368-042-4.**

**ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.**

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.**  
Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce: **4. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2015**

V Brně dne 4. listopadu 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
ředitel ústavu

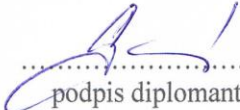
### Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

### Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 20. 3. 2015

  
.....  
podpis diplomanta



## **ABSTRAKT**

Diplomová práce Vliv prostředí rodiny a školy na děti se specifickými poruchami učení se zabývá problematikou těchto dětí v kontextu rodinného a školního působení. Cílem výzkumu je zmapovat a analyzovat hlavní faktory rodinného a školního prostředí, jež se podílí na průběhu vývoje těchto dětí ve spojení s výchovně-vzdělávacím procesem a získat tak integrovaný pohled na zmíněnou problematiku.

V teoretické části jsou definována teoretická východiska specifických poruch učení, vlivy, které na tuto poruchu působí a ovlivňují její průběh včetně systému speciální výchovné a vzdělávací péče a podpory, která se sledovanou problematikou souvisí a na kterou navazuje praktická část práce. Empirická část je zpracována pomocí kvalitativní výzkumné strategie, realizované formou polostrukturovaných rozhovorů.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, ADHD, hyperaktivita, prostředí rodiny a školy, diagnostika, školní neúspěšnost, hodnocení, vrstevnická skupina, kompetence, reedukace.

## **ABSTRACT**

The dissertation The influence of the home and school environments on children with specific learning disabilities deals with the issues of these children in the context of the family and school interaction. The aim of the research is to map and analyse the main factors of the home and school environments which are involved in the process of development of these children in the context of the upbringing and educational process, in order to obtain an integrated perspective on this issue.

The theoretical background of some specific learning disorders aspects is defined in the theoretical part besides the effects which have an influence on these disorders and affect its progress. The latter include the system of special upbringing and educational care and support, which is related to the issues being tracked in the work and is connected to the practical part of the work. The empirical part is processed by a qualitative research strategy realised in the form of semi structured interviews.

Keywords: specific learning disabilities, dyslexia, ADHD, hyperactivity, home and school environments, diagnosis, school failure, evaluation, peer group, competence, re-education.

Děkuji panu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc. za vstřícný přístup, metodickou pomoc, psychickou podporu a odborné rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce.

Rovněž děkuji všem přednášejícím, kteří zde vyučovali a obohatili mne svými teoretickými poznatky i životními zkušenostmi. Děkuji také všem účastníkům výzkumu, jež se aktivně podíleli na výzkumném šetření.

Poděkování patří také mé rodině, a to především za morální podporu, pomoc, trpělivost a za vytvoření příznivých podmínek po celou dobu studia včetně zpracování diplomové práce. Velmi si toho vážím.

*„Kdo chce druhému člověku opravdu pomoci,  
musí se umět podívat na svět jeho očima.“*  
(neznámý autor)

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY, ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE.....	11
1.2 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	15
1.3 SYMPTOMY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	16
1.4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	19
<b>2 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>23</b>
2.1 SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE RODINY, VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ NA DĚTI.....	23
2.2 VZTAH RODIČŮ K DĚTEM V KONTEXTU JEJICH PORUCHY.....	27
2.3 VLIV SPU NA SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE.....	29
<b>3 PROSTŘEDÍ ŠKOLY</b> .....	<b>32</b>
3.1 SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE VÝUKY.....	32
3.2 KOMPETENCE A PŘÍSTUP PEDAGOGŮ.....	33
3.3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ.....	37
3.4 ZVLÁDÁNÍ ŠKOLNÍ ZÁTĚŽE.....	40
3.5 VLIV VRSTEVNICKÝCH SKUPIN A SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ ŠKOLY.....	41
<b>4 SYSTÉM PÉČE A PODPORY DĚTÍ SE SPU</b> .....	<b>43</b>
4.1 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB V RÁMCI ŠKOLY.....	43
4.2 SPECIALIZOVANÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	45
4.3 REEDUKACE, MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
4.4 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPU V ČR.....	51
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>54</b>
<b>5 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU</b> .....	<b>55</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	55
5.2 POUŽITÁ METODA A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	55
5.3 POSTUP A METODY SBĚRU DAT.....	57
<b>6 VLASTNÍ VÝZKUM, JEHO VÝSLEDKY A DOPORUČENÍ</b> .....	<b>60</b>
6.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	60
6.2 ROZHOVORY S DĚTMI.....	61
6.3 ROZHOVORY S UČITELI.....	68
6.4 ROZHOVORY S RODIČI.....	79
6.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	85
6.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A VÝZNAM PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU.....	88
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>92</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>94</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>100</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>101</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>102</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce Vliv prostředí rodiny a školy na děti se specifickými poruchami učení jsem si zvolila z důvodu vlastního zájmu o tuto problematiku a v souvislosti s osobní zkušeností. Práce je zaměřena na zmíněný fenomén, na symptomy poruchy, jež negativně ovlivňují vývoj jedince ve všech oblastech jeho působení. Způsobují selhávání žáka ve školních výkonech, promítají do vzájemných mezilidských vztahů, prolínají se do sféry sociální i psychologické. Poruchy učení nepříznivě zasahují do výchovně-vzdělávacího vývoje dítěte, jeho profesní dráhy, znesnadňují mu adaptaci ve společnosti, negativně ovlivňují rozvoj celé jeho osobnosti. Jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, nepříznivě ovlivňují školní prospěch, ale mnohdy i chování ve škole. Při jejich včasné zjištění, kvalitní reedukační péči a podpoře dítěte však může dojít ke zmírnění či odstranění vzdělávacích obtíží.

Cílem vzdělávacího procesu a všech výchovně vzdělávacích zařízení by měla být podpora jedince v takové míře, aby dosáhl vzdělání na nejvíce možnou dosaženou míru jeho schopností, jež vychází z jeho individuálních možností. Hlavním úkolem by mělo být využití skrytého osobního potenciálu jedince, jeho vědomostí a dovedností, podpora k samostatnosti a smysluplnému životu. Vytvoření adekvátního podnětného rodinného a školního prostředí je prioritní podmínkou.

Oblastí zaměřenou na tento jev se aktuálně zabývají mnozí odborníci z oboru neurologie, psychologie, pedagogiky a jiných příbuzných věd. Výskyt těchto poruch je v současné sociální realitě častým jevem, se kterým se potýkají především rodiče, žáci, učitelé i odborní pracovníci. Specifické poruchy učení (SPU) jsou předmětem mnoha výzkumů současných českých, ale i zahraničních studií. Odborníci, jež se touto problematikou zabývají poskytují širokou teoretickou základnu, teoretická i praktická východiska, jež se zaměřují především na oblast výchovy, vzdělání, reedukaci, integraci dětí do vzdělávacího procesu a rovněž tím, jak porucha ovlivňuje vývoj celé osobnosti jedince. Školskými důsledky specifických poruch učení se v českém prostředí zabývá např.: Z. Matějček, O. Zelinková, M. Bartoňová, D. Jucovičová, V. Pokorná, A. Kucharská a další.

Cílem této práce je zmapovat a analyzovat hlavní faktory rodinného a školního prostředí, výchovně-vzdělávacích vlivů, jež se podílí na průběhu vývoje dětí se SPU, a to v kontextu edukačního procesu. Dílčím cílem je přiblížit a vysvětlit souvislosti podnětných aspektů i možných rizik v sociálním prostředí dítěte. Neméně významným hlediskem bude



popsat faktory vlivu specifických poruch učení a chování na psychiku dítěte, jeho sebehodnocení a sebepojetí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Jelikož se poruchy učení promítají do sféry sociální a pedagogické, chci zaměřit výzkum právě na tyto oblasti, přesněji na oblast rodinného a školního prostředí. Průběh těchto poruch tedy úzce souvisí s prostředím školy a rodiny, ve kterém děti žijí, a právě vytvoření adekvátního prostředí a příznivých podmínek vhodných pro jejich školní činnost má význam pro začlenění dětí do společenského života. Rovněž se pokusím určit, jak by sociální pedagogika mohla přispět k řešení zjištěných poznatků.

Teoretická část je členěna na jednotlivé kapitoly a podkapitoly. Vymezuje teoretická východiska a odbornou terminologii dané problematiky. Cílem práce v této části je prezentovat a získat povědomí o jednotlivých aspektech zkoumaného jevu, a to deskripcí a kritickou analýzou odborné literatury.

První kapitola je uvedením do problematiky specifických poruch učení, vymezuje základní pojmy a definice. Zabývá se etiologickými koncepcemi vzniku fenoménu SPU, poukazuje na jejich projevy a charakterizuje specifika diagnostického procesu.

Další kapitoly se zabývají vlivy rodinného a školního prostředí, jež jsou fundamentálním hlediskem pro následný vývoj osobnosti dítěte, na jeho sebehodnocení a sebepojetí. Zaměřují se na vliv a styly výchovného působení, na postoje rodičů i sourozenců. Dále upozorňují na přístupy učitelů, způsoby hodnocení výkonů žáka a rovněž vliv vrstevnických skupin.

Poslední kapitola teoretické části práce zahrnuje oblast systému péče a podpory dětí, reedukaci a legislativní rámec vzdělávání jedinců se SPU, jenž tuto problematiku ukotvuje.

Praktická část je realizována dle použité metodologie kvalitativním výzkumem formou polostrukturovaných rozhovorů. Na základě analýzy dat, zakotvených v empirické části práce, chci nalézt odpověď na výzkumnou otázku, jež zní: Jaké faktory rodinného a školního prostředí ovlivňují děti se specifickou poruchou učení?

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch vyvolávající potíže v rámci vzdělávacího procesu, kdy se u jedinců, kteří poruchou trpí, projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje obtíže ve výuce.

### 1.1 Úvod do problematiky, základní pojmy a definice

Definice specifických poruch učení prošla od počátku jejího vývoje mnohými změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice jednotlivých autorů, jež tuto definici formulují.<sup>1</sup> Nejednotnost terminologie vychází z různorodých symptomů, které poruchu doprovázejí, rovněž souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o které se autoři opírají.<sup>2</sup> Ne každá definice je však odborníky plně akceptována.

I v zahraničí se lze setkat s nejednotným vymezením pojmů. V německé odborné literatuře se užívá termín *Legasthenie*, američtí odborníci používají termín *Learning Disabilities* a ve Velké Británii se ustálil název *Specific Learning Difficulties*.<sup>3</sup>

Specifické vývojové poruchy učení představují částečné oslabení funkcí a schopností primárně nezbytných k získávání základních školních dovedností, při inteligenci alespoň v mezích širší normy. Jedná se o nedostatečně rozvinuté kognitivní, motorické, paměťové a řečové funkce, jejich vzájemnou součinnost a integraci.<sup>4</sup> Tyto poruchy jsou individuálního charakteru a označují heterogenní skupinu obtíží projevující se při osvojování a užívání řeči, čtenářských dovedností, psaní, pravopisu, volných pohybů a dovedností hudebních.<sup>5</sup> Hlavní hledisko zde představuje předpoklad dysfunkce centrálního nervového systému (CNS).<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. přeprac. a rozšiř. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 16.

<sup>2</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 61.

<sup>3</sup> Např. termín *Legasthenie*, blízký pojmu dyslexie (SCHENK-DANZINGER, L., 1984. ANGERMAIER, M. (ed.), 1977), anglický pojem *Learning Disabilities* (český ekvivalent poruchy učení), viz např. ROWETON, W. E., ORLANSKY, M. D., 1983) nebo název *Specific Learning Difficulties* (specifické obtíže učení), více: FREDERICKSON, N., REASON, R. 1995).

<sup>4</sup> ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 163.

<sup>5</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 10.

<sup>6</sup> MATEJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 1993, s. 24.

Označení „specifické“ je pro zmíněné poruchy voleno z důvodu odlišení od nespecifických poruch (smyslová postižení, opožděný vývoj). Vývojové jsou označovány proto, že se objevují jako vývojově podmíněný jev.<sup>7</sup>

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy učení do skupin poruch psychického vývoje. Jsou označeny v kategoriích F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje.<sup>8</sup> Toto začlenění ukazuje, že poruchy mají anatomicko-fyziologický základ a terminologie je podstatná pro spolupráci s lékařem dítěte.<sup>9</sup> Z rozdělení poruch dle WHO vychází především odborní pracovníci v rámci speciálně pedagogické diagnostiky.

Pro přehlednost a názornost jsou specifické poruchy učení uvedeny v následujících tabulkách.

Tab. 1. 1 Klasifikace specifických vývojových poruch učení dle WHO

F 80	Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
F 81	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F 81. 0	Specifická porucha čtení
F 81. 1	Specifická porucha psaní
F 81. 2	Specifická porucha počítání
F 81. 3	Smíšená porucha školních dovedností
F 81. 8	Jiná vývojová porucha školních dovedností
F 81. 9	Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
F 82	Specifická vývojová porucha motorických funkcí
F 83	Smíšené specifické vývojové poruchy

<sup>7</sup> BARTOŇOVÁ, M. *Základní problematika specifických poruch učení*. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 153–168. Pro účely této práce bude užíván termín specifické poruchy učení bez přívlastku „vývojové“.

<sup>8</sup> *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN –10)*, ve znění 10. decennální revize. tabelární část, aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. Praha: ÚZIS ČR, 2008. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn-mezinarodni-statisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu>

<sup>9</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 9.

Tab. 1. 2 Klasifikace SPU podle oblasti postižených školních dovedností

dyslexie	Specifická vývojová porucha čtení, nejznámější pojem z celé skupiny poruch učení, neboť nejnápadněji ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. <sup>10</sup> Je definována jako nezpůsobilost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě disponuje dostačujícími rozumovými schopnostmi a vhodnou výchovně-vzdělávací péčí. Porucha je řazena do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Souhrnně označuje různé formy poruchy rozvoje dovedností v oblasti čtení.
dysgrafie	Specifická porucha psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu, který bývá nečitelný, neuspořádaný, tvary písmen si dítě nepamatuje, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.
dysortografie	Specifická porucha pravopisu, jež se soustředí zejména do specifických dysortografických jevů. Projevuje se nejčastěji v oblastech aplikace gramatických projevů a osvojování gramatického učiva (rozlišování dlouhých, krátkých samohlásek, rozeznávání slabik, i v chybách, které jsou projevem deficitu v řečové oblasti, především jazykové kompetence). Často se vyskytuje v kombinaci s dyslexií a dysgrafií.
dyskalkulie	Specifická porucha matematických schopností zasahuje do oblasti chápání číselných pojmů a matematických operací i geometrie. Především jde o poruchu koordinace očních pohybů. Často se vyskytuje společně s dysortografií.
dysmúzie	Specifická porucha hudebních schopností, postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby, jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus.
dyspinxie	Specifická porucha kreslení, jež je charakteristická nízkou úrovní kresby, obtížemi v obkreslování, s pochopením perspektivy, s kombinací barev i neobratností jemné motoriky.
dyspraxie	Specifická porucha motorické funkce, koordinace a zpomalený vývoj jemné motoriky. Postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Projevuje se v neobratnosti, nešikovnosti.

<sup>10</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 9.

**Lehká mozková dysfunkce (LMD)**<sup>11</sup> je syndrom vztahující se na děti s průměrnou nebo nadprůměrnou obecnou inteligencí s určitými poruchami učení nebo chování.<sup>12</sup> Je souhrnným názvem pro celou řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn centrální nervové soustavy, jež se odchyľují od běžné normy. Charakteristické znaky jsou nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnost a poruchy v dynamice psychických procesů. Dále hyperaktivita nebo hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivní jednání, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.<sup>13</sup>

V současné době se pro potíže spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí ustálily termíny, které vycházejí z 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Je užíván termín hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování.<sup>14</sup>

Termín **ADHD** označuje vývojovou poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Zkratka vznikla z anglického názvu označovaným termínem Attention Deficit Hyperactivity Disorder, přesto se odborníci v koncepci a stanovisku na tento termín liší.<sup>15</sup>

ADHD je psychiatrická diagnóza vztahující se na děti i dospělé s podstatnými sociálními a kognitivními obtížemi projevující se poruchami pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou.<sup>16</sup> Výše zmíněné obtíže jsou klíčové symptomy této poruchy. Dále je charakteristická poruchou motorického, kognitivního, percepčního a behaviorálního systému, jež negativně ovlivňuje školní úspěšnost dětí<sup>17</sup> s běžným intelektovým

---

<sup>11</sup> Dříve byl tento termín označován jako „lehká dětská encefalopatie“ (LDE) nebo „malá mozková poškození“. Někdy se užívá jako jeho synonymum. Rovněž je možné se setkat se starším názvem specifické poruchy učení a chování (SPUCH).

<sup>12</sup> ČERNÁ, M. et al. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 2002, s. 14.

<sup>13</sup> SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 131.

<sup>14</sup> JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě: ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 9–10. Tyto názvy pocházejí z lékařské terminologie. V poradenské pedagogicko-psychologické praxi se zakotvil termín specifické poruchy chování (SPCH), více zákon č. 561/2004 Sb. (školní zákon) a rovněž vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

<sup>15</sup> BARKLEY, R. A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Annals* [online]. 1991, vol. 21, iss. 12, s. 725–733 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: DOI: 10.3928/0048-5713-19911201-08.

V rámci ADHD rozlišuje další pojmy ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou, ADD bez hyperaktivity a ODD – opoziční chování.

<sup>16</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997, s. 31.

<sup>17</sup> Pro potřeby textu jsou považovány výrazy dítě, žák, jedinec za synonyma.



potenciálem.<sup>18</sup> Někteří autoři dělí její symptomy do subkategorií, kdy jde o prostou poruchu pozornosti, označovanou jako **ADD**, z anglické terminologie Attention Deficit Disorder, jež se vyznačuje obvyklou úrovní aktivizace, ale potížemi v zaměření pozornosti na informační proces.

Děti trpící ADD nebývají tedy hyperaktivní, ale vyznačují se symptomy impulzivity a nedostatečným soustředěním.<sup>19</sup>

## 1.2 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je podmíněna dílčími, jednotlivými přístupy, o které se jednotliví autoři opírají a rovněž průběhem jejich vývoje.

Do současnosti bylo uskutečněno mnoho výzkumů, především z konce devadesátých let minulého století, které rozkrývají pravděpodobné příčiny specifických poruch učení. Jako nejčastěji uplatňované jsou vlivy genetické, lehká mozková dysfunkce (zapříčiněna poškozením mozku v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním), laterálnost a vlivy prostředí. Často se rovněž hovoří o nepřesnostech ve zrakové a sluchové percepci.<sup>20</sup> Jako přímý aspekt příčin poruchy je často uváděn vliv prostředí a to na základě zjištěných skutečností, kdy rodinné nebo školní působení zřetelně vyvolalo výukové obtíže.

Etiologie dyslexie je neurobiologického původu, kdy se na mozku tvoří specifická drobná postižení různých oblastí centrálního nervového systému, strukturální nebo funkční odchylky. Důsledkem je restrikce, omezení rozvoje rozličných dílčích kompetencí nezbytných pro osvojení čtení, nebo oslabení schopností jejich využití.<sup>21</sup> Za zmínku stojí konstatování, že poruchy jsou heterogenním syndromem, kdy nejčastěji jde o interakci několika dílčích činitelů, genetických dispozic a vnějších vlivů.<sup>22</sup> Exogenní faktory mohou podnítit funkční změny mozku a narušit jeho strukturu či funkce, především oblastí, které souvisí s genezí dyslektických obtíží.<sup>23</sup> Nejčastěji jsou tedy zmiňovány endogenní

---

<sup>18</sup> MALÁ, E. Hyperkinetické poruchy. *Pediatric pro praxi*. [online]. 2002, č. 1, s. 14–17 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz./pdfs/ped/2002/01/04.pdf>

<sup>19</sup> MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 11.

<sup>20</sup> ZELINKOVÁ, V. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, s. 5–6.

<sup>21</sup> KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Galén, 2012, s. 190–199. Srov. s SPENCER, K. Differential Effects of Orthographic Transparency on Dyslexia: Word reading difficulty for common English words. *Dyslexia*. [online]. 2001, vol. 7, iss. 4, s. 217–228 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: DOI: 10.1002/dys.207. STEIN, J. The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*. [online]. 2001, vol. 7, iss. 1, s. 12–36 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: DOI: 10.1002/dys.186.

<sup>22</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 11.

<sup>23</sup> STEIN, J. The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*. [online]. 2001, vol. 7, iss. 1, s. 12–36 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: DOI: 10.1002/dys.186.

a exogenní příčiny poruchy, ovšem etiologie rovněž hovoří o vzájemné interakci těchto příčin.<sup>24</sup>

Z lékařských výzkumů vyplývá, že u dětí s ADHD je narušena funkce přenašečů signálů mezi neurony (neurotransmitterů). Jejich dysfunkce se pak projevuje poruchami chování.<sup>25</sup>

Navíc, pokud není tato porucha rozpoznána, důsledkem symptomů, kterými se porucha vyznačuje, mohou být vážně narušené vztahy dítěte s jeho okolím i neúspěch v procesu učení a dosahování praktických dovedností.

### 1.3 Symptomy specifických poruch učení

Symptomy specifických poruch učení jsou velice variabilní a heterogenní a vyznačují se zcela individuálním charakterem. Z důvodu rozsahu a zaměření této práce je upozorněno pouze na nejpodstatnější z nich. SPU se projevují nejen obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání, ale doprovází je řada deficitů ve vývoji poznávacích funkcí a dalších obtíží.

Společným ukazatelem specifických poruch učení jsou poruchy chování jako jejich sekundární symptomy. Na školní neúspěšnost, se kterou se tyto děti potýkají, navazují obranné mechanismy ve formě opozičního postoje dítěte. Projevují se odmítáním veškeré školní spolupráce a účasti na plnění školních povinností, v podobě asociálního chování nebo úniku do svého vnitřního světa.<sup>26</sup> Sekundární symptomy ve formě poruch chování se manifestují v různé intenzitě a závažnosti. Představují velké riziko pro budoucí psychický i sociální vývoj jedince.<sup>27</sup> Pomocí obranných mechanismů se však dítě snaží obnovit hodnotu svého vlastního Já.

Dyslexie se projevuje obtížemi při dekodování tištěného textu v podobě chyb, zřetelné pomalosti, absence plynulosti, tedy techniky čtení a nedostatečnosti s jeho porozuměním.<sup>28</sup> Požadavek dovednosti čtení, psaní i počítání je důležitou, nedílnou součástí každé společnosti a kultury. Číst a psát tedy předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu

---

<sup>24</sup> KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1999*. Praha: Portál, 1994.

<sup>25</sup> Látky jako dopamin, norepinefrin a serotonin ovlivňují náš způsob myšlení, citění i schopnost koncentrace pozornosti. Blíže: TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, s. 43.

<sup>26</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 147–155.

<sup>27</sup> ZELINKOVÁ, V. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2005, s. 31–32.

<sup>28</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 7–29. Srov. s ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 41–42.

a bude schopno do písemné formy převést slyšené slovo. Potřeba komunikace je hluboko zakořeněna v lidské psychice, pokud však tato potřeba není naplněna, projeví se závažným defektem v oblasti duševního života i sociálních vztahů.<sup>29</sup>

K přidruženým obtížím dyslexie se přidává porucha procesu automatizace a nedostatečná orientace a chápání časoprostorových vztahů, organizování sebe sama a svých činností.<sup>30</sup>

V roce 2002 Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA rozvedla definici, znaky a projevy dyslexie. Obtíže této poruchy se projevují v přesném nebo v plynulém rozpoznávání slov, v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčina poruchy je spatřována v deficitu fonologické složky, komponenty jazyka. Sekundárními důsledky jsou pak obtíže v porozumění čteného textu, což omezuje následný rozvoj jazykových schopností a vzdělání.<sup>31</sup> Z výše uvedeného výčtu je patrné, že projevy dyslexie demonstrují všichni autoři obdobnými charakteristikami, jež vyplývají ze zkušeností na základě dlouholeté praxe a z mnohých výzkumných studií.

Mezi základní projevy syndromu ADHD patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Porucha kognitivních funkcí se manifestuje rozptýlením pozornosti, a to jak v aspektu sluchovém, tak zrakovém. Dítě není schopno selekci podnětů, které na něj působí, neboť zpracovává všechny podněty najednou. Není způsobilé dokončit daný úkol, organizovat práci či strukturovat svůj volný čas. Charakteristická je motorická neobratnost a porucha vizuomotorické koordinace. To vše směřuje k poruše emocí a k emoční labilitě. Děti jsou dráždivé, výbušné, zbrklé. Jednají bez zřetele na konsekvenci<sup>32</sup> a projevy lze spatřovat i v nedostatečné kontrole svých reakcí.<sup>33</sup> S obdobnými znaky se ztotožňuje většina odborníků.

Příznaky této poruchy se ve školním prostředí brzy projeví, dítě je těžké donutit ke spolupráci, neboť bojkotuje plnění školních povinností, vyrušuje ve vyučování v podobě vykřikování nebo házení předmětů kolem sebe. Zajímá se více o dění kolem než o práci, kterou má vykonat. Jeho zájmy nejsou trvalé, nedokončuje činnosti, neregistruje

---

<sup>29</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 18–19.

<sup>30</sup> ZELINKOVÁ, V. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, s. 23–24.

<sup>31</sup> DICKMAN, G. E. The Nature of Learning Disabilities Through the Lens of Reading Research, *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 2003, vol. 29, no. 2, s. 1–8.

<sup>32</sup> Jednají bez rozmyslu a unáhleně, předem si nejsou schopni uvědomit důsledky svého jednání.

<sup>33</sup> MALÁ, E. Hyperkinetické poruchy. *Pediatric pro praxi*. [online]. 2002, č. 1, s. 14–17 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2002/01/04.pdf>

a nerozumí instrukcím a pokynům učitele. Dítě reaguje nepřiměřeně a nedbá o pořádek svých věcí. Neustále vyžaduje pozornost druhých osob. Projevy této poruchy jsou rovněž v oblasti impulzivity, kdy dítě často jedná bez rozmyslu a projevuje se egocentricky, což vede k nežádoucím důsledkům. Při pocitu ohrožení využívají tyto děti obranných reakcí v podobě odmítavého přístupu či izolace.<sup>34</sup> Přes výše zmíněné příznaky a projevy jsou děti s ADHD jedinci vyznačující se velmi křehkou a snadno zranitelnou osobností.<sup>35</sup> Je evidentní, že důsledky symptomů poruchy se projevují v sociálním prostředí jedince, nepříznivě ovlivňují školní úspěšnost dítěte, narušují výukový proces a negativně působí na vzájemné mezilidské vztahy.

Hyperaktivní i hypoaktivní děti spojuje jedna společná charakteristika, a to neschopnost soustředění a setrvání u dané činnosti. Vlivem těchto projevů jsou často ve školním kolektivu neoblíbené, odmítavé nebo přehlížené. Obtížně se zapojují do výuky, což jim v podstatě znesnadňuje interakci se sociálním prostředím.<sup>36</sup> Tyto děti trpí mnohdy posměchem ostatních spolužáků, neboť nezvládají plnit stanovené úkoly. Dítě přestává s ostatními spolužáky komunikovat, klesá jeho sebedůvěra a sebejistota, pociťuje nejistotu a úzkost. Sociální důsledky hyperaktivity se projevují neúspěchem, kritikou a často absencí citové akceptace dítěte. Negativní dopady jsou spatřovány v rodinných i vrstevnických vztazích. Důležité je již od počátku vytvářet vztah založený na respektu a vzájemné důvěře a porozumění.

Obecně lze tedy říci, že nespecifické symptomy SPU jsou spatřovány v deficitu paměti, pozornosti, motorickém deficitu, zvýšené unavitelnosti, v potížích časoprostorové, v pravolevé orientaci, v jazyce, řeči, emoční labilitě, poruchách senzorycké integrace a hmatového vnímání.

Prognóza vývoje specifických poruch učení záleží na mnoha faktorech. Předpokládá se, že v průběhu povinné školní docházky dochází k zlepšení projevů poruchy. Míra nápravy a pozitivních změn je velmi individuální a záleží na uplatňování vhodných výchovně-vzdělávacích metod, intenzivní a permanentní práci učitelů, rodičů a ve velké míře rovněž na aktivním přístupu a úsilí dítěte.

---

<sup>34</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi* Praha: Portál, 1997, s. 26–69. Srov. s MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002, s. 22–28. Rovněž: PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J., KOLARÍK, M. et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 145–153.

<sup>35</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi* Praha: Portál, 1997, s. 50–51.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 26–27.

Příznivá prognóza je často spatřována v období adolescence, a to za předpokladu měnícího se postoje jedince a jeho změn v uvažování. Za nejvýznamnější faktory lze považovat psychickou stabilitu jedince, celkovou odolnost k zátěži, žádoucí sociální kompetence, podpurné rodinné zázemí i odbornou školní pomoc a v neposlední řadě vliv vrstevnické skupiny.<sup>37</sup>

#### 1.4 Diagnostika specifických poruch učení

*„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“<sup>38</sup>*

Z obecného hlediska by diagnostika a intervence v oblasti dyslexie či ostatních specifických poruch učení měla reflektovat poznatky výzkumu v širokém interdisciplinárním spektru speciální pedagogiky, včetně logopedie, psychologie, neurologie, lingvistiky a dalších souvisejících oborů. Důraz je kladen na složku speciální pedagogiky a to z důvodu orientace na edukační a reedukační péči.<sup>39</sup>

V kontextu SPU je primárním hlediskem stanovení včasné a přesné diagnózy jedince a jeho adekvátní rané péče. Předpokládá se, že z hlediska vývoje je vhodné diagnostikovat již předškolní děti, ale i mladší, u nichž se objevily rizikové faktory poruchy.<sup>40</sup> Diagnóza se stanovuje na základě komplexního podrobného vyšetření obsahujícího pediatrické vyšetření, osobní a rodinnou anamnézu. Dále posouzení všech skutečností a sociálního, rodinného i školního prostředí dítěte.

Garantem diagnostiky SPU jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně-pedagogická centra (SPC).<sup>41</sup> Na diagnostice by se měl podílet tým odborníků, především speciální pedagog a psycholog. V tomto prostředí jsou vytvořeny vhodné

<sup>37</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 38–39.

<sup>38</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 50. Více: RÁDLOVÁ, E. et al. *Speciálně-pedagoická diagnostika*. Ostrava-Mariánské Hory: Montanex, 2004.

<sup>39</sup> VITÁSKOVÁ, K. Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti. *Neurologie pro praxi* [online]. 2010, roč. 11, sv. 6, s. 384 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/06.pdf>

<sup>40</sup> Za rizikové symptomy je považována genetická dispozice, problémy se spaním, časté hyperaktivní, dezorganizované chování, časté bouřlivé afekty, výrazná emoční labilita, narušená adaptabilita, slabý smysl pro osobní bezpečnost i bezpečnost druhých, vývojová opoždění, např. v oblastech motoriky, řečového projevu, senzomotorické oblasti, sociálního vývoje apod. KENT, W. *Assessing Preschool Children for ADHD*. ADD AG Newsletter, Colorado: Aurora, 1997. (separát neobsahuje bližší publikační údaje).

<sup>41</sup> viz Metodický pokyn MŠMT č.j. 13 711/2001-24, čl. VI. k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování.

podmínky pro zjištění poruchy na základě individuálního kontaktu s vyšetřovaným jedincem a prostřednictvím speciálních srovnávacích testů. Na základě stanovené diagnózy je pak dítě zařazeno buď do speciálně-vzdělávacího programu nebo je integrováno do běžného vzdělávacího zařízení. Kritéria diagnostiky vycházejí z vymezení poruch a z teoretických znalostí, jež ilustrují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Stanovení kritérií je velmi náročné, neboť vychází z individuálních zvláštností jedince, kdy aktuální stav dítěte je výsledkem, indikátorem mnoha proměnných faktorů. Z tohoto důvodu se provádí diferenciální diagnóza, jež by odlišila jedince s poruchou od žáků s výukovými obtížemi vznikajícími z jiných příčin.<sup>42</sup>

Zde je třeba upozornit na fakt, že diagnostická kritéria nejsou jednotně a explicitně stanovena a jsou tedy stále vnímána jako heterogenní.

Před stanovením diagnózy realizované pomocí speciálních diagnostických technik jsou významné diagnostické informace pocházející z nepřímých zdrojů. Jedná se o rozhovor s rodiči, učitelem a samotným dítětem. Analýza těchto rozhovorů může vést k diagnóze SPU. Přímé zdroje diagnostických informací představují analýzu školních výkonů v oblastech gramotnostních dovedností čtení, psaní a počítání. Používají se speciální testy hodnotící výkony dítěte v percepčních oblastech a analýza písemných prací.<sup>43</sup>

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu je nezbytné upozornit na diagnostiku pedagogickou, jež umožňuje hlouběji nahlédnout do pedagogické reality, kdy cíl představuje optimální rozvoj osobnosti žáka, stanovení vhodné výchovně vzdělávací strategie a pedagogických opatření.

Pedagogická diagnostika je odborná činnost pedagoga a spočívá ve schopnosti identifikovat, popsat a vysvětlit stav diagnostikované skutečnosti týkající se žáků, třídy nebo rodiny ve vztahu k prostředí a času. Výsledkem je stanovení diagnózy. Pedagogická diagnostika umožňuje korigovat nevhodné návyky učení, upevňuje a podporuje úspěšné kroky vedoucí k nápravě. Pomocí prožitého úspěchu umožňuje dítě motivovat a ovlivňuje podmínky výchovného působení.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 50–52.

<sup>43</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 195–207.

<sup>44</sup> K nejužívanějším a standardním pedagogickým metodám patří pozorování, rozhovor, dotazník, anamnéza, analýza výsledků práce žáků, analýza pedagogické dokumentace, didaktické testy, sociometrické metody, případová studie či kazuistika a anamnestické a retrospektivní metody. MUSILOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012, s. 8–20.



Diagnostika v běžné třídě základní školy není opravňující k integraci jedince, může však přinést cenné informace, které mohou být podkladem pro pedagogicko-psychologické poradny, k umístění dítěte do systému speciální péče. Provádí se na základě analýzy úrovně čtení, psaní, počítání, soustředění, sluchového, zrakového vnímání, řeči, reprodukce rytmu, orientace v prostoru a určování pravé a levé strany. Dále se analyzují výrazné znaky v chování, pozice dítěte v kolektivu a vlivy rodinného prostředí.<sup>45</sup> Pedagogická diagnostika je v podstatě komponentem každodenní učitelské praxe a je zahrnována do základních profesních kompetencí učitele.

Do pedagogické diagnostiky jsou zařazovány i způsoby hodnocení výsledků výuky. Jedná se především o elementární formu hodnocení výsledků a výkonů, jež slouží ke komparaci s pedagogickými požadavky nebo s pedagogickou normou, nejčastěji prostřednictvím didaktických testů. Rovněž je využívána diagnostika žákových kompetencí na základě nestandardních metod a postupů. Vychází z komplexní znalosti problému, kdy cílem je jeho náprava nebo redukce.<sup>46</sup> Jde o tendenci, aby si žák na základě sebereflexe uvědomil svoje možnosti, schopnosti, ale také limity. Využíval svých vnitřních zdrojů a rezerv pro rozvoj školských kompetencí.

Do pedagogické diagnostiky není zahrnována jen osobnost žáka, jeho rozumové schopnosti, postoje a hodnotové orientace, učební styl, psychické a somatické vlastnosti, ale rovněž ostatní faktory, které tento proces výrazně ovlivňují. Do těchto oblastí je řazena oblast školního a rodinného prostředí a autodiagnostika pedagogické práce učitele.<sup>47</sup>

Pedagogická diagnostika musí být komplexní, musí vycházet z kontextu vnějších vlivů, které na žáka působí a respektovat individuální vývojové hledisko jedince. Stanovení včasné diagnózy, na ni navazující vhodně zvolené pedagogické metody a správný výběr výchovného programu jsou základní podmínkou eliminace vývojových odchylek jedince. Jsou klíčovým momentem, kdy lze dítěti poskytnout adekvátní péči a na základě ní vytvářet lepší podmínky pro jeho budoucí rozvoj.

Na závěr je vhodné připomenout nutnost stanovení diferenciované diagnózy, neboť symptomy úzkosti, opozičního vzdoru, neklidu či výchovných otázek mohou, ale nemusí

---

<sup>45</sup> Podrobná kritéria diagnostického zkoumání definuje např. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 50–61.

<sup>46</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 346–349.

<sup>47</sup> JURÍKOVÁ, E. *Pedagogika: 2. ročník. Sociální činnost*. (Učební a studijní texty vzniklé v rámci projektu Implementace ICT do výuky). Lomnice u Tišnova: SOU a SOŠ SČMSD [online]. 2011, s. 4. [cit. 2015-01-2]. Dostupné z: [http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/2\\_rocnik/SOS/PED/pedagogika.pdf](http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/2_rocnik/SOS/PED/pedagogika.pdf)

nutně korelovat se specifickou poruchou učení. Navíc z etiologického hlediska jde o velmi heterogenní skupinu. Mnoho odborníků se shoduje na multimodální komplexní péči a interdisciplinárním přístupu, na který je upozorňováno odborníky již koncem minulého století.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> PRIOR, P. ADHD/Hyperkinetic Disorder: How Should Educational Psychologists and Other Practitioners Respond to the Emerging Phenomenon of School Children Diagnosed as Having ADHD? *Emotional and Behavioural Difficulties* [online]. 1997, vol. 2, iss. 1, s. 15–27 [cit. 2015-01-2]. Dostupné z: DOI: 10.1080/1363275970020103.

## 2 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Rodina je pro dítě základním prostředím, první a nejvýznamnější sociální skupinou, která mu poskytuje zdroje jistoty a bezpečí. Je místem, kde si dítě utváří obraz o sobě samém a o světě, ve kterém žije.

### 2.1 Sociální psychologie rodiny, výchovné působení na děti

Děti potřebují zřetelný obraz světa, ve kterém budou mít pocit jistoty a bezpečí, ve kterém bude někdo, kdo jim rozumí a kdo bude vždy ve svém jednání konzistentní. Dítě potřebuje vědomí svého postavení mezi lidmi, potřebuje vědět, co se od něj očekává a proč. Musí vědět co pro ostatní znamená, vnímat, že je součástí vztahové sítě, jež mu poskytuje pocit vlastní identity. V neposlední řadě je to potřeba lásky a bezpodmínečné akceptace, že dítěti budou zajištěny všechny potřeby bez jakéhokoliv zřetele.<sup>49</sup> O to více, pokud dítě trpí určitou poruchou, kdy se tyto potřeby násobí.

Rodina jako primární socializační činitel je velice důležitým determinantem při rozvoji dítěte ve všech aspektech, tedy po stránce fyzické, psychické a začleňování dítěte do společenských vztahů. Význam rodinného prostředí souvisí i s hodnotami, které daná rodina demonstruje. Rodina by měla být odrazem charakteristických prvků, jako jsou zázemí a útočiště, kde jednotlivý její člen nachází pocit bezpečí, jistoty, sounáležitosti a vzájemné opory.

Funkční rodina s vhodným výchovným působením adekvátně reaguje na dětské potřeby a vývojové tendence ve všech jeho složkách. Dítě se pak v takové rodině vyznačuje zdravým sebevědomím a vědomím vlastní identity. Funkční rodina zabezpečuje dítěti jeho rozvojový potenciál a vytváří u něj pozitivní vztah ke škole a ke vzdělávání.<sup>50</sup>

Na základě toho, jak rodina s dítětem jedná, jaký postoj k němu zaujímá, jaké mu poskytuje citové zázemí a potřebnou oporu, má rozhodující vliv na primární utváření vztahů k sobě samému, druhým lidem a později k širšímu sociálnímu okolí. Rodina je primárním prostředím dítěte. Zrcadlí se v něm jeho vlastnosti a postoje. Dítě se s ním ztotožňuje, s jeho morálními a sociálními normami, hodnotami, pravidly, zásadami, celkovým způsobem rodinného života. Rodina dítěti zprostředkovává osvojování

---

<sup>49</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornost: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997, s. 65–67.

<sup>50</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 179–180.

základních vzorců sociokulturního chování. Následná, sekundární socializace probíhá v oblasti školy, promítají se však do ní jak pozitivní, tak negativní vlivy rodinného působení.<sup>51</sup> Rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, musí tedy řádně zabezpečovat kvalitní socializační podmínky a plnit všechny své základní funkce vůči dítěti.

Na školní úspěšnost či neúspěšnost dítěte se podílí mnoho dalších faktorů. Jedním z nich jsou výchovné styly v rodině, jaký způsob výchovy rodiče preferují, upřednostňují a především aplikují. Jsou zde deklarovány některé z nich, jež jsou považovány za základní uplatňované v rodinné praxi. Cílem není podat ucelený přehled typů výchovného působení, ale zaměřit se na to, jak je jejich prostřednictvím ovlivňován vývoj dítěte v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu.

**Autoritářští rodiče (authoritarian parents)** se vyznačují přísnými pravidly, vysokým stupněm direktivnosti, rigidnosti v prosazování požadavků a dodržování pravidel. Tito rodiče mají vysoké nároky na své děti, nejsou k nim citliví a komunikativní. Jsou zaměřeni na status poslušnosti a očekávání dodržování pravidel a příkazů bez možnosti jejich vysvětlení. Často prosazují tresty, a to i fyzické.<sup>52</sup> Tento typ rodinné výchovy, jenž je postaven na příkazech a zákazech, kde dítěti není dána možnost se samostatně rozhodnout a nést za své rozhodnutí zodpovědnost, přináší často negativní důsledky ve formě rezignace, nezájmu, averze vůči autoritám až agresivnímu, asociálnímu chování.<sup>53</sup> Děti trpí často úzkostí, napětím, nejistotou, nižšími sociálními dovednostmi a nízkou sebeúctou. Ve školním prostředí je charakterizuje konformita, pasivita a nesamostatnost. Protipól tvoří vzdor vůči autoritě i jednání vycházející z pozice moci.<sup>54</sup>

**Autoritativní styl (authoritative style), demokratická výchova** – rodiče stanovují pravidla a očekávají, že jejich děti se jimi budou řídit. Nicméně tyto rodiče jsou mnohem demokratičtější ve svých interakcích. Jsou přístupní a citliví k dětským otázkám. Pokud děti neplní jejich očekávání, snaží se o porozumění, podporu a odpuštění místo trestu. Respektují osobnost a osobní svobodu dítěte, ale rovněž kladou důraz na požadavek sebekontroly a sebekázeň. Rodiče pomocí tohoto stylu monitorují a sdělují jasné normy

---

<sup>51</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 135–136.

<sup>52</sup> BAUMRIND, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence* [online]. 1991, vol. 11, iss. 1, s. 56–95 [cit. 2015-1-19]. Dostupné z: DOI: 10.1177/02724316911111004.

<sup>53</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 157–158.

<sup>54</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 377–379.

chování dětí. Výsledkem jejich snahy a výchovného stylu jsou děti asertivní, sociálně odpovědné, adaptované a kooperativní.<sup>55</sup>

**Tolerantní nebo shovívavý, (permissive or indulgent)** – rodiče kladou na děti malé nároky, spíše jsou zastánci poskytování maximální volnosti dítěte bez disciplíny a řádu. Mají tendenci být více netradiční a shovívavější ve svém přístupu, očekávají samoregulaci svých dětí, mají tendenci vyhýbat se konfrontaci. K dětem jsou pečující a komunikativní, ale tento vztah je spíše na bázi přátelství než vazba rodič – dítě.<sup>56</sup>

Tato výchova uplatňuje obdobné charakteristiky jako výchova **liberální**, která se vyznačuje nedostatkem disciplíny a řádu. Dítě disponuje množstvím volného času, které neumí smysluplně využít.<sup>57</sup> Negativní dopad této výchovy ukazuje na citovou nezralost dítěte, nerespektování školních pravidel a sociálních norem. Takto vychovávané děti se vyznačují nedostatkem odpovědnosti, sebeovládání a vnitřní disciplíny. Klíčovým momentem výchovného působení je stanovení hranic. Jen na tomto základě se děti naučí ve svém životě orientovat, být samostatní a odpovědní za své jednání. Vymezení hranic pro dítě znamená, ať už si to uvědomuje či ne, jistotu a důvěru.

**Ochranářský, rozmazlující styl výchovy** – jde o výchovné působení s cílem dítěti vše co nejvíce zjednodušit, usnadnit. Průvodními rysy výchovy je péče, pomoc a ochrana. Důsledky výchovy se projevují v nesamostatnosti a pasivitě jedince. Jejich sebevědomí často nekoresponduje s jejich znalostmi a schopnostmi. Děti z hyperprotektivního prostředí se vyznačují nízkou odolností vůči stresovým situacím.<sup>58</sup>

Způsob výchovy, který je v rodině aplikován, souvisí rovněž s kladením požadavků a nároků na dítě. Jde o to, aby požadavky na dítě byly přiměřené jeho věku, možnostem, dosaženému stupni rozvoje a respektovaly požadavek individuální vývojové odlišnosti jedince. Klazení nároků je rovněž spojeno s důslednou kontrolou jejich plnění. Jen tak bude brát dítě požadavky vážně a bude se jimi řídit.<sup>59</sup> Výchovný styl rovněž koreluje se

---

<sup>55</sup> BAUMRIND, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence* [online]. 1991, vol. 11, iss. 1, s. 56–95 [cit. 2015-1-19]. Dostupné z: DOI: 10.1177/02724316911111004.

<sup>56</sup> BAUMRIND, D. Tamtéž.

Srov. s MACCOBY, E. E. The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology* [online]. 1992, vol. 28, iss. 6, s. 1006–1017 [cit. 2015-1-19]. Dostupné z: DOI: 10.1037//0012-1649.28.6.1006.

<sup>57</sup> Srov. s HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 158–160. Rovněž VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 379–380.

<sup>58</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 376–377.

<sup>59</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 250–251.

školní úspěšností dítěte. Předpokládá se, že přílišná péče a podpora nevede děti k samostatnosti a odolnosti. Za nejvhodnější je považován autoritativní, demokratický styl výchovy. Ten splňuje všechna kritéria potřebná pro pozitivní rozvoj kompetencí žáka a s ním související dobrý potenciál jeho školní úspěšnosti.

K výchovným prostředkům neodmyslitelně patří odměny a tresty. Odměny vyjadřují kladné společenské hodnocení jednání či chování a přináší vychovávanému jedinci uspokojení určitých potřeb. Tresty se vyznačují negativním společenským hodnocením a způsobují jedinci omezení některých jeho potřeb. Je evidentní, že výchova založená především na odměnách přináší uspokojivější výsledky než výchova, jež upřednostňuje zejména tresty. Používání odměn a trestů je závislé na mnoha faktorech. Je nutno brát v potaz vzájemný účinek předchozích zkušeností dítěte, vztah dítěte s dospělou osobou, kontext dané situace a prostředí a mnoho dalších okolností. V otázkách odměn je pozornost zaměřena na odměny emoční či morální, které uspokojují potřeby výkonu, uznání a porozumění.<sup>60</sup>

Význam trestu je potlačit nežádoucí chování, ale sám o sobě dítě neučí, jak má správně jednat. Jeho účinnost se projevuje teprve ve spojení s odměňováním chování žádoucího. Je proto nutno užívat tresty diferencovaně v kontextu dané situace a rozumovým vývojem dítěte.<sup>61</sup>

Jako adekvátní forma trestu je uváděna *metoda přirozených následků*.<sup>62</sup> Metoda pomáhá dítěti porozumět svému chování, významu hodnot, upevňuje morální jednání jedince.<sup>63</sup> Podstatou této strategie je, že nepojímá žádné znaky osobního morálního odsouzení, ale vyžaduje zodpovědnost dětí za své chování. Cílem je motivovat děti k zodpovědným rozhodnutím, poučit se ze společenské reality. Aby tato metoda byla účinná, požaduje zralost a trpělivost vychovatele, zkušenosti i čas.<sup>64</sup> Nelze ji však

---

<sup>60</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 252–258. Do skupiny odměn je běžně zařazována pochvala, projev sympatie či ocenění, pozitivní hodnocení nebo kladný emoční vztah. Další podoby odměn jsou věcné či peněžní dárky, rovněž zprostředkování zážitků nebo umožnění oblíbených činností. Tresty zahrnují tresty fyzické a psychické (negativní emoce, záporný emoční vztah, zákaz oblíbené činnosti).

<sup>61</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 250–252.

<sup>62</sup> Metoda, kdy dítě zakouší důsledky svého chování či jednání, aby si uvědomilo nutnost dodržování určitých pravidel. Tuto metodu popsal a uplatňoval francouzský pedagog, filozof a spisovatel ROUSSEAU, J. J. *Emil alebo o výchově*. Přel. K. Chrappa. 2. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002, s. 73.

<sup>63</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 256–257.

<sup>64</sup> DINKMEYER, D., MCKAY, G. D. *STEP: efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál. 1996, s. 89–107.



aplikovat na všechny situace. Míra nápravy by měla odpovídat povaze činu či jednání, věku dítěte, jeho psychické i duševní zralosti.

## 2.2 Vztah rodičů k dětem v kontextu jejich poruchy

Postoj, jaký rodiče k těmto dětem zaujímají, ovlivňuje jejich chování. Je evidentní, že na negativní postoj rodičů děti reagují nepřátelskými projevy, s opakovanou negativní zkušeností se v nich násobí nejistota, nedůvěra, obavy, ale i zlost a vztek. Důležitým aspektem jsou rovněž nároky, které jsou na dítě kladeny a s nimi spojené očekávání rodičů a učitelů.<sup>65</sup> Jen na bázi realistického posouzení potřeb dítěte, snížení požadavků, nebo jejich uzpůsobení individuálním schopnostem a možnostem jedince lze eliminovat negativní důsledky výchovy. Navíc, pokud není tato porucha rozpoznána,<sup>66</sup> důsledkem mohou být vážně narušené vztahy dítěte s jeho okolím, avšak i neúspěch v procesu učení a dosahování praktických dovedností.<sup>67</sup> A to především pro symptomy, kterými se poruchy vyznačují. Při pozitivním postoji podmíněném respektem a tolerancí a objektivním přístupem k dítěti lze dosáhnout naplnění očekávání ambivalentního vztahu rodiče a dítěte.

Nástup dítěte do školy je velmi důležitým mezníkem v jeho životě, který může působit na rodinné vztahy a ovlivňovat je. Jakou pozici bude dítě zaujímat, záleží na očekávání rodičů a jak je toto očekávání dítětem naplňováno. Pokud není dostačující, rodiče pocítují zklamání, nejistotu, bezradnost nebo zlost, což se odráží ve vztahu k dítěti, ostatním členům rodiny a ke škole. Je evidentní, že školní úspěšnost a dobré výsledky jsou pro rodiče dítěte významnou hodnotou, jež je sociálně ceněna.<sup>68</sup> Další zklamání přichází v okamžiku, kdy ani po každodenním učení se výsledky nedostavují, kdy dítě se vykazuje nedostatečným úspěchem v době, kdy většina jeho spolužáků je úspěšná.<sup>69</sup>

Je nezbytné znovu upozornit na fakt, že postoj rodičů k dětem se specifickou poruchou učení působí a mění jejich jednání a reakce na dané situace. Rodiče se musí

---

<sup>65</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, s. 81–84.

<sup>66</sup> Pozn. Pokud se u dítěte projevují znaky školní neúspěšnosti nebo výrazné odchylky v chování a dítě není včas vyšetřeno, může docházet k vyhroceným vztahům v rodině, ale i ve škole. Učitelé vnímají dítě jako líné, rodiče jako ty, jež zanedbávají školní přípravu na výuku. U rodičů se projevuje zklamání, nepochopení. Důsledky této negativní situace ovlivňují vývoj celé osobnosti dítěte. Při stanovení včasné diagnózy a především vhodně zvoleného výchovného a vzdělávacího postupu lze vytvořit pozitivní vztahy mezi všemi zainteresovanými stranami založené na vzájemném pochopení a spolupráci.

<sup>67</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, s. 57.

<sup>68</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 117–121.

<sup>69</sup> K tomu: POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 23.

k dítěti naučit zaujmout chápavý, vřelý a pozitivní postoj místo přístupu odmítavého. Jde o vytvoření vzájemného vztahu důvěry. Adekvátní posouzení nároků na dítě a realistické zhodnocení jeho potřeb má prvořadý význam. Takové požadavky bude dítě schopno akceptovat a plnit.

Vztah, jaký rodiče k dětem se SPU zaujímají, je často odrazem stresu, zklamání a vyčerpání. Tento postoj však zpětně ovlivňuje chování dítěte. U dítěte se může projevit snížením sebedůvěry, sebehodnocení, což může vést k obranným reakcím v podobě sociální izolace nebo agresivních reakcí. Mohou se projevovat znaky nesoustředěnosti, hyperaktivity nebo jiného chování, které se ve výsledku jeví jako kontraproduktivní. U rodičů se často projevují pocity selhání v rodičovské roli, umocněné pocity bezmoci, viny, ale i zlosti.<sup>70</sup>

Co se týče domácí přípravy na výuku, je důležité si uvědomit, že pravidelná každodenní příprava na vyučování je nezbytná. S tím souvisí organizace denního časového plánu a důsledná kontrola plnění úkolů dítěte.

Aby domácí příprava byla co nejefektivnější, aby rodina byla pro dítě oporou, je třeba zaměřit se na strategie, které pomohou minimalizovat nežádoucí faktory a maximalizovat působení žádoucích účinků v kontextu specifických poruch učení.

Rodina by se měla snažit hledat takové způsoby řešení, které zredukovat výskyt či intenzitu potíží na minimum. Další spektrum možností tvoří zdroje opory a pomoci v oblasti odborných pedagogicko-psychologických poraden a zařízení. Formu pomoci a podpory mohou rovněž zabezpečovat jednotliví členové rodiny. Strategie zaměřená na porozumění a vhodnou interpretaci problému způsobuje aktivizaci určitých obranných mechanismů a schopnost jeho zvládnutí. Jde o schopnost pochopit zátěž jako výzvu, o pozitivní přístup, vedoucí k obohacení a posílení kompetencí rodičů. Opačný postoj vede k rezignaci a bezmoci. Jde o snahu zvládat negativní pocity a překonávat dlouhodobé psychické napětí.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> BROCK, A., SHUTE, R. Group Coping Skills Program for Parents of Children with Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities* [online]. 2001, vol. 6, iss. 4, s. 15–25 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: DOI: 10.1080/19404150109546683.

<sup>71</sup> SOBOTKOVÁ, I. Rodinná resilience. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 2004, roč. 48, č. 3, s. 233–246.

### 2.3 Vliv SPU na sebepojetí a sebehodnocení dítěte

To, jak na dítě ostatní lidé pohlížejí, reagují, jak hodnotí jeho chování, jednání, úspěchy či neúspěchy, působí na jeho sebepojetí. Dítě přistupuje k sobě obdobným způsobem, jakým k němu přistupuje okolí. Prostřednictvím postoje druhých lidí si ujasňuje, kdo je, co dokáže nebo nedokáže.<sup>72</sup> Hodnocení ostatními lidmi může být prezentováno rovněž emočním vztahem a chováním k dítěti. Vědomí emočního přijetí posiluje v dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu.<sup>73</sup> V opačném případě, kde nedochází k uspokojování jeho potřeb, si dítě vytváří psychické obranné mechanismy, díky nimž se snaží s neuspokojenou potřebou vyrovnat. Ztrácí sebejistotu a sebedůvěru.

S kategorií sebepojetí souvisí sebepoznání. Vztahuje se k tomu, jak dítě vnímá své schopnosti a předpoklady dosáhnout lepšího či horšího výkonu. Týká se sebecitu, jaké pocity má jedinec ze sebe sama, jaké city k sobě chová, jestli převažuje pocit hanby či zklamání, nebo převládá pocit sebeobdivu a hrdosti. Sebehodnocení dítěte souvisí s názory a soudy, jež má dítě o sobě na pozadí jistého ideálu, a to na základě srovnání s druhými lidmi, popř. s vlastními požadavky na sebe. Souvisí s otázkami: „*Jsem takový, jaký bych chtěl být?*“ Odpověď na tuto otázku pak ústí v rozhodnutí ke změně jedince k lepšímu. Z úspěchů, které díky vynaloženému úsilí dosahuje (často za pomoci druhých osob, např. rodiče či učitele), se rodí jeho sebeúcta a sebejistota. Nezřídka však dochází k případu, kdy nedojde k realizaci s tzv. ideálním já, tedy čím nebo kým by chtěl jedinec být. Dítě stagnuje nebo je disharmonií deprimováno.<sup>74</sup> Míra kladného přijetí sebe sama zůstává vyjádřením, projevem vlastní důstojnosti celý život.<sup>75</sup>

Základy sebehodnocení dítěte se vytváří již v předškolním věku. Ve vztahu ke škole jej ovlivňují zejména očekávání rodičů a míra jejich naplnění. Jestli je dítě ve škole úspěšné, se odráží nejen v jeho schopnostech, ale rovněž v sebepojetí, jakou má důvěru ve své schopnosti, na jeho emočním ladění, sociální inteligenci a emoční resilienci.<sup>76</sup> Míra sebehodnocení a sebedůvěry ovlivňuje způsob zdočlávání potíží, jež z poruchy dítěte vyplývají. Sebepečetí dítěte se vyvíjí dle toho, jak vlastní potíže jedinec vnímá, hodnotí

---

<sup>72</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 56–57.

<sup>73</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 42.

<sup>74</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 57–58.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 57–58. Srov. s KON, I. S. *Hledání vlastního Já: osobnost a její sebevědomí*. Přel. E. Urbánek. Praha: Svoboda, 1988, s. 239. Více: SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009.

<sup>76</sup> Emoční resilience představuje schopnost úspěšně zvládat nepříznivé životní situace, je to psychická odolnost jedince vůči zátěži.

a interpretuje. Vlastní sebeobraz tedy ovlivňuje jeho důvěru ve vlastní schopnosti a očekávání.<sup>77</sup> Způsob, jakým dítě interpretuje své školní neúspěchy rovněž ovlivňuje jeho prožívání, vztah ke vzájemné spolupráci, k učiteli, ale i k žákům a škole.

Negativní atribuce školního neúspěchu dítěte v jeho nedostatečném úsilí, nespokojenost a zklamání rodičů s výsledky dítěte umocňuje jeho záporné emoční ladění. Rovněž disharmonie a napětí mezi učiteli a rodiči přináší pro dítě další zátěžový faktor.

Nízká sebeúcta dítěte se zákonitě projektuje do jeho duševních výkonů a sociálního chování, navíc může vyústit až v pocit méněcennosti, kdy negativní postoj k sobě může korelovat i s neuroticismem.<sup>78</sup>

Hodnocení druhými lidmi je pro dítě bezesporu velmi významným faktorem sebehodnocení a to i přesto, že nemusí být vždy objektivní. Druhým faktorem je školní úspěšnost. Je nezbytné předcházet situacím, které by mohly v dítěti vyvolat trvalý pocit méněcennosti, nižší aspirace a nedůvěry ve své schopnosti.

V tomto kontextu může dojít až k frustraci dítěte projevující se psychickými obrannými mechanismy ve formě útěku do lhostejnosti, apatie, zlehčování nebo bagatelizace neúspěchů. Důsledkem může být i hledání často negativních alternativních kompenzačních aktivit, jimiž se snaží nenaplněné potřeby uspokojit. V některých případech může dojít i k agresivním projevům.<sup>79</sup>

Z výše uvedeného vyplývá, jak velice důležité je včas a adekvátně posoudit potřeby dítěte a zajistit jejich naplnění, aby následky poruchy v kontextu vnějšího působení prostředí byly co nejmenší. Rodina má tedy na vývoj sebevědomí a sebehodnocení dítěte významný vliv. Utváří vztahy nejen k ostatním lidem, vrstevníkům, ale především k sobě.

Neopomenutelným vlivem na sebepojetí dítěte mají i sourozenecké vztahy a postavení dítěte v rodině. Dítě, které je přehlížené na základě jeho projevů vlivem poruchy učení, se dožaduje často pozornosti asociálním chováním.

---

<sup>77</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 42–45.

<sup>78</sup> BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., MACEK, P. Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, 1993, roč. 37, č. 5, s. 444–454.

Neuroticismus je stav charakterizovaný geneticky podmíněnou náchylností k emocionální a celkové duševní labilitě a nerovnováze, ke zvýšené psychické tenzi, úzkostem a strachu. Vede k onemocnění zvaném neuróza. Původně termín H. J. Eysencka.

<sup>79</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 58–59.

Situace dítěte v rodině se může zhoršovat v případě přítomnosti sourozence, jenž svým školním prospěchem vyniká a jenž je s tímto dítětem srovnáváno. U dítěte se snižuje pocit vlastní hodnoty, což může korelovat s jeho sebevědomím a pocitem méněcennosti.<sup>80</sup>

Ve vztahu rodičů k dětem se specifickými poruchami učení záleží na stylu výchovného působení, který rodiče uplatňují. Za nejvhodnější styl výchovy je stále spatřován a preferován styl autoritativní, demokratický, který obsahuje všechny aspekty vhodného výchovného působení na jedince s odkazem do budoucnosti. Emocionální klima rodiny působí na chování dítěte i na jeho školní výkony. V tomto ohledu je nezbytné osvojení takového jednání a přístupu k dětem, které bude vytvářet pozitivní atmosféru adekvátní pro kontinuální rozvoj osobnosti dítěte.

---

<sup>80</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 24–25.

### 3 PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Škola představuje prostředí, které má rozvíjet celou osobnost jedince. Má pozitivně působit na jeho fyzický, psychický a sociální vývoj. Prostředí školy klade na žáka určité požadavky a očekávání, kdy jejich splnění může pro některé jedince představovat určitou míru zátěže. Je nezbytné mít na zřeteli fakt, že vytváření vhodného prostředí pro výuku, budování pozitivních interakcí mezi žáky a učiteli, v duchu kladného a individuálního přístupu, je základní podmínkou pro efektivní výchovně-vzdělávací proces ve všech jeho rovinách.

#### 3.1 Sociální psychologie výuky

Škola je důležitý socializační činitel dětí a mládeže, vytváří škálu socializačních vlivů a procesů vyznačující se soustavným, systematickým a odborně řízeným působením především v procesu výuky. Škola se snaží korigovat a kompenzovat nedostatky a limity rodiny tak, aby pomohla žákům k získání co nejlepší školní úspěšnosti.<sup>81</sup> Škola je rovněž činitelem, který ovlivňuje sebepojetí dítěte, jeho vztah ke vzdělávání a jeho zdravý vývoj osobnosti.<sup>82</sup> Pokud dítě ve škole selhává, negativní důsledky se odráží i v jeho budoucím profesním uplatnění.

Ve výukovém procesu je pozornost zaměřována na socializačně-aktivační zřetel v práci s cíli. Jde o probouzení zájmu žáků o probírané učivo, o co nejkonkrétnější přiblížení výukových cílů, tedy, co se bude od žáka požadovat, co by měl znát, jaké by měl mít vědomosti. To předpokládá seznámení žáky s jejich cílovým hodnocením i s kritérii a požadavky jednotlivých etap. Důležité je rovněž seznámení žáků s časovým plánem a harmonogramem výuky.<sup>83</sup>

Obdobné charakteristiky výchovných stylů uplatňovaných v rodině jsou rovněž spatřovány u výchovných strategií učitelů. Tyto styly se rozlišují dle toho, jaký mají emoční vztah k žákovi a jaký typ řízení uplatňují. Jako nejlépe je hodnocen styl integrační, který v sobě spojuje aspekt skutečného lidství, porozumění a pomoci. Uplatňuje hledisko důvěry v žákovy schopnosti, respektu k individuálním zvláštnostem žáků, a přesto je

---

<sup>81</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 181–182.

<sup>82</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 333.

<sup>83</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 210–215.



schopen klást přiměřené požadavky, dbát na kontrolu jejich plnění, podněcovat iniciativu a samostatnost žáků.<sup>84</sup>

V úzké souvislosti edukační péče je hovořeno o selektivním přístupu ve školství, který se uplatňoval zejména ve druhé polovině 20. století. Přístup vyřazoval děti z běžné školy, a to na základě srovnávání jejich chronologického věku s věkem mentálním. Tento negativní jev přináší velice nepříznivé důsledky v podobě rezignace a stagnace dětí, neboť příčinou snížení nároků, které jsou na ně kladeny, děti přejímají roli studijně méně výkonných. Při akceptaci snížené výkonnosti dětí rovněž klesá šance na zavádění efektivních nápravných opatření. Klesá motivace žáků absencí spolužáků s lepšími výsledky, kteří by stanovovali inspirující cíle potenciality.<sup>85</sup>

Dítě se specifickými poruchami učení je však do jisté míry znevýhodněné, a to v komplexu výukového procesu, kdy jsou na něj kladeny stejné nároky jako na ostatní spolužáky, které ovšem není schopno splnit.

Žák v takové třídě těžko dosahuje příznivých výsledků, obtížně se adaptuje a jeho specifické potřeby nejsou obvykle uspokojeny.<sup>86</sup> Pocit osamělosti a nejistoty se pak násobí především ve třídě s větším počtem žáků. Na druhé straně, při přátelském, podněcujícím a pozitivním třídním kolektivu, mohou být ostatní spolužáci oporou a zdrojem pomoci.<sup>87</sup>

### 3.2 Kompetence a přístup pedagogů

Profesionální kompetence učitele se vyvíjí na základě dosažených teoretických znalostí a získaných zkušeností během pedagogické praxe. Učitelská profese klade na učitele mnohé nároky a požadavky, vyžaduje profesní znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady. Učitel musí disponovat mnohými charakteristikami, např. psychickou odolností vůči desintegrujícím vlivům, sociální empatií, kladným vztahem k dětem, přirozenou autoritou, komunikativností, organizační schopností apod.

---

<sup>84</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 325–32.

<sup>85</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Portál, 2007, s. 217–218.

<sup>86</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997, s. 77.

<sup>87</sup> HUMPHREY, N. Facilitating a Positive Sense of Self in Pupils with Dyslexia: the Role of Teachers and Peers. *Support for Learning* [online]. 2003, vol. 18, iss. 3, s. 130–136 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: DOI: 10.1111/1467-9604.00295.

Podrobný výčet charakteristik osobnosti učitele uvádějí mnozí autoři.<sup>88</sup> Je třeba si uvědomit, že učitel hraje ve třídě velmi důležitou roli a to nejen ve vztahu vzdělávání, ale také ve vztahu k žákům. Na jeho osobnostních předpokladech tedy velmi záleží. Jak umí efektivně komunikovat, jaké vytváří a uplatňuje postupy a strategie vedení žáků, jakým způsobem řeší nejrůznější situace, jak vytváří klima ve školním prostředí.

Jaký postoj žáci k učiteli zaujímají, odráží osobnost učitele, jeho vlastnosti, přístup, jaký zaujímá on k žákům, teprve na další místo se řadí jeho didaktické vlastnosti a odbornost.<sup>89</sup> Je zřejmé, že k žákům, kteří se ve výuce projevují kázeňskými přestupky či jiným nevhodným chováním a k žákům, jež se projevují nesoustředěností, pomalým tempem či nedosahují optimální prospěchové úrovně, zaujímají učitelé negativní postoj.<sup>90</sup>

Za dvě hlavní kompetence, jež se od učitele očekávají je *vzdělávat* (zprostředkovávat dětem vědomosti, dovednosti dle oboru učitelovy aprobace) a *vychovávat* (ve smyslu rozvíjení zájmů dítěte, jeho postojů, schopností, charakteru, a to na základě individuálních zvláštností dítěte). Tyto dvě základní činnosti kladené na pedagogy předpokládají osvojení a prohlubování příslušného oboru, pedagogických a psychologických poznatků, metod a způsobu myšlení. Vyžadují realizaci efektivní interakce a kooperace se žáky a jejich rodiči, s dalšími pedagogy a nadřízenými. Do požadavků je rovněž zahrnuta oblast sociálních dovedností, rozvíjení vlastní osobnosti a motivace žáků, jako stěžejní atribut k dosažení pozitivních výsledků vzdělání. Nedílnou součástí učitelských kompetencí je i organizace činností ve škole a mimoškolních aktivit.<sup>91</sup> Kompetence učitelů nejsou jen pouhým výčtem charakteristik, ale fundamentálním hlediskem, jenž určuje vzájemnou interakci učitele a žáka v kontextu jeho následného vývoje.

V raném školním věku je učitel pro žáka velmi důležitou autoritou, kdy si dítě často k němu vytváří osobní vztah,<sup>92</sup> jenž podporuje motivaci dítěte k učení a dosahování příznivých školních výsledků. Požadavky a hodnocení učitele dítě přijímá bezpodmínečně a nekriticky. Hodnocení poskytuje dítěti adekvátní zpětnou vazbu v případě úspěšnosti, v opačném hledisku se snaží s touto zkušeností vyrovnat. Jak tuto situaci zvládne, záleží

---

<sup>88</sup> Např. viz MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. Srov. s DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009.

<sup>89</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 266.

<sup>90</sup> MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 488.

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 264–266.

<sup>92</sup> Tato vazba žáka k učiteli upevňuje v dítěti pocit bezpečí a jistoty a umožňuje mu lepší adaptaci na školní prostředí. Viz KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, s. 31.

i na učitele a jeho přístupu, který k dítěti uplatňuje. Jestli bude učitel pro dítě oporou a zdrojem pomoci nebo ohrožením.<sup>93</sup>

Pokud učitel signalizuje dětem, vědomě i nevědomě, že jsou schopny osvojit si potřebné dovednosti a vědomosti, stanovuje reálné cíle úměrné žakovým schopnostem a individuálním dispozicím, vede je k samostatnosti a zodpovědnosti, tak jen za této podmínky může u nich podněcovat zdravý rozvoj sebevědomí.<sup>94</sup> Je evidentní, že žák s poruchami učení se může pro učitele stát zátěží, o to více, když veškeré jeho úsilí nevede k žádoucím výsledkům jedince.<sup>95</sup> Ne ojedinělou realitou zde zůstává negativní vztah učitelů k žákům, kteří se vyznačují poruchami chování a učení či jinými vývojovými odchylkami. Jde o žáky, jež pro učitele představují určitý stupeň zátěže, kdy snaha o vytvoření vzájemné kooperace nebývá konstruktivní.

Ve středním školním věku se stabilizuje a mění přístup žáka k učiteli. Žák autoritu respektuje, není již však vázán osobním vztahem. V uspokojování potřeb učitel ustupuje do pozadí, do popředí se dostává význam vrstevnické skupiny.<sup>96</sup> V tomto období se více rozvíjí sebehodnocení žáka, kdy je pro něj podstatný nejen úspěch v učení, ale především mezi svými vrstevníky.<sup>97</sup>

Ve starším školním věku, v době dospívání, se projevuje kritika vůči požadavkům a hodnocení učitele stále zřetelněji. Jednání učitele je interpretováno ze svého pohledu a rovněž přístup k žákům s poruchami učení. Ve značné míře záleží i na učiteli, jak je dítě motivováno k lepším výsledkům a jakou pozici zaujme ve vrstevnické skupině. Učitel by měl reagovat citlivým pedagogickým přístupem, s ohledem na vývoj poruchy žáka, nevystavovat žáka posměchu spolužáků negativním komentováním jeho výkonu nebo upozorňováním na jeho nedostatky jiným nevhodným způsobem.<sup>98</sup>

Toto stadium je rovněž obdobím hledání vlastní identity, kdy se jedinec opírá o vrstevnickou skupinu, se kterou je v sounáležitosti, demonstruje ji konformitou a podřízeností skupinovým normám, naopak odmítá formální nadřazenost autority. Žáci preferují učitele, který svou nadřazenost vůči nim neuplatňuje, a je proto schopen

---

<sup>93</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 180.

<sup>94</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010, s. 257–258.

<sup>95</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*, Praha: Karolinum, 2006, s. 182–183.

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 180–181.

<sup>97</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 31–32.

<sup>98</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 181–182.

prostřednictvím pozitivní zpětné vazby a upevňování jejich identity kladné motivace pro školní práci.<sup>99</sup>

Učitel musí disponovat dostatkem odborných informací o této problematice, které umožní lépe porozumět problémům a situaci daného žáka. Důležitou složkou k těmto dětem je i osobní, empatický přístup.

Postoj učitele k žákovi by měl vycházet z poznávání osobnosti žáka, jeho projevů, vývoje a také podmínek, jež na něj působí. K adekvátnímu poznání a rovněž hodnocení jedince je třeba přistupovat na základě jeho výkonů, analýzy chování a posouzení jeho současné situace. Jde o zjištění komplexního obrazu působení vnějších i vnitřních faktorů, jež mohou žáka ovlivňovat. Na základě interpretace a analýzy všech potřebných dat a zjištěných poznatků lze lépe stanovit budoucí vývoj žáka.<sup>100</sup>

Profesionální přístup učitele se rovněž projevuje ve spolupráci s rodinou žáka. Kritické hodnocení dítěte musí v sobě zahrnovat i porozumění a empatické vcítění do prožívání a vnímání rodičů, s případnou nabídkou spolupráce. V opačném případě dochází k vzájemnému nepochopení a konfliktům,<sup>101</sup> kterým lze však včasnou, efektivní a konstruktivní komunikací zamezit.

Školní neúspěšnost žáka je výslednicí nefunkční kooperace všech účastníků výchovy a vzdělávání, tedy především učitelů, rodičů, školní třídy, výchovných poradců, poradenských pracovníků aj.<sup>102</sup>

Specifickou pozornost zasluhuje aspekt odolnosti učitele k zátěži, které je ve výukovém procesu takové zátěži vystaven. Je dána „*nadbytkem interpersonálních podnětů*“, jež vznikají z každodenního kontaktu s lidmi a řešením nejrůznějších situací, konfliktů, kázeňských přestupků, problémů, apod.<sup>103</sup>

Jedním z aspektů, na který je ve výchovně-vzdělávacím procesu kladen důraz, je osobnost učitele. To, jak se tato osobnost v kontextu školní praxe formuje a utváří, má podstatný vliv nejen na kvalitu a průběh vyučování, ale také na vývoj osobnosti samotného žáka, který je učitelem přímo či nepřímo ovlivňován. Dle jeho charakteristik se pozná, jestli je učitel schopen, ochoten a připraven adekvátně reagovat na individuální potřeby žáků, vnímat, podněcovat a formovat jejich osobnost.

---

<sup>99</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 32–33.

<sup>100</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 365–371.

<sup>101</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 24.

<sup>102</sup> MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 538–540.

<sup>103</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 267–268.

### 3.3 Hodnocení a klasifikace žáků

„Hodnocení žáků poskytuje zpětnou informaci o průběhu a výsledcích dosavadní učební činnosti a tím ovlivňuje průběh činností následných.“<sup>104</sup>

Hodnocení informuje učitele o efektivnosti jeho výukových metod a postupů, žákovi poskytuje zpětnou vazbu o jeho výkonech a rodičům oznamuje, jak je jejich dítě ve výukovém procesu úspěšné či neúspěšné. Aby bylo hodnocení co nejefektivnější, musí poskytovat včasné a průběžné informace o konkrétních znalostech či dovednostech. Systém hodnocení je velmi důležitý pro motivaci žáka a jeho vztah k učení. Je proto nezbytné vycházet z individuálních osobnostních dispozic žáka, jeho rodinného prostředí a ostatních vlivů, které ovlivňují žákův výkon.<sup>105</sup> Hodnocení však musí plnit více funkcí než jen informační či poznávací. Důležité je, aby výsledkem hodnocení byl postup k nápravě, zdokonalení, motivace k další práci, a také vytváření pozitivního sebeobrazu, aby se žák naučil realisticky posuzovat sebe a svoji práci.<sup>106</sup> Učitelé uvádí, že hodnocení žáků patří k jedné z nejnáročnějších pedagogických činností.<sup>107</sup>

Děti se specifickou poruchou učení často nezvládají nároky školní výuky na požadované úrovni, často i přes vynaložené úsilí, což se projevuje v oblasti nejhoršího hodnocení. Tito žáci nejsou úspěšní, a navíc musí věnovat domácí přípravě mnohem více času než jejich vrstevníci.<sup>108</sup> Paradoxem je, že mnohdy veškeré úsilí působí spíše kontraproduktivně.

Hodnocení však vyžaduje určité kritérium, měřítko nebo standard, dle kterého se hodnocený výkon srovnává či posuzuje. Pokud jsou výsledky porovnávány v kontextu celé skupiny bez zřetele individuálních zvláštností a potřeb jedince, znamená to, že ve všech ostatních charakteristikách jsou jedinci stejní.<sup>109</sup> V takovém případě však hodnocení nepodává ucelený obraz o schopnostech žáka, neboť zde nejsou zhodnoceny jeho individuální zvláštnosti, jeho osobní dispozice, nevychází se z kontextu celé situace a ostatních faktorů, které celý proces ovlivňují.

---

<sup>104</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Portál, 2007, s. 221.

<sup>105</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 15–20.

<sup>106</sup> Tamtéž, s. 45–47.

<sup>107</sup> BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*. 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64.

<sup>108</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 41–51.

<sup>109</sup> KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 21–22.

Při hodnocení je třeba vycházet ze zásady vnitřního přijetí hodnocení žáků, jen tak může hodnocení socializačně působit. Pokud ovšem způsobuje pocity méněcennosti, bezmoci či zklamání, pak se u takto hodnoceného žáka vytváří obranné postoje, neboť hodnocení snižuje jeho hodnotu nejen v očích spolužáků, rodičů i pedagogů, ale také v očích vlastních. Opačné hledisko nastává, pokud má žák o hodnocení zájem, kdy se hodnocení stává účelným zdrojem specifických informací a poznatků sloužících k dosažení jeho cíle. Z vnitřního přijetí hodnocení se vyvíjí sebehodnocení žáka, na jehož základě se žák učí přebírat vlastní zodpovědnost za výsledky své práce. Hodnocení musí být anticipační, kdy žák a priori ví, o jaká kritéria se bude hodnocení opírat. Podstatou je rovněž kontrola procesu, jenž vede k dosaženému cíli.<sup>110</sup>

Zátěž často vysoké frekvence hodnocení se projevuje zejména u dětí, které jsou ve svých výsledcích méně úspěšné. Celkové hodnocení by mělo být odrazem žákových schopností v kontextu jeho individuálního specifického vývoje. Hodnocení má podnítit aktivní postoj žáka k odhalování a využívání svého potenciálu.

V současné době se pozornost zaměřuje, nejen v zahraničí, ale i u nás na posun z dimenze *hodnocení učení* (assessment of learning) na *hodnocení pro učení* (assessment for learning).<sup>111</sup> Jedná se o efektivní hodnocení, jenž objasňuje postup a porozumění učení směřující k lepším výsledkům žáka.<sup>112</sup> V podstatě lze říci, že se nehodnotí jen znalosti, ale účelem hodnocení je motivace žáků k lepším výkonům, jde o hodnocení, které reflektuje proces učení žáka, jenž vede k jeho pozitivním výkonům.

Se specifickým fenoménem v oblasti hodnocení se lze setkat s vazbou špatných známek a lhaním rodičům, neboť rodiče se často chovají k dětem na základě toho, jaké známky nosí ze školy. Hezké známky u rodičů vyvolávají pocit uspokojení a pozitivní projevy, což u dětí upevňuje jejich žákovské sebevědomí. Jako protipól se zde staví známky špatné, z toho plynoucí negativní odezvy rodičů ve formě nadávek, hněvu, výčitek, trestů, zákazů apod., které u dětí vyvolávají bázeň a špatné svědomí. Ze strachu před hněvem rodičů mnohdy lžou, neboť obavy z jejich reakcí jsou tak silné, že alternativa

---

<sup>110</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Portál, 2007, s. 223–224.

<sup>111</sup> STIGGINS, R. J. Assessment Crisis: the Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan* [online]. 2002, vol. 83, iss. 10, s. 758–765 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: DOI: 10.1177/003172170208301010.

<sup>112</sup> COOK-SATHER, A. Authorizing Student's Perspective: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher* [online]. 2002, vol. 31, no. 4, s. 3–14, May [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: [http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu\\_pubs](http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu_pubs)

přiznání zůstává zablokovaná.<sup>113</sup> Jako východisko se zde jeví aktivní spolupráce s dítětem, vzájemná komunikace a především oboustranná důvěra. Dalším možným zdrojem pomoci je reflexe situace z pozice dítěte, jak ono se na situaci dívá, jak ji vnímá, co cítí. Kooperace ve smyslu nabídky podpory a pomoci k řešení je samozřejmým hlediskem.

V hodnocení těchto žáků se klade důraz na potřebu kladného ocenění za každé, i sebemenší zlepšení, neboť adekvátně zvolená pozitivní stimulace jim pomůže redukovat vliv naučeného pocitu bezmocnosti.

Odlišné způsoby hodnocení jsou ve specializovaných třídách, kde se hodnotí nejen výkon, ale především snaha a vynaložené úsilí žáka v kontextu závažnosti poruchy a jeho individuálních možností. Uplatňován je přístup terapeuticky a podpůrně zaměřený a je v kompetenci speciálních pedagogů. Výsledné známky nevyjadřují srovnání výkonů jednotlivých žáků v rámci celé třídy. Děti z těchto tříd jsou emočně vyrovnanější než děti, které zůstávají v běžných třídách.<sup>114</sup> V této souvislosti je to nepochybně perspektivní pohled, na druhé straně i v rámci vzdělávání v běžných třídách základní školy je možné nalézt a uplatnit vhodné alternativy hodnocení dětí se SPU.

Hodnocení pomáhá dítěti k rozvoji jeho sebevědomí, sebehodnocení a dodává mu pocit sebejistoty. Jako protiklad však přináší i negativní aspekty, a to zejména pro ty děti, jež se setkávají na základě svých výkonů s horším hodnocením. Je zapotřebí zamyslet se, jaké místo zaujímá hodnocení ve výuce a především jaký má význam pro samotného žáka.

Hodnocení by mělo být objektivní a spravedlivé.<sup>115</sup> I ostatní žáci se zaměřují na měřítko spravedlnosti, proto v případě lepšího hodnocení žáka se SPU, které neodpovídá jeho znalostem, pociťují křivdu vůči intaktním spolužákům.<sup>116</sup> V tomto kontextu je zapotřebí ostatním žákům zprostředkovat pochopení způsobu hodnocení, a to z důvodu eliminace vzniku možných rizik a konfliktů, které mohou mezi vzájemnými vztahy jedinců vzniknout.

---

<sup>113</sup> STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L., KREJČÍ, M. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, s. 21.

<sup>114</sup> ŽÁČKOVÁ, H. 1994. *Výsledky průzkumu emotivity dyslektických dětí*. In: KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník*. Praha: IPPV, s. 17–19.

<sup>115</sup> Ve smyslu spravedlnosti zde autor vychází z odlišných vstupních podmínek žáků. Viz BAUER, E. B. The Promise of Alternative Literacy Assessment in the Classroom: A Review of Empirical Studies. *Reading Research and Instruction*. [online]. 1998, vol. 38, iss. 2, s. 153–168 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: DOI: 10.1080/19388079909558285.

<sup>116</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 180–181.

Hodnocení navazuje na plnění kompetencí žáků, které mají být výstupem vzdělání. Je třeba si uvědomit, že každý žák má odlišné vrozené predispozice, a proto je na zřeteli vyučujícího k tomuto faktu přihlídnout. V oblasti motivace a hodnocení v kontextu specifických poruch učení by měly figurovat otázky: Jsou respektovány individuální dispozice žáků? Jakým způsobem?

### 3.4 Zvládání školní zátěže

Školní zátěž se u žáků začíná projevovat již začátkem školní docházky, kdy si ji začíná dítě uvědomovat až na základě reakcí rodičů, učitelů či jiných autorit. Příčiny mohou pramenit z nejrůznějších zdrojů jako např. nezvládnutí role žáka v souvislosti s požadavky školy, hodnocením, přístupem učitelů, začleněním do vrstevnické skupiny i v kontextu pramenících z nepodnětného rodinného prostředí, zdravotního či mentálního znevýhodnění. Nejdůležitějším aspektem je, z jaké pozice hodnotí zátěžovou situaci sám žák. Jak na ni reaguje, jak ji vnímá.<sup>117</sup> Tato zátěž se následně projevuje poruchami učení a chování. Žák nezvládá řešit úkoly, neboť jeho řešení přesahuje jeho možnosti a schopnosti. Prioritním hlediskem je otázka existence zdrojů, jimiž žák disponuje a jež mu pomohou efektivním způsobem zátěž zvládat. Jde o to, jestli a jakými vnitřními a vnějšími zdroji disponuje.

Zátěžové situace ve škole mohou u žáků vyvolat psychosociální stres, tzn., že jedinec není schopen předcházet nebo alespoň minimalizovat procesy vnímání, zapamatování nebo představování si přítomnosti znevýhodňujících faktorů, které jedince vzdalují od žádoucích stavů.<sup>118</sup> Psychosociální stres je tedy výsledkem kognitivního posuzování toho, jak dítě vnímá hrozby ve svém životě a jestli má zdroje k jejich odstranění nebo jejich eliminaci. Důsledkem tohoto stresu může být ohrožení jeho sociálního statusu, úcty či ztrátu své pozice ve skupině. Vlivem stresu setrvává dítě často v napětí, mohou selhávat obranné mechanismy a projevovat se neurotické nebo psychosomatické symptomy.

Z tohoto hlediska je významné, jakým způsobem jedinec zátěžové situace hodnotí a interpretuje jejich význam. Jaké emoční reakce u něho vyvolávají, jaký postoj k nim zaujímá, zda je vnímá jako ohrožující faktory a směřuje k rezignaci. Odolnost vůči zátěži vychází ze schopnosti využít ji jako aktivizujícího činitele k hledání efektivních řešení,

---

<sup>117</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 527–541.

<sup>118</sup> TURNER, J. B., KAPLAN, H. B. Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, Theory, Life-Course, and Methods. *Contemporary Sociology* [online]. 1997, vol. 26, iss. 6, s. 175–244 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: DOI: 10.2307/2654685.



podnětů a nových možností, které se naskytou, ve schopnosti přijmout sociální oporu a pomoc.<sup>119</sup>

### 3.5 Vliv vrstevnických skupin a sociálního prostředí školy

Skupiny vrstevníků nabývají větší význam ve středním školním věku, ve stadiu dospívání jejich vliv na jedince stále roste. V tomto období se pro ně vrstevnická skupina stává referenční skupinou. Proto v některých jedincích může vyrůst obava z nepřijetí nebo ze ztráty postavení v této skupině.<sup>120</sup> Tyto předsudky jsou oprávněné především u dětí, které určitou poruchou trpí. Například děti s hyperkinetickou poruchou nebyvají v kolektivu pro svou hlučnost, zbrkllost a impulsivnost oblíbené. Takové dítě potřebuje podporu, porozumění, toleranci a pozitivní přístup nejen spolužáků, ale i učitelů, neboť právě oni jsou základním vzorem pro chování ostatních dětí ve třídě.<sup>121</sup>

Spolužáci stěží přijímají do své skupiny někoho, kdo se nápadným způsobem odlišuje a nemusí to být jen porucha učení, tělesné nebo mentální postižení. Mohou to být žáci, co vynikají svými rozumovými schopnostmi a výsledky nad ostatní spolužáky nebo naopak žáci, jejichž výkony jsou podprůměrné. Není zde jistota přijetí dítěte do skupiny, dítě se musí umět prosadit tak, aby ho ostatní akceptovali.

V této souvislosti se učitel snaží zdůrazňovat jedinečnost každého žáka, vést děti k vzájemnému respektu a upozornit na využívání schopností a dovedností ke společnému prospěchu. Při vytvoření pozitivní atmosféry vzájemné kooperace lze docílit, aby žáci vnímali spolužáka, který se nějakým způsobem odlišuje, pozitivním způsobem a svým přístupem v něm vzbuzovali pocit sounáležitosti se skupinou.<sup>122</sup>

Na vývoj poruchy jedince má vliv i sociální klima školní třídy, na kterém se podílí učitel a všichni žáci, jež danou třídu navštěvují. Je to sociálně psychologická proměnná, jež v sobě nese oblast společného vnímání, prožívání, reagování a hodnocení všech zmíněných účastníků. Jedná se o dlouhodobé jevy typické pro danou třídu. Jde o to, jak klima žáci vidí a interpretují a jakým způsobem jsou zainteresovaní v oblastech společného výukového

---

<sup>119</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, s. 54–55.

<sup>120</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 273–279. Skupina působí na své členy tím, jak uspokojuje jejich potřeby, ale rovněž nátlakem, kladením požadavků, napomínáním, posměchem či hrozbou vyloučení.

<sup>121</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 142.

<sup>122</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, s. 134–135.

procesu.<sup>123</sup> Sociální klima třídy žáci a učitelé nejen tvoří, ale významným způsobem se na něm podílejí a ovlivňují ho.

Posledním důležitým a neopomenutelným hlediskem v souvislosti pozitivního vývoje dětí se SPU, o kterém je nutné se zmínit, je oblast spolupráce dvou významných výchovných a socializačních subjektů, a to rodiny a školy.

Jejich účinná spolupráce je jedno z možných východisek, které vede k zvyšování efektivity v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu žáků. Tato spolupráce předpokládá konstruktivní, otevřenou a pozitivní komunikaci a participaci rodiny.<sup>124</sup> To ovšem předpokládá oboustrannou aktivní kooperaci zúčastněných stran. Kooperace školy a rodičů žáka představuje velice důležitý faktor ve vzdělávacím procesu dětí.

---

<sup>123</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 565–579. Srov. s MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 588–593.

<sup>124</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 333–334.

## 4 SYSTÉM PÉČE A PODPORY DĚTÍ SE SPU

Komplexní podporu a péči představuje soustava speciálních pedagogicko-psychologických metod, způsobů a přístupů, jež umožňují vytvořit dítěti adekvátní podmínky pro vzdělávání.

### 4.1 Systém poradenských služeb v rámci školy

Na školách je poradenská činnost zajišťována především prostřednictvím učitelů, jež mohou jako první zaregistrovat potenciální problémy poruch učení a chování žáků a včas iniciovat rodiče vhodným metodickým přístupem nebo způsobem řešení, případně nabídkou spolupráce s dalšími odborníky.<sup>125</sup> Eventuální problém lze tedy řešit již v počátečním stadiu jeho vývoje, neboť učitelé jsou v bezprostředním každodenním kontaktu s žáky a mohou tak podávat rodičům potřebné informace o průběhu výuky.

Osoby, jež zajišťují a zprostředkovávají poradenské služby včetně jejich konkrétních činností, upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.<sup>126</sup> Z tohoto důvodu a z argumentu rozsahu práce budou jejich činnosti charakterizovány jen stručně.

**Asistent pedagoga** zabezpečuje individuálně výchovnou a vzdělávací činnost pro žáky se specifickými potřebami. Poskytuje rodičům informace o průběhu denní výuky žáka, konzultuje jednotnou formu výchovně-vzdělávacího postupu dítěte.<sup>127</sup>

**Školní psycholog**<sup>128</sup> poskytuje poradenskou, konzultační a diagnostickou činnost pro žáky ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je třeba, aby tyto činnosti byly zajištěny i metodicky a supervizně.

Profil odborných činností psychologa se sestává rovněž z práce na interpersonálních vztazích. Jde o dlouhodobé mediační působení ve sféře komunikačních bariér, řešení konfliktních situací v třídním kolektivu a poskytování intervence při řešení výchovně-vzdělávacích problémů jednotlivých žáků. Za nejnáročnější činnosti psychologa je považován vztahový systém rodiny nebo učitelů uvnitř školy, jež působí na vývoj žáka.

---

<sup>125</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 335–336.

<sup>126</sup> Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. obsahuje podrobně informace týkající se standardní činnosti obsahu práce subjektů poradenských služeb v rámci školy. Kvalifikační předpoklady pro výkon těchto poradenských činností jsou vymezeny vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

<sup>127</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 335.

<sup>128</sup> Více o jeho odborné profesi, konkrétní činnosti a postavení ve školském systému je možno nalézt např. v této publikaci: ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013.

Další činnost, jež je typická pro práci školního psychologa spadá do oblasti učení žáků. Působení spočívá v diagnostice a nápravě specifických poruch učení, včetně odborných i krizových intervencí, konzultací s rodiči a učiteli. Druhou skupinu představuje práce s žáky, jež vývojovou poruchu nemají. Činnosti spadají do oblasti diagnostiky studijních předpokladů, motivačních programů k učení, analýzy školní neúspěšnosti, nácviku vhodných strategií učení apod.<sup>129</sup> Jde o řešení schopnosti sociálního fungování v dyádě nebo skupinových vztazích s cílem vytvářet adekvátní sociální komunikaci, jež může pomocí poskytování zpětné vazby přinášet efektivní výsledky práce.

Každá škola disponuje speciálním pracovníkem, nejčastěji výchovným poradcem, který se zaměřuje na poradenské, metodické a informační činnosti výchovného a vzdělávacího procesu.

**Výchovný poradce** je nejčastěji speciální pedagog, který vytváří efektivní vzdělávací programy pro učitele, jež obsahují metodiku zvládnání problémových žáků a postupy v oblasti spolupráce s rodiči. Dále tyto postupy koordinuje a aktivizuje vztahy rodiny a školy, kdy se snaží vytvářet vzájemnou spolupráci.<sup>130</sup> Výchovný poradce je členem pedagogického sboru každé základní školy. Disponuje kompetencemi v oblasti depistáže dětí, jež vyžadují specifický přístup v oblasti výchovy nebo vzdělávání, ve sféře informační a poradenské podpory profesní kariéry. Dále se zabývá řešením výukových a vývojových potíží, jejich prevencí a procesem integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků mimořádně nadaných.<sup>131</sup>

**Speciální pedagog** se zaměřuje především na činnosti depistážní, diagnostické a intervenční, které zahrnují reedukační péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K dalším aktivitám patří metodické a koordinační působení. Ve spolupráci s třídním učitelem a rodiči se podílí na tvorbě vhodných opatření sloužících ke zkvalitnění výukového procesu, připravuje a upravuje podmínky pro integraci žáků.<sup>132</sup>

**Školní metodik prevence** utváří a realizuje aktivity a programy v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Spolupracuje s rodiči a subjekty v oblasti prevence těchto nežádoucích jevů.<sup>133</sup>

---

<sup>129</sup> ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 78–82.

<sup>130</sup> TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, s. 149–150.

<sup>131</sup> Podrobné informace týkající se obsahu práce výchovného poradce nebo školního metodika prevence je možno nalézt v příloze vyhlášky č. 72/2005 Sb. Kvalifikační předpoklady pro výkon těchto poradenských činností jsou vymezeny vyhláškou č. 317/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

<sup>132</sup> Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

<sup>133</sup> Tamtéž.

## 4.2 Specializovaná poradenská zařízení

Činnost školských poradenských pracovišť vychází z § 116 školského zákona a následně z vyhlášky č. 116/2011 Sb. Cílem poradenských služeb je spoluúčast na vytváření adekvátních podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků a pro rozvoj jejich osobnosti ve sféře vzdělávání. Dalším úkolem je naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů žáků, orientace na prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, i projevů různých forem rizikového chování. Cílem poradenských služeb je rovněž vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním. Poradenská zařízení se také zaměřují na oblast profesního vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních.<sup>134</sup> Mezi základní zařízení poskytující specializované poradenské, diagnostické a informační služby mimo školské instituce je řazena:

**Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)** – je školské poradenské zařízení, které se specializuje na poskytování komplexní odborné psychologické a speciálně- pedagogické pomoci a diagnostickou činnost. Zabývá se školní neúspěšností žáků, poruchami chování, učením a dalšími oblastmi spojenými s výchovně-vzdělávacím systémem. Do kolektivu poskytující zmíněnou poradenskou službu patří nejčastěji speciální pedagog, psycholog a sociální pracovníce.

PPP řeší výukové a výchovné problémy dětí předškolních zařízení, žáků základních, středních a speciálních škol a školských výchovných zařízení. Zaměřuje se na profesní orientaci žáků, poskytuje odbornou radu a pomoc. Dále zajišťuje pro předškolní zařízení, školy a školská výchovná zařízení odborné pedagogicko-psychologické služby. PPP rovněž provádí pedagogicko-psychologická vyšetření dětí a žáků, poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a výchovným poradcům ve školách a psychologům ve školských výchovných zařízeních.<sup>135</sup>

**Speciálně-pedagogická centra (SPC)** – jsou zřizována při specializovaných školách a zabývají se výchovnými a výukovými problémy dětí. Zajišťují poradenské a diagnostické služby žákům se speciálně vzdělávacími potřebami a jejich integraci do běžných typů škol, jejich rodičům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby jsou

---

<sup>134</sup> § 2 vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

<sup>135</sup> § 38 zákona č. 395/1991 Sb., o školských zařízeních.

poskytovány bezplatně na základě žádosti žáků, zákonných zástupců nezletilých žáků, škol nebo školských zařízení.

Hlavní obsah působení SPC je systematická speciálně-pedagogická, psychologická a psychoterapeutická péče komplexního charakteru. Za standardní činnosti je považována depistáž žáků se zdravotním postižením, diagnostika, tvorba strategie komplexní podpory žáka a individuální i skupinová intervence se žákem. Dále SPC poskytuje metodické, poradenské služby rodičům, pedagogickým pracovníkům a veřejnosti, a to při začleňování jedince do společnosti. Následná činnost spočívá rovněž v oblasti otázek profesní přípravy. Je zajišťována komplexní, všestranná péče pomocí pedagogicko-psychologických, léčebných, sociálních a pracovních prostředků, a to za spoluúčasti celé rodiny.<sup>136</sup> Komplexní péče tedy probíhá na základě tzv. ucelené rehabilitace, kdy je snaha o aktivní zapojení členů rodiny na preventivním a rehabilitačně terapeutickém působení.

**Střediska výchovné péče (SVP)** poskytují všestrannou preventivní speciálně-pedagogickou péči a psychologickou pomoc pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Tato péče je zaměřena na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a negativních jevů v sociálním vývoji dětí, pokud u nich nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy.

Zařízeními, jež poskytují poradenské služby pro žáky a studenty se SPU, jsou rovněž **DYS-centra**. „*Jedná se o dobrovolná, nezávislá a nezisková sdružení občanů a právnických osob, která se zaměřují na problematiku SPU a chování.*“<sup>137</sup> Spolupracují s PPP, navazují na jejich diagnostickou činnost, jež doplňují o terapeutickou oblast. Své služby poskytují dětem, jejich rodičům, pedagogickým pracovníkům i veřejnosti v průběhu školního roku v rámci odpoledních hodin. Specializují se na oblast reedukace SPU, poskytují metodické a informační služby. Dále nabízejí psychorelaxační cvičení, prázdninové pobyty s reedukačními programy, vzdělávací akce, přednášky pro pedagogy, studenty i rodiče dětí se SPU, zájmové odpolední kroužky, kurzy apod. V roce 1997 se stala DYS-centra členy ASOCIACE DYS-center, což je občanské sdružení zabývající se problematikou specifických poruch učení.

---

<sup>136</sup> Příloha č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

<sup>137</sup> BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova Univerzita, 2006, s. 65.

### 4.3 Reedukace, možnosti vzdělávání

*„Proces reedukace specifických poruch učení lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte.“<sup>138</sup>*

Reedukace, náprava specifických poruch učení vychází z vytvoření stanovené koncepce a konkrétních strategických postupů. Rovněž pochopení, porozumění podstatě SPU je klíčovým krokem, od něhož se odvíjí kvalitní a dostupná reedukační péče. Koncipování výuky pro děti se specifickými poruchami učení by mělo odpovídat vývoji poruchy dítěte a jeho výukovým obtížím.

V současné české společnosti na základě koncepčních rozhodnutí v rámci vzdělávací politiky je snaha integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího programu školy. Na základě této filozofie je však nutnost legislativního zakotvení a příprava vhodných podmínek školy, jak v materiálním zabezpečení, tak v profesní připravenosti pedagogických pracovníků.

Integrace v kontextu specifických poruch učení znamená začlenění jedince s určitou poruchou do školního kolektivu, aby jedinec v tomto kolektivu dokázal obstát, a bylo možno plně využít jeho potenciálu. K tomu je zapotřebí učinit opatření, díky nimž bude možno tuto integraci uskutečnit. Jednou z možností začlenění je individuální integrace žáka v běžné škole nebo skupinová integrace, kdy jsou zřizovány speciální třídy nebo skupiny v běžné nebo speciální škole pro žáky s jiným typem postižení, např. dyslektické třídy. Jinou alternativou jsou i speciální školy.

Integrace dítěte do běžné základní školy požaduje odbornou informovanost učitelů, uplatňování speciálních metodik výchovně-vzdělávacího procesu a vytvoření pro žáka vhodného pozitivního prostředí.

Základním dokumentem, který je nutný při integraci žáků, je individuální vzdělávací plán, program (IVP), který je klíčem k efektivní integraci jedince do výchovně-vzdělávacího procesu. Tento podpůrný výukový program zajišťuje žákovi speciální individuální vzdělávací postup a nápravu vývojových obtíží.

---

<sup>138</sup> BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005, s. 62.

IVP musí sledovat dvě primární hlediska. První vychází z obsahu vzdělávání, tvorby metod a strategie. Druhá rovina monitoruje specifické obtíže, kdy se zaměřuje na jejich eliminaci a zdůraznění pozitivních stránek vývoje dítěte.<sup>139</sup>

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, eventuálně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením nebo dalšího odborníka včetně vyjádření zákonného zástupce dítěte. Zpracování IVP zabezpečuje ředitel školy ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.<sup>140</sup> Význam IVP spočívá v přizpůsobení se individuálním možnostem a schopnostem žáka při splnění požadavků školního plánu<sup>141</sup>, ale bez stresových faktorů působících na dítě.

IVP je vždy vytvářen dle individuálních vzdělávacích potřeb jedince. Je třeba zhodnotit krátkodobé a dlouhodobé cíle výchovně-vzdělávacího procesu a speciálně-pedagogické metody a postupy užívané při práci s dítětem. Jde rovněž o multidisciplinární přístup v rámci kooperace dalších specializovaných odborníků.

IVP musí obsahovat cíl programu, metody práce, dále jednotlivé, konkrétní kroky, postupy a dílčí cíle, které povedou ke zmírnění obtíží a kompenzaci poruchy. Rovněž obsahuje výčet speciálních pomůcek vedoucích k nápravě. Nezbytnou součástí plánu je i způsob hodnocení a kontrola výsledků.<sup>142</sup> IVP by měl tedy obsahovat jasné cíle a strategie, které budou zaměřeny na identifikované oblasti poruchy. Tento IVP je systematicky a permanentně aktualizován dle vývoje dítěte.

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny na základě posouzení schopností a obtíží dítěte a také možností, které daný region poskytuje z hlediska existujících školských zařízení. Dle stupně obtíží jsou žáci vzděláváni v základní škole při psychiatrické léčebně, ve specializovaných třídách v základních školách, nebo ve specializovaných školách pro žáky se SPU nebo jsou integrováni do běžných tříd. Podrobná kritéria jsou legislativně zajištěna ve vyhlášce MŠMT ČR č. 127/1997. Žáků integrovaných se týká metodický pokyn. Žáci

---

<sup>139</sup> ZELINKOVÁ, A. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 221.

<sup>140</sup> § 18 zákona č. 561/2004. Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. je stanoven obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování IVP včetně jeho zdůvodnění. Je zde obsažen cíl vzdělávání, časový plán a prostředky, pedagogické postupy, formy hodnocení a další nezbytné informace. Rovněž viz ZELINKOVÁ, A. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009, s. 221–228.

<sup>141</sup> ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, s. 54.

<sup>142</sup> MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995, s. 54–56. Více viz KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004.



diagnostikování jako osoby se SPU, avšak nevyžadující zvláštní péči, zůstávají v běžných třídách. Pro žáky integrované se vypracovává individuální vzdělávací program.<sup>143</sup>

Reedukace vychází z diagnostické analýzy konkrétního případu, jenž se uskutečňuje na odborném pracovišti. Spolu s rehabilitací a kompenzací tvoří soubor speciálně-pedagogických metod či postupů zaměřujících se na rozvoj narušených nebo nedostatečně rozvinutých psychických funkcí. Představuje vytváření nových návyků a dovedností, rovněž je zaměřen na kompenzaci problematiky plynoucí ze specifických poruch učení. Je apelováno, aby reedukace navazovala na dosažený stupeň vývoje dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. To předpokládá navázat na kontinuum individuálních dovedností jedince. Na účinnost reedukace působí i vlivy vnějšího rodinného a školního prostředí.<sup>144</sup>

Efektivnost reedukace je tedy závislá na mnoha aspektech. Promítá se do ní především respekt k individuálnímu vývoji jedince, jeho celé osobnosti, použití vhodných metodických postupů a aktivní vzájemná součinnost všech zúčastněných stran. Především se jedná o učitele, rodiče, děti, odborné pracovníky a ostatní zainteresované členy.

Efektivní spolupráce však vyžaduje znalost, obeznámení s podstatou poruchy a porozumění jejím projevům. Vždy je však nezbytné přihlídnout k individuálním možnostem jak školy, tak potřebám jedince. Reedukace umožňuje jedinci pracovat dle jeho aktuálních schopností a osobního tempa.

Reedukační proces u dětí s poruchami ADHD je dlouhodobý a vychází z pozitivního posilování jedince, jenž vytváří základní element v intervenci zaměřené na poruchu chování. Další složku tvoří průběžná zpětná vazba. Instrukce a úkoly, které má dítě plnit, musí být srozumitelné, jednoduché a splnitelné. Respektování stylu učení, optimistický přístup a vytvoření příznivých podmínek je samozřejmým předpokladem efektivní spolupráce. Vhodné a nezbytné je seznámit i ostatní spolužáky s podstatou potíží.<sup>145</sup> Povědomí spolužáků o poruchách dítěte může být klíčovým momentem, kdy dítě bude akceptováno v prostředí, ve kterém žije. Pochopení a respekt bude přispívat k vzájemné koexistenci.

Odborná pomoc, terapie a intervence by měly respektovat příčiny a projevy hyperkinetických poruch. Za ústřední aspekt reedukačního procesu je nezbytné

---

<sup>143</sup> PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 123–124.

<sup>144</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 72–75.

<sup>145</sup> Tamtéž, s. 200–202.

připomenout důsledné, avšak pozitivní vedení.<sup>146</sup> Prioritním předpokladem efektivní reedukace je orientace terapie na specifické charakteristiky individuálního případu, analýza celostní situace dítěte a komplexní diagnostika jeho obtíží. Nezbytným pravidlem je zajištění úspěchu dítěte v činnosti, ve které selhává. Směřování k porozumění vzájemných souvislostí, zautomatizování nedostatečně rozvinutých dovedností a využívání vhodných výchovně-vzdělávacích metod.<sup>147</sup>

Zásadou účinné reedukační péče je rovněž zaměření se na osobnost dítěte. Dítě musí cítit a pochopit, že není odmítáno, ale že je přijímáno jako jedinečná bytost, že je respektováno se všemi jeho individuálními charakteristikami a obtížemi souvisejícími s poruchou.

Na druhé straně by mělo dítě pochopit, že i ono nese zodpovědnost za své výsledky. Důslednost a vhodná motivace budou podpurným prostředkem k dosažení cíle. Aby se dítě mohlo plně rozvíjet v co možná největší míře v rámci své poruchy, je nutno upozornit na vliv exogenního působení prostředí. Především je apelováno na nutnost vytvořit podnětné rodinné prostředí a rovněž zajistit vhodné pedagogické působení.

Pro děti se SPU jsou na některých základních školách zřizovány speciální třídy, tzv. dyslektické třídy, které se vyznačují menším počtem žáků, speciálními metodami výuky a učitelem, nejčastěji speciálním pedagogem, který disponuje potřebnými znalostmi a bohatými zkušenostmi v oblasti SPU.

Výhody těchto tříd jsou spatřovány v přiměřené konkurenci žáků, děti se zde necítí tak diferenciovány, setkávají se zde i s úspěchem a jejich sebejistota roste. Díky nižší konkurenčnosti prostředí v důsledku stejných nebo obdobných obtíží dětí, dosahují snáz úspěchu a zvyšují si tak sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty.

Významným pozitivem je přítomnost speciálního pedagoga, jenž pomocí vhodných reedukačních metod uplatňuje k žákům optimální, ale i individuální přístup. Nevýhody jsou považovány ve „stigmatizaci“ těchto žáků, kdy integrace do specializovaných tříd

---

<sup>146</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 138–146. Autorka uvádí podrobný výčet jednotlivých zásad a postupů, jak s dítětem systematicky pracovat. Zaměřuje se na intervenci ve školním, ale i v rodinném prostředí. Popis posloupnosti dílčích kroků by zde však přesáhl rámec této práce.

<sup>147</sup> POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010, s. 232–238. Pokorná se zmiňuje o základních nápravných technikách, které jsou zakotveny rovněž i teoreticky a tvoří tak rámec korekčních metodických postupů, jež jsou ověřené a rozšířené v praxi. Jako příklad lze uvést nápravné techniky Grace Fernaldové, sensorickou integraci Jean Ayresové, metodu Brigitte Sindelarové, více viz s. 267–301. Podrobnou reedukační péči popisuje JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014.

jejich poruchu a odlišnost ještě umocňuje.<sup>148</sup> V této souvislosti je třeba brát v úvahu fakt, že bez ohledu na poruchu, potřebuje dítě vyrůstat mezi svými vrstevníky. V tomto společném spoluzítí se učí být děti solidární, tolerantní, respektují odlišnosti druhých ochotou jim pomáhat. Děti s poruchou se učí žít v běžné společnosti s využíváním svých ostatních pozitivních předpokladů.<sup>149</sup>

Na tato pozitiva navazují další, kdy děti v těchto třídách lépe překonávají obtíže ve čtení a psaní. Navíc menší počet žáků ve třídě dává větší časový prostor učiteli pro individuální práci s žákem. Druhé, záporné hledisko těchto tříd představuje jistou výlučnost za předpokladu, kdy veřejnost tento typ třídy vnímá jako třídu pro děti opožděné či zaostalé.<sup>150</sup>

Postoje a názory o začleňování dětí do výše zmíněných tříd jsou vnímány rodiči, učiteli či poradenskými pracovníky nejednotně. Je nesporné, že tento typ tříd má svá pozitiva i negativa, kdy kongruentní hodnocení nelze pro danou specifickou vnímání očekávat. Při rozhodování o zařazení dětí do těchto tříd je nutné přistupovat vždy v souladu se zásadou nejlepšího zájmu dítěte.

V oblasti reedukace je třeba vypracovat curricula, jež budou uzpůsobeny pro děti se specifickými poruchami učení.

#### 4.4 Legislativní rámec vzdělávání žáků se SPU v ČR

Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání je legislativně zakotveno a vymezeno v těchto předpisech:

- Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

<sup>148</sup> ŽÁČKOVÁ, H. Výsledky průzkumu emotivity dyslektických dětí. In: Kucharská, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník*. Praha: IPPV, 1994.

<sup>149</sup> ŘÍČAN, P., KREJČÍROVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 168.

<sup>150</sup> KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické porucha učení a chování: sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 42 – 50.

Vzdělávání je založeno na rovném přístupu každého občana České republiky ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace. Jeden ze základních principů je zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Zásada apeluje na vzájemnou úctu, respekt, důstojnost všech účastníků vzdělávání, kdy jedním z obecných cílů je rozvoj osobnosti člověka, jež bude disponovat poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život a pro výkon povolání.<sup>151</sup>

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zakotvuje školský zákon. Žáci se SPU mají podle tohoto zákona právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Dále mají právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Při hodnocení těchto žáků je zohledňován charakter postižení nebo znevýhodnění. Za určitých podmínek, dle zákona, je možnost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu nebo zřízením funkce asistenta pedagoga.<sup>152</sup>

Vzdělávání je uskutečňováno na základě vzdělávacích programů, jež je zakotveno rovněž ve školském zákoně.

### **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**

Jsou součástí kurikulárních dokumentů, jež jsou vytvářeny na státní a školní úrovni.<sup>153</sup> Vymezuje zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, včetně profesního profilu, podmínek průběhu, ukončování vzdělání a dalších podmínek. Rovněž stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP musí odpovídat nejnovějším poznatkům z oblasti pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání adekvátně věku a rozvoje vzdělávaného. Dle těchto hledisek budou RVP upravovány.<sup>154</sup> Na základě všech výchozích aspektů, které RVP obsahuje, je zde zakomponováno hledisko, jež zohledňuje a respektuje individuální rozvoj osobnosti jedince a míru jeho dosaženého stupně rozvoje.

---

<sup>151</sup> § 2 odst. 1–2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

<sup>152</sup> Tamtéž, § 16 odst. 1–9.

<sup>153</sup> Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcově vzdělávací programy a školní úroveň prezentují školní vzdělávací programy.

<sup>154</sup> § 4 odst. 1–2 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon).

### Školní vzdělávací programy (ŠVP)

Musí být v souladu s RVP, pro který je vydáván. Obsah vzdělávání může být zakomponován do předmětů nebo do jiných ucelených částí učiva či modulů. Stanovuje obsah, cíle, délku, formu, časový plán a způsob ukončení vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž stanoví popis personálních, materiálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví. ŠVP vydává ředitel školy nebo školského zařízení, kde je také zpřístupněn.<sup>155</sup> Na základě kurikulárních dokumentů a osnov mají učitelé rozvíjet klíčové kompetence žáků.<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> § 5 odst. 1–3 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon).

<sup>156</sup> Klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, schopností a dovedností, postojů a hodnot, které by žák měl získat v průběhu vzdělávání. Podrobně rozpracován RVP a ŠVP.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se vycházelo z konceptuálního rámce zkoumaného jevu a z kritické analýzy odborné literatury. Za hlavní výzkumnou strategii byl zvolen kvalitativní přístup. Ke zpracování a vyhodnocení získaných dat bylo využito analýzy, syntézy, deskripce a komparace.

### 5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumný problém úzce koreluje s tématem diplomové práce. V tomto kontextu a na jeho základě byla definována základní otázka výzkumného šetření:

**Jaké faktory rodinného a školního prostředí ovlivňují děti se specifickou poruchou učení?** Otázka úzce rezonovala s cílem výzkumu, kterým je zmapovat a analyzovat hlavní faktory rodinného a školního působení, jež se podílí na průběhu vývoje dětí se SPU v kontextu výchovně vzdělávacího procesu, a získat tak integrovaný pohled na tuto problematiku. Dílčím cílem je přiblížit a vysvětlit souvislosti podnětných aspektů i možných rizik v rodinném a školním prostředí dítěte. Vztahy mezi danými faktory budou analyzovány v kontextu využití získaných poznatků pro oblast sociální pedagogické praxe.

V průběhu analýzy odborné literatury byly otázky modifikovány a doplňovány o základní poznatky dané problematiky zkoumaného fenoménu. V návaznosti na teoretickou část a vzhledem k výzkumnému souboru, charakteristice a povaze zkoumaného jevu byly zvoleny následující specifické výzkumné otázky:

1. Jaký postoj zauímají učitelé k dětem se SPU v procesu výuky?
2. Jaké aspekty rodinného a školního prostředí pozitivně ovlivňují děti se SPU?
3. Jaké negativní faktory prostředí působí na děti se SPU?
4. Jak probíhá spolupráce rodiny, školy a školských poradenských zařízení?
5. Jaký postoj zauímají rodiče k dětem v kontextu jejich poruchy?

Výzkumné otázky jsou v závěru práce analyzovány a komparovány na základě výsledků sběru dat z realizovaného výzkumného šetření.

### 5.2 Použitá metoda a charakteristika výzkumného souboru

Pro účel této práce byl zvolen typ kvalitativního výzkumu, realizován technikou polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Důvodem volby této strategie a techniky byla podstata zkoumaného jevu.

Základ kvalitativního výzkumu spočívá v hloubkovém a kontextuálně zakotveném prozkoumání určitého široce definovaného jevu a přinést o něm maximální množství informací.<sup>157</sup> V kvalitativním výzkumu jde o úsilí výzkumníka přiblížit se zkoumaným jedincům, snahu zachytit podstatu jejich situace. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumění člověku, jeho postojům, jak věci vnímá, vidí a interpretuje, neboť pouze na základě těchto podmínek lze dosáhnout popisu a pochopení určitého jevu. Intence sleduje hluboké ponoření do specifického případu a odкрыtí vzájemných vztahů a souvislostí, jež nelze hromadným výzkumem postihnout.<sup>158</sup> Snahou je získat integrovaný pohled na danou problematiku v celé její komplexnosti.

Reliabilita této výzkumné metody je dána zvoleným vzorkem účastníků výzkumu.

Výzkumný soubor tvořily tři zkoumané skupiny:

1. žáci druhého stupně základních škol,
2. učitelé třech základních škol,
3. rodiče dětí se specifickými poruchami učení.

Pro účel této práce a pro snadnější orientaci v textu byly stanoveny jednotlivé symboly pro každého účastníka z každého výzkumného souboru. Budou sloužit pro vyjádření názoru či jednotlivé výpovědi jedinců v oblasti výzkumné části práce. Označení se uskutečnilo následujícím způsobem:

- symbol „D“ – dítě, žák,
- symbol „U“ – učitel,
- symbol „R“ – rodič. Číslice pak odpovídá pořadí uskutečněných rozhovorů.

Výběr souboru byl záměrný z důvodu vhodných osob disponujících potřebnými vědomostmi a zkušenostmi o dané problematice, kdy osoby reprezentují dané prostředí.<sup>159</sup>

První soubor výzkumu tvořilo šest žáků ve věku 11–14 let navštěvujících 2. stupeň Základní školy v Třebíči, jedna žákyně navštěvovala speciální třídu při běžné Základní škole, rovněž v Třebíči. Dětem byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Tyto znaky byly společným kritériem při výběru dětí. Jednalo se tedy o děti, které jsou potenciálně ohrožené psychickým či emočním strádáním.

---

<sup>157</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 24.

<sup>158</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přel. V. Jůva. Brno: Paido, 2000, s. 31–32.

<sup>159</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. přeprac. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008, s. 188.



Výběr učitelů byl realizován z více základních škol v Třebíči. Argumentem této volby je získání dostatečného počtu účastníků výzkumu. Prvotní záměr byl uskutečnit rozhovory pouze z jedné základní školy v Třebíči. Po oslovení učitelů z této školy a jejich ochotném přislíbení účasti na spolupráci se však všechny rozhovory neuskutečnily. Příčinou byl zřejmě nedostatek času nebo ochoty učitelů. Pro účel této práce však není podstatné, na jaké základní škole učitelé působí. Zkoumanou skupinu tvořilo šest učitelů, jež prezentovali soubor se znakem osobních pedagogických zkušeností s dětmi se SPU a disponovali minimální 10tiletou pedagogickou praxí.

Výběrový soubor rodičů tvořil pět osob a zohledňoval přítomnost dítěte se SPU na druhém stupni základní školy. Výběr vzorku byl tedy a priori determinován.

Kvalitativní výzkumná strategie preferuje záměrný výběr případu, jenž zobrazuje nějaký atribut či proces, který je ústředním bodem naší pozornosti. Strategie umožňuje rozšířit záběr výzkumu zvýšením počtu zkoumaných znaků případů a jevů, což umožňuje zkoumat případ do hloubky.<sup>160</sup>

Pro zachování anonymity účastníků i jejich osobního sdílení poskytnutých informací nejsou uváděna jména osob ani názvy základních škol, v němž výzkumné šetření probíhalo. Argumentem je fakt, že tyto skutečnosti nejsou podstatné pro účely výzkumu, neboť se nejedná o komparaci výsledků různých školských zařízení apod.

### 5.3 Postup a metody sběru dat

Výzkum probíhal ve školním roce 2014/2015 sběrem, studiem a analýzou odborné literatury. Teoretická část byla zpracována a výzkumné šetření realizováno začátkem roku 2015.

Výzkumné šetření se uskutečnilo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů dle předem připravených otázek, které vymezovaly okruh zkoumané problematiky. Otázky byly koncipovány jako otevřené a byly kladeny účastníkům výzkumu,<sup>161</sup> kterých se daná problematika bezprostředně týká. Schéma rozhovoru je závazné, byla zde však možnost měnit pořadí oblastí jednotlivých otázek či strategický postup.

---

<sup>160</sup> ŽIŽLAVSKÝ, M. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 112.

<sup>161</sup> Kategorie „účastník výzkumu“ je v této části práce použito jako synonymum pro všechny osoby třech zúčastněných skupin.

Je apelováno na předem promyšlený obsah a průběh rozhovoru, a to i za předpokladu flexibility výzkumníka.<sup>162</sup>

Jednotlivé účastníky výzkumu jsem osobně oslovila, informovala je o tématu, hlavních aspektech a účelu rozhovoru a poprosila je s motivací pro spolupráci. S rozhovorem ochotně souhlasili, ocenila jsem jejich vstřícný přístup. Výzkum probíhal v souladu etických zásad, kdy jsem účastníky ubezpečila o zachování anonymity a příslibem nezveřejnění žádných dat a informací, která by umožnila účastníky výzkumu identifikovat. Rovněž bylo účastníkům sděleno, že výsledky budou empiricky zpracovány dle základních etických principů a rozhovor mohou kdykoli ukončit. Na základě informovaného souhlasu i souhlasu rodičů dětí, též souhlasu se záznamem s použitím zvukové záznamové techniky dat, mohlo začít výzkumné šetření.

Rozhovory s rodiči a dětmi probíhaly v jejich přirozeném prostředí rodiny v duchu příjemné, pozitivní a ničím nerušené atmosféry. Rodičům jsem vysvětlila důvod setkání a ubezpečila je, že rozhovor je důvěrný a osobní údaje budou využity ve shodě s etickými pravidly. Okruhy otázek byly připraveny předem v písemné podobě a koncipovány jako otevřené. Snahou bylo formulování stručných, jasných a srozumitelných otázek. V rozhovoru bylo uplatněno trpělivé aktivní naslouchání. Děti jsem se snažila povzbuzovat k širším odpovědím, což se ne vždy dařilo. Ke sběru dat bylo přistupováno citlivě s ohledem na poskytované informace. Po ukončení rozhovoru jsem poděkovala za vstřícný přístup a ochotnou spolupráci.

Rozhovory s učiteli se uskutečnily v prostředí jejich pedagogického působení, v prostředí základní školy. V některých případech jsem zvolila písemnou formu rozhovoru na bázi dotazníku dle předem vytvořených otevřených otázek. Argumentem pro toto rozhodnutí byl nedostatek času a vytíženost učitelů. Všechny rozhovory uplatňovaly etické hledisko a probíhaly v obdobném duchu jako interview s rodiči.

Cílem rozhovorů bylo rovněž vytvoření recipročního vztahu na bázi důvěry, vstřícnosti a zájmu, pozorné empatické naslouchání, přesto však s pozicí neutrálního postoje.

---

<sup>162</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přel. V. Jůva. Brno: Paido, 2000, s. 113.

Otázky byly předem připravené a z toho, jak se rozhovor vyvíjel, byly doplňovány otázkami sondážními.<sup>163</sup> Použití těchto otázek se uplatnilo zejména u dětí při povzbuzování, podněcování a motivaci k víceslovným odpovědím. V průběhu rozhovoru se také ověřovalo porozumění daným otázkám.

---

<sup>163</sup> Sondážní otázky slouží k prohloubení odpovědí, kdy cílem je získat podrobnější informace o dané skutečnosti. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 170.

## 6 VLASTNÍ VÝZKUM, JEHO VÝSLEDKY A DOPORUČENÍ

Snahou výzkumného šetření byla i podrobná komparace jednotlivých případů. Je třeba brát v úvahu, že výsledky rozhovorů účastníků šetření vycházejí z individuálních zkušeností, z vlastních pozic, pedagogické praxe a z kontextuálních lokálních podmínek a vlivů.

### 6.1 Analýza a interpretace dat

Nejdříve byl mluvený projev pomocí transkripce převeden do písemné podoby.<sup>164</sup> Projev byl však ponechán v původní verzi, pouze v některých případech byl u dětí upraven z hlediska porozumění jeho významu. Osobité prvky mluvy však zůstaly zachovány především z důvodu autentičnosti.<sup>165</sup> Jednotlivá data jsem induktivně tematicky analyzovala a následně interpretovala. Na konci sběru dat se vynořilo několik témat ukotvených v informacích z rozhovorů. Témata jsou následující:

1. Postoj rodičů a učitelů k dítěti se SPU.
2. Vliv a význam vrstevnické skupiny.
3. Podpora, přístup, metody, hodnocení.
4. Sebehodnocení dítěte.
5. Spolupráce školy, rodičů a PPP.

Zpracování dat bylo uskutečněno prostřednictvím otevřeného kódování, kdy se na základě kategorizace pojmů začaly rozkrývat základní společné kategorie.<sup>166</sup> Snahou bylo najít shodné, ale i odlišné znaky v jednotlivých výpovědích, rovněž výroky, jež se vyskytují ojediněle nebo představují specifický význam.

Poskytnuté rozhovory byly rovněž zkoumány a analyzovány na základě vyhledávání vzájemných vztahů a souvislostí mezi nimi a výzkumnými otázkami. V datech jsem se snažila najít konfigurace uvnitř jednotlivých případů a porovnávala data mezi případy.<sup>167</sup> Data jsem kategorizovala a sumarizovala dle jednotlivých jevů, které se opakovaly, z nich jsem následně interpretovala výsledky šetření do zobecněného tvrzení.

---

<sup>164</sup> HENDL označuje transkripci převod dat do lépe zpracovatelné podoby. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s. 208.

<sup>165</sup> ŽIŽLAVSKÝ, M. *Metodologie pro sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 122.

<sup>166</sup> STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. Boskovice: Albert, 1999, s. 42–45.

<sup>167</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s. 114.

Cílem interpretace bylo zamyslet se nad tím, co daný jev vlastně představuje a jak se vzájemně vztahuje k dalším jevům. Rovněž bylo snahou zachytit v datech jisté pravidelnosti či sledovat rozdíly výpovědí a také vzájemné případy komparovat.

## 6.2 Rozhovory s dětmi

### Vliv a význam vrstevnické skupiny

Ve výpovědích je možné spatřit, že děti jsou v každodenní vzájemné interakci s ostatními žáky. Z odpovědí je také evidentní, že přístup ke škole je spíše neutrální. Potřeby dětí jsou uspokojovány na bázi sounáležitosti s ostatními spolužáky. Vnímání školy je spojeno s vnitřními prožitky negativního charakteru jako je každodenní ranní vstávání, povinnost se učit, strach ze špatných známek, ale i obavy z reakcí učitelů. Počet kamarádů je u dětí individuální.

Pokud dojde k provázání dat, možná stojí za povšimnutí následující výrok žáka, jenž hovoří, že kamarády má, ovšem ne ve své třídě, se kterou je navíc v každodenní interakci: *„Ve třídě kamarády nemám, mám kamarády z jiných tříd, (...) do školy se mi chodit nechce, protože musím brzo ráno vstávat.“ (D1)*

Pozitivní vztah ke škole si žáci často spojují se svými kamarády.

*„Tak jo, tak asi spolužáci, na to, až si s nima popovídám, ... Na učení spíš ne.“ (D2)*

*„Dobrý, mám tam hodně kamarádů.“ (D3)*

*„Dobře. Kamarádů mám hodně, celou školu asi tak znám. Nebaví mě vstávání, učení, známky.“ (D4)*

*„No dobrý celkem. Tak je tam jedna paní učitelka, (...) mně nic nedělá, ale křičí, třeba tři sekundy nevíte příklad a už řve, ... ona má obarvenou hlavu, tetování, ona je taková pankérka.“ (D5)*

*„Ve škole se mi líbí, máme dobrý kolektiv a mám hodně kamarádů. Jsou tam hodnější učitelé než na základce. Je tam i lepší vybavení. Taky máme štěstí, že náš třídní je vedoucí klubu, takže když je nějaká akce, tak se rád připojím.“ (D6)*

Oblast vyučovacích předmětů je nejčastěji založena na měřítku oblíbenosti. Nejvíce preferovanými předměty jsou ty, které vychází z tvůrčích činností a nejsou hodnoceny kritérii postavenými na ověřování vědomostí a dovedností. Takovými předměty jsou dle dětí výtvarná a hudební výchova nebo pracovní činnosti. Dále tělesná výchova, ve které mohou žáci uplatnit svoji fyzickou zdatnost, rychlost, obratnost, vytrvalost nebo sílu. Důvodem výběru těchto předmětů je realizace dítěte v činnosti, která ho baví, uspokojuje

a určitým způsobem naplňuje. Pozitivním zjištěním je, že na pozici oblíbenosti jsou i předměty cizích jazyků, a to i přesto, že kritéria hodnocení podléhají znalostním výkonům žáka: „*Nejvíce oblíbený předmět je tělocvik, protože se tam hodně hraje můj oblíbený sport – fotbal.*“ (D1) „*Asi pracko, něco vyrábíme.*“ (D2) „*Tělocvik, výtvarku, ještě němčinu a ještě hudebku. Mám je hodně ráda.*“ (D3) „*Tak asi výtvaru, ájínu a tělocvik. Já nevím, tak mě to baví.*“ (D5)

Rovněž děti vnímají tyto předměty jako ty, kde se neučí, a tudíž nejsou spojeny se zátěží: „*Tak asi pč, ... pracovní činnosti. Chodíme ven, ..., že se tam neučíme.*“ (D4) „*Nejradši mám tělocvik, protože tam hrajeme různé hry a neučíme se tam.*“ (D6)

Předměty hodnocené jako nejméně oblíbené jsou nejčastěji ty, jež žák spojuje se svou negativní zkušeností nebo prožitkem. Nejedná se vždy o samotný obsah předmětu, ale o možnou averzi na učitele, jež daný předmět vyučuje, a která pramení z přístupu učitele k žákovi. Neoblíbené předměty jsou rovněž takové, ve kterých žák nevyniká, respektive je v nich neúspěšný, a to na základě nepochopení a neporozumění vyučovací látky. Výrok „*nebaví*“ , jež se ve výpovědích často vyskytuje, je úzce spojen s výrokem „*nejde mi*“, tedy s hlediskem neúspěchu: „*Angličtina, protože učitelka ze mě dělá debila. Protože trošku pracuju jinak v tý hodině, a když prostě něco nevím, tak prostě mě učitelka před celou třídou něco vykládá.*“ (D1)

„*Já nevím, tak čeština, ta mi moc nejde. Já to třeba někdy nepochopím a pak je to problém. Mně to pak někdo vysvětlí, kamarádky mi pomáhají.*“ (D2) „*Matika a čejina a fyzika, ..., že mně moc nejdou, prostě mě moc nebaví.*“ (D3) „*Tak asi, tý jo, češtinu. Mně nejde tak trochu psaní diktátů, dostávám vždycky čtyřku, ... dvojku, ale tu mám jenom z doplňovacích cvičení.*“ (D5) „*Nejmiň rád mám dějepis, protože mě nezajímá a připadá mi zbytečný a taky náš učitel dějepisu je zasedlý a nesympatický.*“ (D6)

### **Pomoc a podpora**

Druhý stupeň základní školy je pro žáka změna v mnoha oblastech. Zvyšují se školní nároky, mění se vztahy k učitelům, vztahy mezi vrstevníky. V tomto období by měl žák být více samostatnější a vytvářet postoj vlastní zodpovědnosti za své úspěchy a neúspěchy. Na druhou stranu potřebuje pochopení, podporu, lásku, pocit jistoty a bezpečí, a to zejména v rodině a ve škole.

Děti se specifickou poruchou učení potřebují ve výukovém procesu speciální přístup, který se většinou odvíjí na základě doporučení PPP. Cílem respektování návrhů je

eliminovat zátěž, kterou výukový proces sám o sobě, ale zejména v kontextu s poruchou učení, dítěti přináší. Druhým aspektem podpory je efektivní zvládnání učiva s cílem rozvíjet klíčové kompetence žáka na nejvýše možnou dosažitelnou úroveň.

Zprávy z PPP uvádějí nejčastěji doporučení, která zasahují převážně do oblastí hlavních výukových předmětů – českého jazyka a matematiky, ve kterých se zohledňuje různá míra „úlev“.<sup>168</sup> Ta vychází z individuálních možností a schopností jedince a úrovně jeho poruchy. Je třeba podotknout, že během přirozeného vývoje jedince je spíše tendence k pozitivnímu zlepšení. Více než polovina odpovědí se shodovala v konstatování, že zohlednění ve výuce, tedy úlevy, již žádné nemají. Rovněž zde je zaznamenáno hledisko, kdy míra úlev závisí na výši vzdělávacího stupně. Z odpovědi žáka je možné vydedukovat, že žáci na prvním stupni jsou ve výuce více zohledněni: „*Úlevy nemám žádné, berou mě jako normálního žáka. Když jsem byl na prvním stupni a měli jsme hodnější učitelku, tak mně a ještě pár klukům dávala úlevy o tři věty.*“ (D1) „*Úlevy nemám žádné, paní učitelky si už zvykly, že mám neupravené písmo.*“ (D6)

Jedna žákyně, přesto, že konkrétní úlevy nemá, vnímá podpurné hledisko ve větším časovém prostoru: „*Ne to ne, jako normálně. Mně se zdá, že máme víc času.*“ (D2) Úlevy v českém jazyce jsou zejména v diktátu a to pro děti s poruchou dyslexie: „*...v češtině, v diktátu, že píšu třeba ob větu. Ono je tam hodně dyslektiků aji.*“ (D4) Jedna dívka uvedla, že všechny děti mají stejné diktáty, ale mohou využívat různé pomůcky a „taháky“. Chci však připomenout, že se jednalo o žákyni, která navštěvuje třídu pro děti se speciálně-vzdělávacími potřebami, ve které je výukový i hodnotící systém postaven na odlišných metodikách: „*Máme všechny stejný, můžeme používat taháky, pomůcky... Je nás 10 žáků ve třídě. Je to hodně velký rozdíl, víc se nám věnujou.*“ (D5)

Co dětem rovněž pomáhá k lepšímu soustředění se na práci, je potřeba klidného prostředí, kde nejsou nikým a ničím vyrušováni: „*Když je ve třídě ticho.*“ (D1) „*Ten klid, kluci jsou moc hluční.*“ (D5)

Druhá možnost podpory a pomoci dětem se SPU je pozitivní přístup učitelů, jenž se projevuje v každodenní pedagogické realitě. Podpora je vyjadřována nejčastěji ve formě nabídky možnosti doučování. Jak vnímají žáci přístup a pomoc učitelů ve výuce, deklarují

---

<sup>168</sup> V tomto kontextu význam slova „úleva“ znamená takovou formu a způsob pomoci, která dítěti umožní lépe zvládat úkoly a činnosti, na které je zaměřeno klasifikační hodnocení výkonu. Nejčastěji jsou uplatňované ve formě snížení obtížnosti diktátu, psaní menšího počtu vět, poskytnutí delšího časového rozmezí, umožnění volnějšího tempa, omezení rozsahu písemnosti, v matematice cíleně propojovat učivo s praxí, méně příkladů apod.

následující výpovědi: „Říkají mi, že jestli se nezačnu učit, takže skončím pod mostem nebo s tou vestou...“ (D1) Z pozice učitele, jenž mohl být zatížen psychickou zátěží, zde přesto chybí reflexe zhodnocení aktuální situace a následná sebereflexe jeho jednání. Přestože výrok učitele mohl být zkratem neuvědomělého aktuálního jednání jako náhlá reakce, tak toto sdělení se u dítěte demonstruje jako nezapomenutelný okamžik hlubokého ponížení před spolužáky i snížením jeho vlastní hodnoty. U dítěte může dojít k nejistotě, úzkosti, strachu z hodnocení, izolaci a nenaplnění potřeb. Možná chtěl učitel vyvolat u dítěte pocit zahanbení a tím větší snahu dítěte. Toto je ovšem nepřipustné řešení, kterého by se učitel neměl dopouštět ani v krajních případech, neboť u dítěte vyvolává ponížení, snižuje jeho sebevědomí a mění postoje k učení, učiteli i samotné škole.

Objevuje se zde však i kladný přístup ve formě povzbuzení, který u žáka vyvolává pozitivní odezvu: „Dva učitelé říkají, že ať s hokejem neskončím, že sportovat je dobrý. Paní učitelka mně nabízí doučování z matematiky, abych se zlepšil.“ (D1) „Pomáhá mi asi pan učitel, třeba mi řekne, kde jsem měla chybu a já to pak pochopím.“ (D2) „Učitelka v češtině, jinak máme doučko.“ (D4) „Chovají se ke mně úplně normálně jako ke všem žákům. (...) Ve škole mi nikdo nepomáhá, zvládám to sám.“ (D6)

Z rozhovorů dále vyplývá, že spolužáci mají ve většině případů dobré zkušenosti s postojem spolužáků v kontextu své poruchy a vyučovacího procesu. Pokud žák potřebuje pomoci, jsou ochotni ke spolupráci a společnému sdílení: „... anebo mi pomáhají kamarádi, když se jich zeptám na látku, kterou nepochopím.“ (D1) „Spolužáci nejvíc. Třeba v maticе, oni mně to vysvětlili, takže teďka to už docela umím líp, jak předtím.“ (D2) Za zmínku stojí odpověď dívky z dyslektické třídy na otázku ohledně pomoci spolužáků ve výuce: „Žáci asi těžko, protože já jsem tam nejchytřejší.“ (D5) Je zde vnímána skutečnost, jak se mění sebehodnocení dítěte při změně nároků a z toho plynoucí možnosti lepších školních výsledků.

### **Význam prospěchu v kontextu školního hodnocení**

Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň sebehodnocení žáka, jaký mají názor na svůj vlastní školní výkon, jak reagují na své školní úspěchy či neúspěchy a také, jaký má pro ně prospěch význam. Odpovědi dětí byly značně nesourodé, kdy se hodnocení spokojenosti projevovalo v různé polaritě, od úplné nespokojenosti až po klasifikaci „hodně spokojený“. Následující výpovědi korespondují s aktuálním prožíváním současného prospěchu či neprospěchu: „Nejsem spokojený, chtěl bych se změnit a začít se učit.“ (D1)



„Špatně, tak z dějepisu mám za 4, ..., ale teďka jsem se zlepšil...“ (D4) Zajímavým postřehem je vize budoucí možnosti či šance na zlepšení výkonu: „Ne moc ne, ale já vím, že si to ještě můžu zlepšit, když je druhé pololetí.“ (D2)

Dva žáci vyjadřují střední míru spokojenosti se svým prospěchem: „No dobrý, kromě té češtiny.“ (D5) Vyšší úroveň spokojenosti „docela spokojený“, „hodně spokojený“ pociťovali dva žáci: „Jsem se známkami docela spokojený, ale ani špatné známky mě netrápí, i když vím, že by to mohlo být lepší.“ (D6) Zde se projevuje uvědomění tendence ke zlepšení, ale žák vychází ze svého určitého prospěchového standardu, který pociťuje jako dostačující úroveň své spokojenosti.

Oblast hodnocení úspěchu či neúspěchu byla vnímána ve dvou úrovních. Jedno hledisko se zaměřuje na vytváření vztahu k sobě samému, druhé je podmíněné reakcemi rodičů. Při pozitivním školním úspěchu všechny děti projevují pocity uspokojení, kdy radost, kterou z úspěchu prožívají, se ještě násobí očekávaným kladným hodnocením rodičů: „Když se mi něco povede ve škole, tak se tím pochlubím doma, mám dobrý pocit.“ (D1) „Zaraduju se, ... mamka má radost, ...“ (D3) „Dobře, kvůli sobě, ale i kvůli mamce.“ (D5) „Když se mi něco podaří, tak jsem rád...“ (D6)

Radost a dobrý pocit uspokojení se dostavuje i při hodnocení nižším stupněm známky: „Cítím se dobře. Skáču a raduju se. Mám radost, že to není pětka...“ (D2)

V otázkách neúspěchu je vnímání negativního hodnocení či selhání téměř jednoznačně závislé i na reakci rodičů, jak k dětem přistupují, jaký k nim zaujímají postoj ve vztahu školního neúspěchu. Ve více než polovině výpovědích se objevují obavy z apriori očekávané reakce rodičů, jež pochází z předchozích zkušeností: „A když se mi něco nepovede a nechci říct špatnou známku, tak zalžu.“ (D1) „Tak se mamka zlobí. Taký docela hrozně, hlavně, když dostanu pětku.“ (D2) „Tak to je zlý.“ (D5) Jeden žák se zaměřuje více na sebereflexi, kdy se zde objevuje hledisko vlastní odpovědnosti za svoje úspěchy či neúspěchy více než na obavy z možného negativního hodnocení jeho výkonu rodiči: „Spíš se budu víc učit.“ (D3) Kde žák neúspěchu nepřikládá velký význam dokládá výpověď: „..., ale když se něco nepodaří, nedělám si z toho hlavu.“ (D6)

Každý rodič od svého dítěte předpokládá úspěch. Pokud je ale dítě dlouhodobě školně neúspěšné, rodiče pociťují emoční zátěž a zklamání z nenaplněného očekávání.

Způsob reakce rodičů na školní úspěchy či neúspěchy děti spatřovaly především v klasifikační stupnici známek. V odpovědích je zajímavé sledovat, jak každé dítě má svůj prospěchový standard a jak se standard utváří ve vztahu s ambicemi rodičů a stávající

úspěšností dítěte ve škole: „*Když dostanu jedničku, tak mě pochválí a řeknou, že tak by to mělo být furt. A když dostanu pětku, tak mám zaracha na počítač a na televizi.*“ (D1)

„*Když jednička, dvojka a asi trojka, tak je mamka ráda. Když je čtyřka, pětka, tak je mamka smutná a zlobí se.*“ (D2) Běžný prospěchový standard pro samotné děti je vyjádřením kvantitativním, což vyplývá z odpovědi typu jednička, trojka, ... a je přisuzován známce „tři“. „Překročení“ této pomyslné hranice standardu je pro dítě jistým signálem, kdy musí dojít ke změně jeho přístupu k učení: „... *Když třeba dostanu trojku, tak mi to je jedno, když čtyřku, tak se asi začnu učit.*“ (D4)

Na žáka má rovněž vliv míra prospěchového standardu spolužáků, neboť vrstevnická skupina se v tomto období pro dítě stává referenční skupinou,<sup>169</sup> se kterou se jedinec ztotožňuje ve všech aspektech, např. ve výpovědi zde: „*Skoro všichni tam dostávají čtyřky.*“ (D4) Běžné reakce rodičů na úspěch a neúspěch dítěte jsou typu: „... *Mamka se bude zlobit. Já je moc neposlouchám. ... Někdy si s mamkou plácnem a to je všechno. Aji trošku se zlobí, že se mám víc učit...*“ (D4) „... *no moc nenadává, trošku nadává, pak se mnou chvílku nemluví, pak zase vychladne, takže...*“ (D5)

Přístup k hodnocení prospěchu ostatními spolužáky většina dětí hodnotí kladně, kdy výpovědi ukazují, že se děti nesetkaly s negativní odezvou na své školní neúspěchy. Většinou vnímají pozitivní, neutrální nebo lhostejné reakce či postoje: „*Spolužákům je to jedno, nedělají si ze mě legraci, protože se neučím tak špatně a někteří kluci mají ještě mnohem horší známky.*“ (D6) Jeden chlapec však vnímá negativní reakce spolužáků, kteří na jeho školní neúspěchy reagují posměchem. Pokud se budeme snažit pochopit, proč žák říká, že se mu děti smějí, museli bychom se hlouběji zamyslet nad celou situací. Zde je patrné, že žák spojuje určitou konkrétní vyučovací hodinu s nepříjemným prožitkem, kde není zcela jasné, jestli příčinou posměchu jsou symptomy poruchy v kontextu míry pochopení vyučovací látky, nebo zde je nevyřčené, skryté hledisko přístupu konkrétního učitele: „... *Ve škole se mi líbí, ale netěším se na nákou hodinu, která mně nejde, a proto se mi děcka smějou.*“ (D1)

---

<sup>169</sup> Referenční skupina je skupina, se kterou se jedinec identifikuje, ztotožňuje tak, že si navykne skupinu posuzovat jako míru hodnocení sebe a tato skupina se mu stává zdrojem osobních hodnot a cílů.

### Sebehodnocení dítěte

Sebepojetí a sebehodnocení dítěte je vytvářeno na základě hodnocení ostatních lidí, kteří mu zprostředkovávají míru naplnění očekávání jeho úspěchů a neúspěchů. Aby dítě mělo ze sebe dobrý pocit, aby mělo zdravé sebevědomí, musí zažívat i pocit úspěchu. Potřebuje mít důvěru ve své schopnosti.

Děti ve svém volném čase navštěvují různé kroužky, věnují se svým sportovním aktivitám. Pozitivním aspektem ve výpovědích je, že každé dítě má určitou zájmovou činnost, aktivitu či koníček, ve které se realizuje. Činnost, která ho baví, je v ní spokojený, zažívá v ní pocit uspokojení a v případě prožívání úspěchu také pocit jakési satisfakce. Příznivé je rovněž zjištění, že oblast zájmu se přesunula i do některých vyučovacích předmětů: „*Myslím si, že vynikám v hokeji a baví mě jiný sporty ještě, ... ve škole v tělocviku a ve výtvarce.*“ (D1) „*Dramatický kroužek, divadla, který pak hrajeme, (...) vaření, protože si něco můžu udělat a pak to sníst, ... Ještě Člověk a práce.*“ (D2) „*Baví mě tancovat, malovat.*“ (D3) „*Baví mě hokej a basketbal a někdy i motokros.*“ (D4) „*Tak hudebka, výtvarka, tělák, ájina, chodím na balet, ...*“ (D5) „*... docela to umím s počítačem a taky dobře plavu.*“ (D6)

Styly rodinné výchovy uplatňují jako výchovné prostředky odměny a tresty. Totéž platí při hodnocení míry školního úspěchu či neúspěchu. Tresty za špatné známky jsou uplatňovány především formou zákazu sledování televize, používání elektronických zařízení, ale rovněž prací v domácnosti: „*... Jednou mi zabavila všechno elektronicky, takže jsem musel všechno vypnout. Někdy mi to nezakáže, ale musel jsem dělat tejden myčku.*“ (D4) „*Když dostanu dvě pětky, tak mi zakáže počítač na dva dny.*“ (D5)

Zákaz ovšem nevyřeší školní neúspěch ani změnu špatné známky. Děti se mohou dostat do opozice vzdoru nebo rezignace, navíc mohou ztratit motivaci k dalšímu snažení: „*..., když se mi nedaří, dávají mi různé zákazy. Ale to mi připadá nelogický, protože když mám zákaz, tak se mně blbě učí, protože se nemám na co těšit.*“ (D6)

### Postoj rodičů k dítěti

Jedním ze základních a důležitých aspektů pozitivní úspěšnosti je domácí příprava na výuku. V jaké atmosféře se odehrává, jaké přístupy a postupy rodiče uplatňují.

Odpovědi ukazují, že děti se do školy připravují na bázi splnění základních školních povinností, tedy psaní úkolů nebo učení v rámci přípravy na písemnou práci či zkoušení z daného předmětu. Čas, který děti domácí přípravou stráví, se pohybuje převážně

v rozmezí od půl do jedné hodiny, i když některé děti přiznávají, že se učí déle. Obvykle si děti úkoly dělají již samy, dohled, ale ještě i občasnou pomoc zprostředkovávají rodiče nebo babička. Atmosféru hodnotily jako uspokojivou.

Děti se SPU jsou snadněji unavitelné, navíc v kombinaci s aktivním provozováním sportu se tento symptom ještě více prohlubuje, jež dosvědčuje i výpověď: „*Jezdím z tréninku pozdě dom, a proto se nestihám učit nějak dlouho. Občas si napíšu diktát nebo příklady. ... Půl hodky, ... pomáhá mi babička, učí se se mnou, a když jsou doma mí bratři, tak se s něma občas hádám.*<sup>170</sup> ... *Jednou za čas mně to bratr vysvětlí. Maminka mi pomáhá s angličtinou.*“ (D1) „*Úkoly si dělám sama. Jenom někdy chci pomoci.*“ (D2) „*Někdy si udělám ve škole úkoly, někdy se mnou udělá mamka, ...*“ (D3) „*Se připravuju sám, ale někdy něco nevím, tak se zeptám. Učím se dějepis.*“ (D4) „*Učím se sama. Jak co, opisuju, někdy půl hodiny.*“ (D5) „*Učím se jen s mamkou, tatka se se mnou učil jen na základce, teď nechce, protože nesouhlasil s tím, abych šel na gymnázium.*<sup>171</sup> *Píšu úkoly a učím se tak hodinu denně. Nejdříve si napíšu úkoly, a pak se učím...*“ (D6)

Všechny děti shodně odpověděly, že psaní úkolů a příprava na školu je nebaví. „*Připravuju se hodně dlouho, nebaví mě to.*“ (D3) Analýza slova „*nebaví*“ může vycházet z mnoha příčin. Jednou z nich je obsah předmětu, který děti nějakým způsobem neoslovuje, druhým hlediskem je v tomto předmětu zažívání permanentní školní neúspěšnosti.

K přípravě a k učení děti zaujímají různý přístup, který se odvíjí od toho, jakou hodnotu pro ně příprava představuje a jestli vůle k učení je silnější než jiná činnost: „*Někdy se nechci učit, a tak si du lehnout do postele.*“ (D1) „*Někdy se mi nechce, ale vím, že musím.*“ (D6)

## 6.3 Rozhovory s učiteli

### Postoj učitelů k dítěti

Projevy, které učitelé u žáků se SPU spatřují, korelují s charakteristikami, které jsou příznačné a typické pro danou konkrétní poruchu: „*Děti se SPU mají značné problémy ve výuce. Často reagují nepřiměřeně, nerozumí pokynům, nejsou schopné plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Jejich rozptýlená pozornost má negativní dopad na zapamatování*

---

<sup>170</sup> Chlapec má bratry, jež se vyznačují školní úspěšností a původem výše zmíněných hádek je právě nepochopení, které pramení z neakceptování přístupu k výuce a ke škole, jaký jejich bratr zaujímá.

<sup>171</sup> Žák navštěvuje „primu“ víceletého gymnázia, což odpovídá šesté třídě druhého stupně základní školy.

*nových vědomostí a dovedností. Mám ve třídě holčičku s ADHD. Je velmi impulzivní, mluví, i když není tázána, soustavně vykřikuje odpovědi bez přihlášení. Nevydrží sedět a chová se roztěkaně. Často nerozumí zadání jednotlivých cvičení, ...“ (U1) „Často se u dětí se SPU vyskytují problémy se soustředěním, snadná unavitelnost, nesamostatnost při práci. Mnozí jsou pracovití a vytrvalí, ale nejistí.“ (U5)*

Mnohé výpovědi učitelů se shodly na tom, že přes dané typické symptomy poruchy se každé dítě projevuje odlišně: „... *Toto je individuální. Někteří se příliš neprojevují, jsou spíše klidnější, nevyhledávají skupiny kamarádů. Jiní se snaží na sebe upozorňovat v hodinách i o přestávkách, bývají hlučnější. Většinou se k učitelům chovají pěkně.*“ (U5)

Jsou zde však zohledněny další faktory, jež se na chování jedince významně podílí. Zde učitel vnímá i význam vlivu rodinného prostředí, které na celkovém vývoji dítěte participuje: „*To je velmi individuální, záleží na druhu poruchy, na celkovém rodinném prostředí a zázemí, na podnětech přicházejících od rodičů; někdy jsou rodiče spokojeni, že „má dítě papír“ a nemusí nic dělat. ... To je velmi individuální, záleží i na povahových a temperamentových vlastnostech a na celkovém přístupu k výuce. (...) Často se u nich projevují umělecké sklony či sportovní talent.*“ (U3)

Na druhém stupni jsou mnohdy projevy mírnějšího charakteru, ale mohou rovněž eskalovat, což má negativní dopad na žákovu sebekoncept a sebehodnocení, kdy častým důsledkem jsou nejrůznější formy obranných a kompenzačních mechanismů nebo rezignace: „*Každé dítě se projevuje jinak, závisí to i na druhu SPU. Na vyšším stupni jsou již většinou markantně zlepšeny. Pokud ne, pak je dítě frustrovanější, mnohdy na sebe strhává pozornost nebo často své snažení vzdává. (...) Ve vyučování se projevuje některými nedostatky v různých předmětech, o přestávkách se již výrazně neprojevuje.*“ (U2) „*Každé dítě je individualita, takže těžko mohu shrnout jejich vlastnosti. Ve třídě 9. B, kde je 21 dětí celkem, mám 5 dětí s IVP a pak ještě další 4 děti s dys poruchami. Každé se chová jinak. Někteří žáci jsou hluční, společenští a je jich všude plno. Jiní jsou nenápadní.*“ (U6)

Objevuje se i názor, kde odlišnost žáků není zřetelně vnímána, přesto lze u dětí se SPU zaznamenat senzibilitu vnímání, a to na prožívání školní úspěšnosti či neúspěšnosti: „*Nejsou výrazné odlišnosti vlastností dětí se specifickými poruchami učení a dětí, které SPU nemají. Pokud bych měla vystihnout nějaké výraznější rysy, tak snad zvýšená citlivost na svoje školní úspěchy či neúspěchy, nebývají příliš sebevědomí a cílevědomí. Někdy se svoje školní neúspěchy snaží kompenzovat jinak, a to spíše v negativním slova smyslu,*

*snaží se na sebe upozornit jiným, nevhodným způsobem. Rovněž problémy v komunikaci, vyjadřování, výkyvy ve výkonnosti a soustředění.“ (U4)*

### **Postoj žáka ve vrstevnické skupině z pohledu učitelů**

Výroky vztahující se k postavení žáka ve třídě ve vztahu ke spolužákům jsou učiteli vnímány ve většině případů pozitivně. Dle výpovědí jeden učitel spatřuje výrazná specifika interakcí mezi spolužáky, kdy jedinec je na základě symptomů poruchy vyčleňován na okraj kolektivu. Důležitým činitelem, který může postoj žáka ve skupině značně ovlivňovat je i přístup učitele. Jakým způsobem ostatní žáky o charakteristikách a projevech poruchy informuje a jaké klima ve třídě vytváří. Mnohdy záleží na způsobu projevu učitele, jak se před ostatními žáky vyjadřuje, jak daného žáka hodnotí, jestli ho za nedostatky kritizuje nebo převažuje podpora a povzbuzení. Jeho hodnotící hledisko je pro ostatní žáky významnou informací, kdy na základě tendencí jednání učitele budou zaujímat k žákovi se SPU obdobné postoje. Pozitivní vztah k tomuto žákovi však koriguje mínění ostatních spolužáků, vede k pozitivní stimulaci znevýhodněného žáka a utváří kladné vrstevnické vztahy ve skupině.

Je evidentní, že postoj žáka v třídním kolektivu se odvíjí zejména od konkrétní specifčnosti dané poruchy. Především se jedná o projevy nevhodného chování, které zasahují nad rámec běžného standardu a negativním způsobem ovlivňují školní výuku. Pokud projevy nejsou výrazné i přístup spolužáků je konzistentní: *„Spolužáci nevnímají dítě se specifickou poruchou učení zrovna pozitivně. Často se dítěti posmívají, sráží jeho sebevědomí a někdy se také dítě stává objektem šikany. Záleží na učiteli, jak dalece je schopen ztotožnit se s problémem dítěte a porozumět mu. Důležité je, aby učitel vytvořil pozitivní klima ve třídě a začlenil tak nenásilnou formou dítě mezi ostatní spolužáky.“ (U1)* *„Při lehkých problémech mají naprosto normální přístup – jako ke komukoli jinému. Při těžších poruchách je, myslím si, velmi důležité, aby učitel ve třídě otevřeně mluvil s dětmi o potížích, vzájemné pomoci a podpoře, vysvětlil jim odlišný přístup k žakově práci a jeho hodnocení. Role třídního učitele je velmi důležitá. Měl by se zasadit o to, aby ostatní děti nevnímaly odlišnost žáka negativně.“ (U4)* *„Za celou dobu nepozoruji, že by některé dítě bylo na okraji kolektivu.“ (U6)* *„Podle mých zkušeností je dítě normálně začleněno mezi ostatní spolužáky. Osvědčilo se mi, že hned na začátku školního roku všem sdělím, co tyto poruchy znamenají pro dané dítě, a proč bude k němu jinak přistupováno (jaké bude mít*

*například úlevy v jednotlivých předmětech a proč). Tím pak nedochází mezi žáky k neshodám a závisti typu ...ty můžeš psát kratší diktát, já ne.“ (U6)*

Ostatní zkušenosti svědčily spíše o přístupu pozitivním: *„Ostatní děti často i pomáhají, nesetkala jsem se s negativními projevy.“ (U2) „Jsou většinou tolerantní.“ (U3) „Nejsou vůči nim nijak vymezení. Kamarádí se s nimi stejně jako s jinými dětmi. „Nějaké“ SPU vůbec neřeší.“ (U5)*

### **Podpora, přístup, metody, hodnocení**

Problematické se může zdát zařazení dětí do běžné výuky, kde projevy poruchy narušují a ovlivňují průběh a kvalitu vyučovacího procesu. Není pochyb o tom, že výuka žáků se SPU přináší určitou míru zátěže a navíc ne vždy efektivní výsledky. Jakou mírou je výuka ovlivněna, spočívá v daném typu poruchy a intenzitě projevů. Jedna učitelka zmínila skutečnost, jak tyto projevy mohou negativně ovlivnit nejen vzájemné vrstevnické vztahy, ale i postoj učitele k žákovi: *„Má rozptýlenou pozornost, která zhoršuje její školní prospěch i pozici ve třídě. ... Její přítomnost není zrovna pozitivně přijímána, neboť mně bere spoustu energie a trpí ostatní děti ve třídě.“ (U1)*

Ostatní učitelky vnímaly zařazení dětí do kolektivu i výuky z optimálního možného hlediska: *„Ve výuce jsou začleněni, zohledňuje se jejich specifická porucha učení.“ (U2) „Takových dětí bývá v některých třídách víc (podle typu poruchy mají buď krácené písemnosti, nebo úlevu v hodnocení). Výuka se tím nijak nenarušuje.“ (U3)*

Promítá se zde fakt, že ač jsou děti zařazeny do běžného standardu výuky, je třeba jim poskytovat soustavné každodenní vedení, podporu a individuální přístup, aby mohly zvládat školní nároky na požadované úrovni: *„K dětem se specifickými poruchami učení je nutné ve třídě stále přihlížet. Promýšlet způsob práce, volit metody vhodné pro tyto děti.“ (U4) „Beru je jako součást žakovského kolektivu, u kterých se vyskytují určité problémy a musím se tedy na ně více soustředit a více je kontrolovat, zda danému učivu rozumí a zvládají alespoň zčásti vypracovat dané úkoly.“ (U5)* Příznivé je zjištění, kdy učitel u žáků se SPU vnímá pozitivní, aktivní přístup k výuce a kooperaci: *„Jsou samozřejmě pomalejší, ale většina z nich se snaží, spolupracuje, hlásí se. Při odpovědích je jim ponecháno více času na rozmyšlení. Krátký časový limit je zbytečně stresující. Spousta těchto dětí je schopna totiž odpovědět stejně kvalitně a dobře jako děti bez SPU.“ (U6)*

Efektivnost výuky je dána mnoha vzájemně souvisejícími faktory. Odpovědi na otázku zařazení optimálního počtu žáků se SPU do výuky se vyznačovaly heterogenními reakcemi. Shoda nepanovala ani při kvantitativním vyjádření odhadu. Důvody jsou velmi

individuální a vychází zejména z vlastních osobních zkušeností s těmito dětmi. Především je zohledňováno hledisko typu poruchy a intenzita jejich projevů, která má negativní vliv i na zátěž učitele ve výukovém procesu a na kvalitu poskytované výuky:

*„Vzhledem k tomu, že děti se SPU nejsou schopny zvládat učivo běžnými metodami a formami práce, kladou na učitele zvýšené nároky v podobě častého individuálního přístupu. V početných třídách tyto děti nedokáží řešit zadané úkoly, často opouští své místo a ruší ostatní spolužáky. Učitel musí přerušovat výklad, což není zrovna optimální pro ostatní děti v kolektivu. Čím méně je těchto dětí zařazeno, tím je výuka kvalitnější. Obtíže dětí se SPU představují pro učitele značnou zátěž. Problém je v tom, že učitelé mají v přeplněných třídách, někdy až 32 žáků, několik integrovaných žáků. Tito žáci, kromě výukových potíží, značně kantora vyčerpávají svým neomaleným chováním. Učitel tak musí téměř každý den řešit jejich kázeňské přestupky a je tak demotivován vidinou marnosti a beznaděje.“ (U1)*

Někdy je těžké posoudit, jaký je optimální počet dětí se SPU začleněných do výuky, neboť v rozhodnutí se promítá více vzájemně souvisejících faktorů: *„Ve své praxi jsem nikdy neměla ve třídě tolik dětí s výraznými poruchami, abych toto mohla dostatečně posoudit. Záleží velmi na stupni SPU – pokud jde o silnou poruchu, je i jedno takové dítě při dnešních počtech dětí ve třídě v mnohých ohledech problém a komplikace. Pokud jde o poruchy slabší, či jenom náznaky, může to být snad až 5 dětí ve třídě, ... nevím, jestli jsem to nepřehnal.“ (U4)*

Optimální počet žáků zařazených do běžné výuky je rovněž závislý na celkovém počtu žáků ve třídě, a to na základě nepřímé úměry, jak ukazuje následující odpověď: *„Záleží na počtu dětí ve třídě, pokud počet přesahuje 20 žáků, je počet maximálně tři. A se zvyšujícím počtem by se měl snižovat.“ (U2)* Na vlivu celkového počtu žáků se shoduje i následující odpověď: *„Optimální počet pro efektivní výuku je samozřejmě žádný žák, což se v dnešní době téměř nevyskytuje. Takže záleží hlavně na celkovém počtu žáků ve třídě. Pokud je ve skupině, např. angličtině, 15 žáků a z toho 3 s poruchou, je to 1/5 z celkového počtu, což už je situace horší, než když je tento počet ve skupině 24 až 30 dětí, což činí 1/8 – 1/10 žáků. Také záleží na typu poruchy a daném předmětu. Např. dyskalkulie v jazykovém vyučování nečiní téměř žádné problémy.“ (U5)*

V dalším rozhovoru je možné spatřit významný aspekt, který nesouvisí jen s počtem dětí ve třídě: *„Těžko se na takovou otázku reaguje, nezáleží jen na počtu dětí se SPU, ale*



*i na celkovém klimatu ve třídě. Někdy jsou problémové i děti, které žádnou SPU nemají.“ (U3)*

Pokud by se jednalo např. o specializovanou třídu, ve které budou integrováni děti se SPU, je spatřován adekvátní počet 10 žáků, v běžných třídách jde opět o posouzení individuálních projevů dané poruchy: *„Pokud by se měla třída skládat jen z těchto dětí, myslím, že 10 je ideální. Pokud jsou tyto děti v běžných třídách, potom je těžké odpovědět, neboť zase záleží na tom, o jaké poruchy se jedná a jak těžké jsou.“ (U6)*

Výchovně-vzdělávací metody uplatňují učitelé na základě doporučení PPP, ostatní přístupy práce k dětem vychází z jejich pedagogické praxe. Je zde zaznamenána široká škála osvědčených a užívaných metod, technik a přístupů: *„Pedagogicko-výchovné metody: především vhodná motivace, střídání typů různých činností, zařazení přestávek, hry na uvolnění psychického napětí, nácvik soustředění, rozdělení úkolu na jednotlivé kroky s adekvátním časovým omezením, uplatňování vizuálních pomůcek, individuální přístup, rozhovor, používání specifické literatury.“ (U1)* Metody respektují individuální možnosti a schopnosti žáků, pozitivní je hledisko hodnocení nejen výkonu, ale rovněž snahy: *„Respektuji tempo práce, zohledňuji jejich možnosti, motivací bývá dobré ohodnocení za to, co dobře zvládnou.“ (U2)*

Nejčtenější shoda byla zaznamenána v přístupu ve formě motivace a pochval, jež byla registrována téměř u všech učitelů. Jako důležitý aspekt je zde vnímána nutnost aktivního zapojení a spolupráce rodičů daného žáka. Je zde poukazováno i na hledisko nesrovnávání výkonů žáka s ostatními spolužáky. Zohledňuje se dostatečný časový limit na práci, ale i důslednost plnění úkolů: *„Vhodné metody navrhuje i speciální pedagog či psycholog přímo v poradně (s tou úzce spolupracujeme). Mezi osvědčené metody patří trpělivost, ale důslednost, a to především ze strany rodičů (mnozí rodiče si neuvědomují, že to obnáší práci navíc nejen pro nás, ale i pro ně). Vhodná motivace a pochvala za dobrou práci.“ (U3)*

Za důležitý faktor je rovněž považována nutnost vytvoření vhodného podpůrného prostředí spojeného s využíváním metod názorného příkladu, pochopení, porozumění a zautomatizování činnosti formou systematického opakování: *„Vytvoření příjemného a bezpečného prostředí. Pravidelné opakování. Zapojování co nejvíce smyslů při výuce. Názorné vyučování. Nezadávat práci na časový limit. Zadávat práci menšího rozsahu. Dbát na dokončení všech zadaných úkolů. Opakované vysvětlení zadaného úkolu,*

*presvědčit se o pochopení. Vyhýbám se porovnávání žáků. Při skupinové práci rozdělit děti tak, aby dítě se SPU mělo oporu v dalším členu skupiny.“ (U4)*

Další konkrétní výpovědi o způsobu vedení výukového procesu jsou uvedeny zde: *„Vhodná motivace, pochvala za sebemenší úspěch, kladení důrazu na kvalitu, ne na kvantitu. Rozhodně nedávám žádné časové limity. Nekomparuji dosažené výkony s ostatními žáky, ale s jeho vlastními předchozími výkony.“ (U5)*

*„Nic extra. Jsou seznámeni s tím, na co mají právo, ale na druhou stranu znají své povinnosti. Je mi jasné, že ne všechny čeština baví, proto zejména těmto dětem nechci předmět zošklivit. Přesně a jasně mají vždy stanoveno, kdy a co budu následující hodinu chtít. Mají dostatek času na odpovědi, ať už ústní nebo písemné, a jsou, alespoň doufám, dostatečně motivovány pochvalami a známkami.“ (U6)*

Hodnocení představuje zpětnou vazbu o výkonech žáka, ale i o posouzení vhodnosti metod, které ve výukovém procesu učitel uplatňuje. Hodnocení by mělo být spravedlivé, objektivní, včasné a mělo by respektovat individuální dispozice žáka. Výzkumné šetření prezentuje zejména kritéria hodnocení vycházející z pedagogické zkušenosti a z doporučení PPP. Jsou zohledňovány možnosti žáků. Z technik hodnocení se uplatňují nejen standardní diagnostické metody:

*„Při hodnocení a klasifikaci vycházím z doporučení a závěrů pedagogicko-psychologické poradny. Žák je hodnocen s ohledem na své možnosti a je posuzován jeho individuální pokrok. Tím je zaručeno, že se zbytečně nesníží jeho sebevědomí. Pro celkové hodnocení používám klasifikaci. U průběžných hodnocení uplatňuji slovní hodnocení a sebehodnocení žáka. Získané vědomosti a dovednosti ověřuji na základě písemných prací, ústního zkoušení, individuálních modelových úkolů a skupinové práce.“ (U1)*

Též je oceňována snaha žáků a jejich aktivní přístup k výuce: *„Součástí hodnocení je snaha a přístup k předmětu. Zohledňuji i jejich možnosti. Jsou hodnoceni známkou.“ (U2)*

*„... Hodnotím i dílčí úspěchy, pokrok a snahu žáka.“ (U4)* *„Většinou bývají hodnoceni stejně, ale písemnosti jsou krácené, přihlíží se k zhoršenému a neúhlednému písmu.“ (U3)*

Rovněž jsou aplikovány metody slovního hodnocení a hodnocení dle nižších kritérií na základě poruchy dítěte: *„Snažím se často používat slovní metody hodnocení, povzbuzení při práci...“ (U4)* *„V hodinách převažuje hodnocení ústní, v písemných projevech jsou hodnoceni mírněji vzhledem k jejich poruše.“ (U5)* *„Já učím český a ruský jazyk. Většinou těchto dětí dělá problémy písemný projev, proto upřednostňuji doplňovací cvičení či ústní*

podobu. Pokud píše delší text (což je podle mne také občas důležité), mají samozřejmě delší časový limit. Ale vše záleží na daném dítěti a jeho poruše.“ (U6)

Asistent pedagoga představuje podpůrnou pomoc s prioritním cílem podpořit a zajistit kvalitnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho přítomnost je všeobecně pozitivně hodnocena a vnímána. Učitelé se shodují o jeho kladném přínosu, kdy přispívá ke zkvalitnění vzdělávání nejen žáků se SPU, ale rovněž pozitivně ovlivňuje celý výukový proces: „Přítomnost a asistenta je velkým přínosem, neboť částečně pomáhá žákovi při řešení zadaných úkolů. Koriguje jeho chování a snaží se udržet jeho pozornost. Také řeší jeho problémy při navazování kontaktů s vrstevníky. Díky asistentovi se může učitel více věnovat jiným dětem ve třídě...“ (U1)

Asistent žákovi poskytuje podporu, pomáhá řešit úkoly, má však vést i k jeho samostatnosti: „Asistent pedagoga může pomoci se samostatnými úkoly – radou. Měl by dítě ale vést k samostatnosti, řešit úkoly.“ (U2) „Přítomnost asistenta hodnotím kladně. Pomáhá v přípravě na hodinu a v průběhu hodiny kontroluje práci žáka, plnění úkolů, pomáhá, pokud žák učivu ne zcela rozumí.“ (U5) „Určitě ano. Pro dítě není vyučovací hodina tolik stresující, když má za sebou někoho, kdo mu pomůže a podpoří.“ (U6)

Hledisko přítomnosti pedagogického asistenta je dokonce zdůrazňováno a vnímáno jako základní aspekt kvalitního výukového procesu, kdy jeho absence se negativně odráží v kvalitě výuky: „Přítomnost asistenta u dítěte s vážnými poruchami je naprosto zásadní. Při počtu 25 až 30 žáků ve třídě v podstatě není možné poskytnout kvalitní výuku na obou stranách – myslím tím žáky se SPU a ostatní žáky ve třídě. Musíte téměř vždy něco ošidit. Volíte kompromis, což je špatné pro obě strany.“ (U4)

Problém je ovšem spatřován v nedostatečné kapacitě, která vychází z limitovaných finančních prostředků, jež jsou na tuto podpůrnou asistenční službu poskytovány: „Problém je ale v tom, že kraj nemá dostatečný objem finančních prostředků na zaplacení asistenta.“ (U1) „K tomuto případu dochází jen zřídka, v současné době máme jen jednoho asistenta...“ (U3)

### **Spolupráce školy, rodičů a PPP**

Efektivní spolupráce rodičů se školou je důležitým komponentem při utváření a zabezpečení pozitivního výchovně vzdělávacího prostředí pro všechny děti a o to více pro žáky se SPU. Rozdílné zkušenosti s rodičovskou součinností demonstrují následující výpovědi učitelů. Více než polovina učitelů popisuje negativní spolupráci, jež pramení z nejrůznějších faktorů. Jeden z nich spatřují ve způsobu rodinné výchovy a oblasti

sociálních a kulturních podmínek, ve kterých rodina vyrůstá. Časté odpovědi ukazovaly také na nedostatky v dostatečné domácí přípravě na výuku:

*„V přístupu rodičů dětí se specifickými poruchami učení záleží na stylu výchovy, který uplatňují. Přehnaně úzkostliví rodiče nemotivují dítě k překonávání překážek. Dítě je potom nesamostatné a vůbec si nevěří. Rodiče se často také nedokáží smířit s dysfunkcí svého dítěte. Vinu svádí na třídního učitele, který podle nich není schopen zajistit patřičné vzdělání jejich dítěte. Spolupráce rodiny se školou závisí tedy na její sociální a kulturní úrovni. Inteligentní rodiče pochopí, že je potřeba s dítětem pracovat dle doporučených vzdělávacích postupů stanovených pedagogicko-psychologickou poradnou. Také si uvědomují, že musí své dítě povzbuzovat a přiměřeně chválit.“ (U1)*

*„Bohužel, musím konstatovat, že rodiče si často neuvědomují, že se musí dítěti věnovat větší pozornost a příprava je tím náročnější. Často to vzdávají.“ (U2)*

*„Moje zkušenosti jsou s rodiči spíše negativní, dítěti se při domácí přípravě nevěnují tak, jak byli poučeni v poradně, případně námi osobně.“ (U3)*

*„Problém bývá s rodinami sociálně slabými, ty většinou nespolupracují.“ (U5)*

*„Existuje skupinka rodičů, kterou vůbec nezajímá, jak se jejich dítěti ve škole daří a nedodržují plán, který podepsali (např. dohled nad domácí přípravou, návštěva školy na základě předem domluvených a odsouhlasených schůzek, ...)“ (U6)*

Mezi učiteli hodnotícími spolupráci rodičů negativně se objevuje i posouzení příznivé. Řádná spolupráce je základní podmínkou k vytváření hodnotného vzdělávacího systému: *„Dobrá spolupráce rodiny a školy je, dle mého názoru, základní předpoklad pro kvalitní výchovně vzdělávací proces. Pokud je doma podpora učitele ze strany rodičů, žák uznává v učiteli autoritu, je výchovné působení na dítě jednotné a účinné. A to platí obecně.“ (U4)* *„Většina rodičů žáků se SPU má velký zájem o jejich školní prospěch a úspěchy či neúspěchy ve vyučování. Pravidelně jsou v kontaktu s třídním učitelem i jednotlivými vyučujícími.“ (U5)* *„To je velmi individuální. Většina rodičů těchto žáků velmi dobře se školou spolupracuje a snaží se udělat vše pro zlepšení svého dítěte.“ (U6)*

Kooperace probíhá ve vzájemné interakci učitelů a rodičů, nejčastěji na základě systematických konzultací: *„Pravidelné konzultace (i mimo rodičovských schůzek) jsou velmi důležité. Probíráme pokroky, úspěchy, přetrvávající problémy, snažím se dát rodičům metodickou pomoc.“ (U4)* *„Snažíme se najít společnou optimální cestu, která by vedla k nápravě nebo minimalizování potíží.“ (U2)* *„Pokud jsou rodiče smířeni*

*s poruchou jejich dítěte a problém pochopí, pak je spolupráce se školou výborná. Řídí se radou speciálního pedagoga a učitele. Ideální je, pokud je rodič s učitelem v kontaktu přes e-mail, telefon a konzultační hodiny.“ (U5)*

Aby byla vzájemná komunikace produktivní a úspěšná, je zmiňována nutnost dodržování doporučení z PPP nejen učiteli, ale i rodiči: *„Rodiče jsou na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny školou informováni, jaké změny ve výuce jejich dítě čeká. Na základě komunikace se může plán upravit. Pokud rodiče souhlasí, vše je podepsáno (děti s IVP) či domluveno ústně (děti bez individuálního vzdělávacího plánu s nějakou poruchou). Samozřejmě chceme dodržování plánu nejen po dítěti, ale také po zákonných zástupcích.“ (U6)*

V názorech na otázku, jak by měli být rodiče instruováni ze strany odborníků, se shodovali všichni učitelé na totožné skutečnosti, která vyjadřovala poskytnout rodičům širokou škálu informací ohledně SPU, a to prostřednictvím pedagogických a psychologických pracovníků. Informovanost by měla probíhat na základě otevřeného, objektivního a upřímného přístupu, s cílem podat ucelené informace efektivně využitelné pro práci s dítětem:

*„Myslím si, že by rodiče měli mít co nejširší spektrum informací ze strany pedagogických odborníků a psychologů.“ (U1)*

*„Rodiče by měli dostat veškeré informace ohledně práce s dítětem se SPU. A měli by být upozorněni na nejčastější chyby v přístupu.“ (U2)*

*„Především pravdivě, otevřeně a srozumitelně.“ (U4)*

*„Mělo by to být hlavně pravdivě a nepoužívat příliš odborných výrazů, kterým laická veřejnost nemusí rozumět. Rozhodně by to mělo být formou osobní.“ (U5)*

*„Myslím, že v praxi vše vcelku dobře funguje. Rodiče jsou informováni o poruchách dítěte i o tom, jak se k tomu postavit. Škola pak povysvětlí zbytek. Valná většina rodičů vše chápe a snaží se spolupracovat. Já jsem se alespoň neseťkala s někým, kdo by vše ignoroval.“ (U6)*

Ukazuje se zde také výpověď, která dokládá dostatečnou informovanost rodičů, jež ovšem dle instrukcí nepostupují: *„Podle mého názoru jsou instruováni dobře, ale pokyny se neřídí.“ (U3)*

Spolupráce školy s příslušnými pedagogicko-psychologickými zařízeními je na dobré úrovni, funguje zde vzájemná součinnost i v rámci vzdělávání a školení učitelů. Jsou uplatňovány metodická doporučení a individuální vzdělávací programy:

*„Škola začleňuje integrované žáky do výchovně-vzdělávacího procesu. Zajišťuje vzdělání žáka na základě odborné diagnostiky jeho speciálních vzdělávacích potřeb s využíváním speciálních učebních pomůcek a vhodně zvoleného hodnocení.“ (U1)*

*„Prostřednictvím výchovného poradce s pedagogickou poradnou, popřípadě osobní rozhovor s psycholožkou.“ (U2)*

*„Pokud dítě navštěvuje poradnu, bývá zvykem, že se s námi dotyčný odborník telefonicky spojí, pak situaci hodnotíme po několika měsících obdobným způsobem. Spolupráce probíhá dobře.“ (U3)*

*„Pedagogové jsou v kontaktu s PPP, doporučují žáky na vyšetření, konzultují žákovy problémy. Míváme pravidelná školení vedená pracovníky PPP.“ (U5)*

*„Škola je v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou tím, že pravidelně posílá děti na vyšetření a na jeho základě stanoví další spolupráci s dítětem, úpravu jeho vzdělávání a podobně. Vše je již mnoho let zaběhlé a dle mého názoru funguje dostatečně dobře.“ (U6)*

*„Při větších potížích vysíláme děti do těchto zařízení na kompletní vyšetření. Jsme potom dále v písemném a telefonickém kontaktu, dále konzultujeme problémy dětí s odborníky, žádáme metodickou pomoc. Z některých zařízení přijíždí pravidelně konzultant přímo do třídy ke konkrétnímu žákovi.“ (U4)*

Jedna paní učitelka vyjádřila obavy z posílání dítěte do PPP s minimálními obtížemi. Rizika, která v něm spatřuje, pramení z osobních zkušeností s rodiči, kteří se opírají pouze o zprávu z PPP a na tomto základě se o poruchu dítěte více nezajímají. A to především ve smyslu každodenní, intenzivní a permanentní práce s dítětem, jak ilustruje následující odpověď: *„Ještě bych chtěla přidat malý dovětek. Je to pouze můj názor. Jsem velmi obezřetná při posílání žáků do PPP. Menší problémy se vůbec nemusí nějak radikálně řešit. Potom se může stát, že pošlete dítě s nějakým náznakem poruchy nebo jen na přání rodičů, které trápí, že jejich dítě nemá jen samé jedničky, do poradny. Při vyšetření vždy něco najdou, doporučí pro dítě úlevy, které si mnozí rodiče vysvětlí jen tak, že mají glejt, tak jejich dítě nemůže dostat horší známku, oni nemusí s dítětem doma systematicky*

*pracovat a dítě se na to začne spoléhat a přestane se více snažit... Jiná věc jsou samozřejmě děti, které opravdu mají výrazné problémy a je jim třeba pomoci.“ (U4)*

## 6.4 Rozhovory s rodiči

### Postoj rodičů k dětem

První změny ve vývoji zaznamenali rodiče dítěte, ve dvou případech byli upozorněni paní učitelkou z mateřské nebo základní školy. Aberace se objevovaly v předškolním, ale i mladším školním věku. Znaky vlastní jednotlivým typům poruch se projevovaly v různé intenzitě a hloubce. Na základě změn ve vývoji dítěte rodiče navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, kde byla dětem po odborném a komplexním vyšetření diagnostikována specifická porucha učení, jež ilustrují následující odpovědi:

*„Poprvé jsem zaregistrovala odchylku chování v předškolním věku. Ve školce se moc nezačleňoval do kolektivu a pokud ano, nevhodným způsobem (provokoval ostatní děti a tím chtěl na sebe strhnout pozornost). Venku nechtěl chodit vedle dospělého, neustále odbíhal, klátil se, záměrně šlapal do louží, (...) Přestože jsem měla podezření na ADHD a mnohé symptomy tomu odpovídaly, v pedagogicko-psychologické poradně mi bylo řečeno, že se jedná o šijový symetrický reflex (přeskočení fáze lezení, která se později projevuje zvýšeným svalovým napětím a tím potřebou uvolnění tohoto napětí), pohybový neklid.“ (R1)*

*„V předškolním zařízení jsem byla upozorněna učitelkami na určité odlišnosti u dcery – menší soustředění, pomalejší tempo. Když měla jít k zápisu do 1. třídy, byl nám doporučen odklad a vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. ... ADHD s hypoaktivitou.“ (R4)*

Někteří rodiče odpověděli, že projevy postřehli nebo paní učitelka v mladším školním věku dítěte, a to na základě špatných školních výsledků nebo vlastních zkušeností s touto poruchou: *„Dceři ve škole se nedařila matematika. Měla špatný známky a vždycky velký stres, když dělala domácí úkoly a nebyla samostatná. ... Dyskalkulii.“ (R2)*

*„V první třídě, ke konci prvního pololetí. Její třídní učitelka nás upozornila na problém v češtině. Špatně rozpoznávala písmenka, četla, psala. Na její návrh jsme se rozhodli jít s dcerou do pedagogicko-psychologické poradny. ... Dysortografie a ADHD.“ (R3)*

*„V pololetí ve 2. třídě. Doma už máme jedno dítě, které je také dyslektik, tudíž jsme už nějaký náznak v učení viděli. (...) Problémy se vyznačovaly trvalými problémy v českém jazyce... Dysortografie a dysgrafie.“ (R5)*

Symptomy poruchy zasahují do oblasti vzdělávacího prostředí jedince, kde negativně ovlivňují školní výkony dítěte, průběh školní výuky a vztahy k vrstevníkům. Rovněž působí na vzájemné mezilidské vztahy, mění postoje v rodině, k rodičům, sourozencům. Zde je důležité připomenout významnost vytváření podnětného rodinného a školního prostředí dítěte. Domácí příprava na výuku je často náročná. Vztah, jaký rodiče k dětem zaujímají, je často odrazem stresu, deziluze a vyčerpání, kdy příprava na školní výuku vyžaduje značné úsilí, které často vede k nespokojenosti obou stran a výsledky tak bývají spíše kontraproduktivní. Rodiče tak přípravu vnímají jako nedostatečnou, nedůslednou s málo svědomitým přístupem. Důležitým subjektem v tomto procesu je dítě samotné, kdy je fundamentálním hlediskem vytvořit adekvátní a pozitivní vztah dítěte k plnění školních povinností.

*„Příprava úkolů je velmi nedbalá, nesoustředěná. Denně se s ním musím učit, nemohu ho nechat připravovat se samotného, jelikož by práci velmi odflákl. Musím si též často zjišťovat informace, co se kdy píše, kopírovat zápisy od jiných žáků. Pokud se učí se mnou, je příprava jakžtakž v pořádku, snaží se však dělat jen to, co musí. Když se učí se mnou, všimla jsem si, že se učí velmi rychle a má výbornou paměť (látku mu však musím předvykládat). Jinak pokud například dostane špatnou známku, nemá zájem si ji zlepšit, napsat si znovu písemku. Pokud mu chci vysvětlit, jaké chyby udělal, nejeví zájem. Jeho intelekt je dle testů v PPP v mírném nadprůměru, má však problém udržet pozornost, vnímavost (musí si např. zapsat, zda je úkol, zda se bude psát písemka – mnohdy takovou informaci v hodině však ani nepostřehne). Je zbrklý, odpovídá rychle, písemku odevzdává mezi prvními, nekontroluje a z toho vyplývají četné chyby. Vztah k rodičům je dobrý, k sourozencům příliš ne – časté provokace, po změně školy po 5. třídě se dostal do nového kolektivu, kde je spokojený, má kamarády, kteří ho přijímají. Celkově mi připadá výrazné zlepšení v sociální oblasti. Během výuky je celkem ukázněný, nejsou na něho stížnosti, školní výsledky jsou průměrné (převaha dvojek, jedna trojka). Nemá ctižádost, je dost flegmatický, nemá vizi, co by chtěl jednou dělat a čeho by chtěl dosáhnout, přestože s ním často o tom hovoříme.“ (R1)*

*„Dcera byla často unavená, nešťastná, s přibývajícím věkem si přestala rozumět s některými děvčaty, nechápala, proč na ni zvednu při učení hlas.“ (R3)*



Náročnou domácí přípravu dokládá i následující odpověď. Je zde však možné spatřit posun k pozitivní změně, kdy na základě přirozeného vývoje dítěte a každodenní domácí přípravy se příprava nestává již tak psychicky náročnou: *„Nejvíce úsilí musíme věnovat školní přípravě, potřebuje pomoc při přípravě, při domácích úkolech, v nižších ročnících i s přípravou učebnic na druhý den. ... Úkoly zpravidla děláme hned po škole, dcera píše úkoly se mnou v kuchyni. Na I. stupni i veškerá ostatní příprava probíhala společně, nyní na 2. stupni už některou přípravu zvládá sama (například naučí se do přírodopisu, zeměpisu), já už pouze přezkouším.“ (R4)*

Vztahy k příslušníkům rodiny zde však přetrvávají v úrovni explozivních symptomů. *„V chování k rodičům a sourozencům je dost netrpělivá a výbušná – nechá se rychle vytočit.“ (R4)*

Symptomy neklidu, napjatosti a podrážděnosti se projevují ve škole i doma. Domácí úkoly dítě zvládá převážně samo, podpora rodiče a dohled zůstává. Iniciativní příprava dívky zřejmě pramení z jejího vnitřního přesvědčení a vnitřní motivace, jež se projevuje snahou k lepším výkonům: *„Ve škole má velký stres při testech. Doma je nervózní a neklidná při řešení domácích úkolů a občas žádá o pomoc a dohled. Školní výsledky jsou kolísavý... Dcera se připravuje sama, vždy hned po příchodu ze školy. Většinou nepomáhám, pouze dohlédnu... Dcera je velmi snaživá a ambiciózní...“ (R2)*

Domácí příprava vyžaduje i vhodné místo a časový prostor, který musí být zohledněn v souladu s ostatními volnočasovými aktivitami dítěte: *„Syn má vlastní pokoj. V současné době mu dělá největší problém zeměpis a dějepis, proto ho s ním procvičuji... Syn hraje hokej, několikrát do týdne, ale na učení si čas najde.“ (R5)*

Na následující výpovědi je možné spatřit, jak přístup učitelů může ovlivňovat i atmosféru domácí přípravy na výuku a ambivalentní postoje mezi dítětem a rodičem: *„Dcera má vlastní pokoj, učí se sama. Když chodila do minulé školy, veškerou výuku jsem s ní ve stresu zkoušela pořád dokola. Naprosto zbytečně. Dítě bylo ve stresu hlavně z přístupu učitelů.“ (R3)*

S kvalitní přípravou na školní výuku souvisí i způsob motivace dítěte k plnění školních povinností. Někteří rodiče uplatňují formy pochvaly: *„Říkám jí, jak je krásná, úžasná, dokonalá a hlavně inteligentní.“ (R3)* Ostatní rodiče prosazují formy zákazu. Je těžké zvolit adekvátní formu motivace, která by byla žádoucí a směřovala k požadovanému cíli výchovy a vzdělání. Rodiče vychází zejména z vlastních zkušeností, přesto děti vhodně motivovat nadále zůstává náročným úkolem.

*„Musím přiznat, že funguje jedině hrozba zákazu počítače a televize, na nichž má závislost. Pokud má zákaz již z minulého dne (takže ví, že ten den ho mít nebude ani po přípravě do školy) je téměř nemožné ho přinutit naučit se na druhý den.“ (R1)*

*„Motivace se moc nedaří, cítím z dcery nechuť k učení.“ (R4)*

Poslední oblast rozhovorů byla zaměřena na spolupráci rodičů s PPP a se školou. Vzhledem k výše zmíněným diagnózám dětí většina rodičů výše zmíněnou poradnu navštěvuje v místě svého bydliště. V jedné odpovědi byla rovněž zmínka o spolupráci speciální pedagožky ve školním zařízení dítěte. Přesto, že PPP navštěvuje většina rodičů, jedna odpověď vykazovala zkušenost, kdy spolupráci s PPP již nepovažuje za nezbytnou, a to z důvodu možných obav z medikamentózního způsobu léčby: *„Nenavštěvujeme již žádné zařízení, myslím, že je to zbytečné, určitě by se ta nesoustředěnost dala řešit medikamentózně, ale to nechceme.“ (R1)*

Speciálně-pedagogická poradna poskytuje na základě stanovené diagnózy doporučení, jak s těmito dětmi pracovat, využívá vhodné metodické výchovně vzdělávací postupy, které jsou zaměřeny na rozvoj porušených nebo nedostatečně vyvinutých funkcí. Konkrétní postupy, které byly žákům navrhнуты, vychází z jejich diagnózy a míry obtíží. Nejčastěji je zohledňováno časové hledisko při práci ve formě snížených časových i výkonových nároků: *„Má mít úlevy v oblasti grafomotoriky – nehodnotit úpravu zápisu, písemný projev (je dysgrafik), zohlednit posuzování výkonů v tělesné, výtvarné výchově a pracovních činnostech, ..., více času v písemném projevu.“ (R1)*

Dětem pomáhá i využívání speciálních didaktických pomůcek. Podpůrné metody a způsoby práce s dítětem může nabídnout i pedagogický pracovník školského zařízení:

*„V PPP nám byl doporučený pracovní sešit na procvičování... Paní učitelka syna doporučila na pravidelné doučování z českého jazyka, které synovi velice pomáhá.“ (R5)*

*„V PPP nám byl doporučený pracovní sešit na soustředění. Nakoupili jsme další cvičební pomůcky. Začala jsem chodit do kurzu Asistent pedagoga.“ (R3)*

*„Dceři bylo povoleno více času při matematických testech a pracuje s tabulkami ohledně matematické osy a převody.“ (R2)*

V následné odpovědi je uváděna i změna učitele, která u dítěte snížila míru školní zátěže a rodičem je vnímána jako velmi žádoucí krok k optimálnímu vývoji dítěte: *„Dceři*

*se daří lip, má nového učitele a vnímám, že je míň ve stresu. Změna učitele byla pro nás prospěšná změna.*“ (R2)

Zautomatizování či fixace jednotlivých dílčích postupů činností vychází rovněž ze zásad efektivní reedukace. Je to náročná práce vyžadující mnoho úsilí: *„Dcera musí postupovat po malých, dílčích krocích, neustále opakovat základy, neustále látku do školy opakovat. Na to, kolik času strávíme přípravou, mi přijde někdy efekt ve škole minimální.*“ (R4)

Vzájemnou spolupráci a komunikaci se školou hodnotila většina rodičů pozitivně, forma kooperace probíhá nejčastěji na základě pravidelných osobních či rodičovských schůzek nebo konzultačních hodin. Je uváděn i způsob komunikace prostřednictvím e-mailu či telefonního kontaktu: *„Na prvním stupni probíhala komunikace celkem často – asi 1x do měsíce s třídní učitelkou. Nyní na druhém stupni jsem v kontaktu se speciální pedagožkou, která vyučující seznámila s problémy dcery a konzultace probíhají na škole s konkrétními vyučujícími dvakrát do roka. Škola vypracovala pro dceru individuální plán, kterým se vyučující řídí.*“ (R4) *„S paní třídní učitelkou jsem pravidelně v kontaktu – třídní schůzky, telefonní rozhovory.*“ (R5) *„Pouze informujeme třídního učitele o doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Setkám se při konzultačních hodinách.*“ (R2)

Jedna výpověď svědčí o nedostatečné informovanosti učitele o výsledných zprávách z PPP: *„V kontaktu se školou jsem velmi často, bohužel se setkávám s mnoha učiteli, kteří se ani neseznámili s doporučeními pedagogicko-psychologické poradny a jsou překvapeni, když je o tom informuji.*“ (R1)

### **Podpora, pomoc, vedení**

Názory rodičů na pomoc a podporu dítěte při výuce vykazovaly odlišné skutečnosti, které souvisí s osobností učitele, jaký preferuje přístup k žákovi a jaká výchovně vzdělávací opatření uplatňuje. Někteří rodiče porovnávají rozdílné přístupy učitelů k dětem v kontextu jejich poruchy: *„Nový učitel působí velmi chápavě. Bývalá třídní učitelka vytvořila více stresu.*“ (R2) *„Na školu, kam dcera chodí, tak přístup je úžasný. Musela přestoupit z jiné základní školy. Dost dlouho jsme přestup odkládali, ale byla to ta nejlepší věc, kterou jsme mohli pro dceru udělat.*“<sup>172</sup> (R3)

---

<sup>172</sup> Pozn. Dívka navštěvovala běžnou základní školu, nyní navštěvuje třídu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, při běžné základní škole.

Rodiče se také zaměřili na hledisko dodržování postupů a doporučení stanovených v závěrech PPP: „..., pouze někteří učitelé se zprávou řídí.“ (R1)

Klíčovým faktorem, který ovlivňuje časové možnosti individuálního přístupu učitele k žákům je i celkový počet žáků ve třídě. Čím nižší počet žáků, tím je větší potencialita osobního přístupu: „Dcera má individuální plán, spolupráce se mi zdá velmi dobrá. Škola, kterou dcera navštěvuje, má nízké počty žáků ve třídě (do dvaceti), takže i individuální přístup k žákům s nějakými poruchami je možný.“ (R4)

V následující odpovědi rodič vnímá negativní hledisko výukového procesu, kde zřetel individuálního přístupu k dětem se SPU není uplatňován: „Na školu, kam chodí syn se na tyto děti bohužel ohled nebere. Syn tam chodí, jelikož je to pro něj z praktického hlediska ohledně tréninku na hokej lepší alternativa, jako kdyby chodil na školu jako jeho sestra.“ (R5)

Poslední oblast, kterou bylo snahou zmapovat, je otázka možností pomoci a podpory rodičům v oblasti školní výuky či domácí přípravy na školu. Z odpovědí je patrné, že rodiče by uvítali pomoc, jež odpovídá současnému stavu a míry poruchy dítěte, neboť každé dítě je jedinečné, odlišuje se svými specifiky a potřebami, a proto vyžaduje i odlišný individuální přístup. Rodiče, jež jsou v každodenním kontaktu s dítětem, vědí, jaké prostředky, rady či formy pomoci potřebují. Otázkou zůstává, zda a jakým způsobem jsou jejich potřeby naplňovány, jaké jsou možnosti jejich realizace a jestli byly sděleny kompetentním osobám.

„Mně osobně by nejvíce pomohlo, kdyby děti s touto poruchou dostávaly natištěný text s probíranou látkou (což někteří učitelé dělají), protože pak je pro nás příprava do školy velmi snadná, pokud víme, co se naučit, naučíme se snadno. Dále by mi pomohlo, kdyby učitel třeba na nějakých stránkách pro žáky psal, jaké úkoly a dokdy mají splnit, termíny písemných prací atd. Je to však jen moje přání, co by pomohlo konkrétně mně, chápu, že většina žáků tyto informace postřehne přímo v hodině.“ (R1)

„Myslím si, že dceři se daří líp a není potřeba vytvořit zbytečný stres okolo jejího učení.“ (R2)

Pro ilustraci uvádím výpověď matky, jež vyslovila zkušenost se specializovanou a běžnou třídou, kde porovnává jednotlivé přístupy k dětem se SPU. V předchozí škole, kterou její dcera navštěvovala, vnímala nedostatečnou spolupráci mezi rodičem a školou, kdy škola neakceptovala doporučení z PPP. U specializované třídy kladně hodnotí individuální přístup k těmto dětem:

*„Než nastoupila do této školy, kde na tyto děti mají dost času, a předpokládám, že přístup je takový, který vyžadují takové děti, bych uvítala jakoukoliv pomoc. Bohužel jen sliby v předchozí škole a zasílání dokumentů pro uložení u zástupce ředitele od dětského psychologa nestačí.“ (R3)*

*„Naší dceři by asi nejvíce pomohl asistent při výuce matematiky, kdy potřebuje trvalé vedení.“ (R4)*

*„Škola by neměla stále dokola slibovat, že s těmito dětmi bude lépe pracovat. Musím ale podotknout již zmiňované doučování z českého jazyka.“ (R5)*

## **6.5 Vyhodnocení výzkumu**

Ve výzkumném šetření jsem se snažila citlivě zohledňovat individuální výpovědi účastníků výzkumu, jež vycházejí z jedinečných charakteristik osobností jedince. Odpovědi na výzkumné otázky jsem čerpala z výpovědí účastníků. Vyhodnocení proběhlo na základě tématické analýzy, kdy snahou bylo zachytit vzájemné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými jevy. Rovněž se hledaly vztahy uvnitř a mezi tématy.

Z analýzy rozhovorů rovněž vyplývá participační porozumění, jak učitelé, rodiče i děti na danou situaci nahlízejí, dle toho ji vysvětlují a následně dle vlastní interpretace jednají.<sup>173</sup> Sledované jevy, které se objevily v empirické realitě, úzce korespondují s teoretickými východisky SPU. Zpracované výsledky byly analyzovány rovněž z pohledu sociální pedagogiky.

### **Rozhovory s dětmi**

Děti jsou v každodenní vzájemné interakci se svými spolužáky, což je velice pozitivní hledisko. Jsou začleněny do školního kolektivu, do vrstevnické skupiny, která pro ně plní, zvláště v období středního školního věku, významnou socializační funkci. Patrná změna pozice ve skupině je zaznamenána v okamžiku, kdy na školní neúspěch dítěte je upozorněno autoritou učitele nebo v případě výrazných symptomů SPU dítěte, kdy se jedná především o oblast nevhodného chování.

Vztah ke škole děti hodnotí jako neutrální, který se dle aktuální situace dítěte vychyluje směrem k pozitivní straně, především vlivem setkání s kamarády dítěte nebo

---

<sup>173</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.

k negativní, a to ve spojitosti s výukovým procesem. Zajímavé je zde sledovat, jak kladný přístup dítěte ke škole se utváří rovněž na základě přístupů učitelů.

Z vyučovacích předmětů děti upřednostňují takové, jež je baví, ve kterých vynikají a mohou se v nich realizovat. Předměty, ke kterým mají negativní vztah, jsou nejčastěji spojeny s jejich poruchou a předznamenávají tedy školní neúspěšnost: „*Já nevím, tak čeština, ta mi moc nejde. Já to třeba někdy nepochopím a pak je to problém...*“ (D2)

Zároveň se zde opět ukazuje aspekt, který ovlivňuje oblíbenost či neoblíbenost vyučovacích předmětů, a tím je působení osobnosti učitele.

V oblasti podpory děti vnímají zejména své spolužáky, kteří jsou ochotni jim pomoci ve výuce. U učitelů oceňují nabídku doučování předmětů a rovněž větší časový rozsah na plnění úkolů i podporu ve volnočasových aktivitách. Také by ocenily individuálnější přístup učitelů. Jako negativní faktor se zde ukazuje hodnocení školních neúspěchů žáka před celou třídou. Dítě se může dostat do situace, konfliktu, který neumí řešit. Výsledným efektem jsou pak jeho obranné mechanismy, které se mohou projevit i averzí k učení, učitelům a škole. Z rozhovoru, ze zkušenosti dítěte vyplývá, že obdobný přístup je bohužel ještě pedagogickou praxí stále uplatňován, kdy učitel upozorňuje na chyby a nedostatky žáka před celou třídou bez absence zpětné vazby.<sup>174</sup> Dlouhodobá neúspěšnost negativně ovlivňuje postoje spolužáků k těmto dětem a často přispívá k nevýhodné pozici ve skupině.

### **Rozhovory s učiteli**

Většina učitelů popisuje typické symptomy SPU, které se u dětí projevují a různým způsobem zasahují do vyučujícího procesu. Projevy dětí však vnímají jako značně individuální, od mírných po značné, jež výrazně souvisí s narušováním procesu výuky. Z výpovědí je patrné, že tento zjištěný poznatek je dán typem dané poruchy a hloubkou obtíží. Vnímáno je zde i hledisko rodinného prostředí, které se na vývoji poruchy dítěte významně podílí. Kromě výrazných projevů poruchy ADHD, jež se vyznačuje často hyperaktivitou, impulzivitou, nesoustředěností a nepředvídatelným jednáním, výrazné projevy, co se týče chování, učitelé nepozorují. Potíže jsou tedy spatřovány spíše ve výukovém procesu v oblasti učení.

Výroky vztahující se k postavení žáka ve třídě ve vztahu ke spolužákům ukazují, že žáci jsou běžně začleněni do vrstevnické skupiny. Pouze v jednom z případů je uvedena odpověď, kdy je dítě vyčleňováno ze skupiny. Tento případ je popisován z hlediska pozice

---

<sup>174</sup> MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 489.

učitele, jež vnímá důsledky poruchy jako negativní faktor, který negativně ovlivňuje nejen výukový proces, ale rovněž celou třídu a vyčleňuje tak problémového žáka z kolektivu.

Aby byl jedinec ve skupině vrstevníků vnímán pozitivně, je zapotřebí předem otevřeně hovořit s ostatními žáky o dané problematice. Vysvětlit jim, jakými základními charakteristikami se daná porucha vyznačuje, jaké jsou její symptomy a jaký přístup k dítěti i ke způsobu hodnocení jeho školního výkonu bude uplatňován.

Z přístupu, který učitelé k dětem zaujímají, je spatřován individuální přístup, který je však závislý na počtu žáků ve třídě a na tom, jak náročné metody či postupy jsou v rámci poruchy zapotřebí aplikovat.

Počet žáků se SPU zařazenými do výuky na základě hodnotícího hlediska učitelů byl variabilní a diametrálně se lišil. Toto zjištění vychází z osobních zkušeností učitelů a opět zde figuruje zřetel míry projevů poruchy a o jaký druh poruchy se jedná, jak svědčí výpověď: „*Pokud jsou tyto děti v běžných třídách, potom je těžké odpovědět, neboť zase záleží na tom, o jaké poruchy se jedná a jak těžké jsou.*“ Obdobnou výpověď podává další učitel: „*Záleží velmi na stupni SPU – pokud jde o silnou poruchu, je i jedno takové dítě při dnešních počtech dětí ve třídě v mnohých ohledech problém a komplikace.*“ Z výpovědi tedy vyplynula rovněž obecná teorie, že při vzrůstajícím počtu žáků se SPU ve třídě je nutné snižovat celkový počet žáků a naopak.

Jako nejčastěji uplatňovaný přístup ve výuce je forma vhodné motivace a pochvala žáků, osobní zkušenosti a doporučení z PPP. Při hodnocení žáků je zohledňována snaha, úsilí jedince, dílčí pokroky a aktivní přístup.

Podpůrnou pomoc v podobě asistenta pedagoga by uvítali všichni učitelé, problém je však spatřován v jeho nedostupnosti, jež plyne z nedostatku finanční dotace.

Odlíšná hlediska jsou spatřována v přístupu spolupráce rodičů, učitelů a PPP. Polovina učitelů vnímá spíše pasivní a negativní spolupráci rodičů, která pramení z odlišného způsobu přístupu, výchovy a sociokulturních podmínek rodiny. Spolupráci s PPP učitelé vnímají v systematické součinnosti, kdy jsou rovněž instruováni o problematice SPU.

### **Rozhovory s rodiči**

První příznaky poruchy či odchylky ve vývoji dítěte rodiče zpozorovali v předškolním věku nebo na začátku povinné školní docházky. Na základě uvedených symptomů byly děti následně po komplexním odborném vyšetření v PPP diagnostikovány

příslušným typem poruchy. Negativně vyhraněné vztahy jsou vnímány více k sourozencům než k rodičům. S nároky a požadavky, které přináší škola, se zvyšovala psychická zátěž rodiče a dítěte, a to především při každodenní přípravě na výuku, která přináší neklid, nervozitu, stres, ale i apatii dítěte. Horší výkony vzbuzují nespokojenost rodičů, mnohdy i negativní odezvu učitelů a reakce spolužáků. Opakované neúspěchy snižují motivaci k učení a dítě reaguje rezignací. Postoj dětí se SPU závisí na mnoha faktorech, především na osobnostních vlastnostech jedince, celkové stabilitě, odolnosti k zátěži, ale i na emoční podpoře rodiny, učitele a dobré sociální pozici mezi vrstevníky.<sup>175</sup>

S přibývajícím věkem je zde možné spatřit jisté zlepšení, kdy se dítě stává samostatnější. U některých dětí se projevuje zvýšené úsilí, snaha a ambice. Školní neúspěšnost, se kterou se děti potýkají, se odráží v horším prospěchovém hodnocení, což má za následek nejčastěji tresty v podobě zákazu. Tento způsob postoje ke špatným výsledkům dítěte je často dočasný a nepřináší trvalý výchovně-vzdělávací efekt. Nalézt vhodný způsob motivace dítěte, který by vedl k pozitivním změnám a postojům k učení a ke škole, zůstává nadále otázkou.

Různé formy pomoci a podpory by uvítali všichni rodiče. Pozitivně oceňují návrhy doporučené pedagogicko-psychologickou poradnou, kdy tyto nabídky aktivně využívají. Z prostředí školy by uvítali pomoc v možnosti asistenta pedagoga a změnu v přístupu některých učitelů k dítěti. Oceňují IVP dítěte, nabídku doučování konkrétních předmětů a ve dvou případech i nízký počet žáků ve třídě. Vzájemná spolupráce se školou je hodnocena ve většině případů pozitivně, na dobré úrovni.

## 6.6 Doporučení pro praxi a význam pro sociální pedagogiku

Dítě se specifickými poruchami učení začleněné do výchovně-vzdělávacího systému potřebuje speciální přístup učitelů, své rodiny a odborných pracovníků. Škola přináší stanovené požadavky a očekávání, kdy jejich nesplnění může pro dítě představovat určitou míru zátěže. Dítě se pak ocitá v situaci, kdy daným požadavkům a nárokům školy nestačí, neboť jeho aktuální individuální možnosti to neumožňují.

Významné socializační prostředí představuje rovněž škola. Ta má dítěti se SPU poskytovat profesionální individuální přístup pedagoga disponujícím pedagogickým taktům, laskavostí, respektem a ochotou pomoci, ale rovněž přirozenou autoritou. K tomu

---

<sup>175</sup> MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 45–46.



je zapotřebí osvojení a vytvoření mnoha klíčových kompetencí, kdy nestačí jen aprobace učitele. Systém podpory dítěte představuje permanentní činnost, která zahrnuje odborné vzdělání a připravenost všech pracovníků školy. Důležitým aspektem pomoci je zásadní změna přístupu k dítěti, která bude vycházet z respektu k individuálním možnostem a schopnostem žáka. Nedílnou součástí je využívání adekvátních výchovně-vzdělávacích metod, postupů i vhodných podpůrných a stimulačních výukových pomůcek.

Pedagogové mohou díky svým zkušenostem a dobré informovanosti, vhodně sestavenému individuálnímu vzdělávacímu plánu pomoci žákovi kompenzovat jeho znevýhodnění a usnadňovat cestu k učení. Pro zdravý vývoj osobnosti by se nemělo zapomínat dávat možnost dítěti prožít pocit úspěchu a chválit ho za snahu i přesto, že výsledek práce neodpovídá představám pedagoga.

Rovněž vztahy s vrstevníky tvoří pro dítě významnou skupinu. To, jak se pozice žáka ve třídě utváří, určuje i jeho vztah ke škole a podílí se na jeho výkonnosti.

Rodina představuje místo, ve kterém dítě pociťuje jistotu a bezpečí a takovým místem musí i zůstat. Důležitější než to, kde nastala chyba, je zaměřit se na dítě. Co prožívá, jaký je jeho vnitřní svět a jaký má porucha vliv na jeho schopnost zvládat každodenní nároky a požadavky dané vzdělávacím systémem. Prvním hlediskem je adekvátní způsob výchovy, která bude na jedné straně poskytovat bezpodmínečnou a priori danou lásku a akceptaci, na straně druhé bude vyžadovat jistá pravidla a řád, ve kterých se dítě bude umět orientovat a učit se zodpovědnosti. Vytvoření vhodného rodinného zázemí je prioritou pro další, především psychický vývoj dítěte.

Učitelé a rodiče musí odměňovat nejen výkon dítěte, ale především snahu a úsilí, se kterým úkol dělá, přestože v konečném důsledku možná nebo pravděpodobně nedosáhne očekávaných a žádoucích výsledků. Sledovat více pokrok než známky. „Nenálepkovat“ dítě projevy jeho nevhodného chování, negeneralizovat, nezavrňovat dítě jako osobnost. Uvědomit si, že i dítě se specifickými poruchami učení má mnoho pozitivních vlastností.

Výsledný efekt nápravných cvičení není možné s absolutní jistotou předvídat, ale díky individuálnímu přístupu k žákovi v oblasti výuky může přispět k motivaci dítěte pro učení, s cílem dosáhnout takového úspěchu, kterého je jedinec na základě svých schopností a možností schopen dosáhnout.

Doporučení pro rodiče, které vychází z vlastní zkušenosti. Ve chvílích zlosti, zoufalství nebo rezignace, při konfrontaci s dítětem je důležité podívat se na situaci dítěte

jeho očima, snažit se o empatické vcítění. Dítě se může projevat ve svém chování a v dosahování školních úspěchů diametrálně odlišně od svých spolužáků, je však nutné ho s jeho vrstevníky i spolužáky nesrovnávat. Významná je snaha o uvědomění, jak dítě situaci vnímá, prožívá, jak na něj působí nejrůznější vlivy a okolnosti. Dávat dosažitelné, splnitelné a realistické cíle.

Aby pomoc byla účinná a komplexní, je zapotřebí aktivní kooperace všech aktérů: tedy nejen učitelů, ale rovněž rodičů, poradenských psychologů, speciálních pedagogů a v neposlední řadě samotného dítěte, které zde má prioritní postavení. Spolupráce má být aktivní, na bázi porozumění, respektu, podpory. Jasná, srozumitelná komunikace mezi žákem a učitelem, ale i jeho rodinou je velmi důležitá. Rodina a škola plní významné výchovné funkce, proto je důležité, aby mezi těmito institucemi panoval komplementární vztah.

Včasné zavedení účinných opatření, vhodné výchovné vedení dle individuálního podpůrného programu a adekvátní volba metodických postupů, jsou prvním krokem na cestě k dosaženému cíli. Přizpůsobení rodinného a školního prostředí specifickým potřebám dítěte a vytvoření adekvátních podmínek pro učení, přispěje ke snížení napětí mezi učiteli a rodiči i ke zlepšení výkonu a spokojenosti dítěte.

### **Význam pro sociální pedagogiku**

Význam výsledků šetření pro sociální pedagogiku spatřuji v rozvíjení klíčových kompetencí žáků, kdy sociální pedagog může působit a podílet se na formování osobnosti jedince a utváření jeho hodnot v rámci přímého edukativně-výchovného působení. Zejména pozitivního působení v rámci široké nabídky zájmových činností, aktivit školní družiny, výchovně-vzdělávacích kurzů, preventivních programů a osvětových přednášek. Aby se dítě mohlo realizovat a zažívat pocit úspěchu, je zapotřebí rozvíjet jeho zájmy a dovednosti prostřednictvím vhodných volnočasových aktivit, v rámci hudebních, výtvarných či sportovních činností. Rovněž je vhodné tyto děti zapojit do různých soutěží, sportovních akcí apod. V rámci působení sociálního pedagoga v rezortu školství vidím přínos v oblasti preventivně-výchovné a poradenské činnosti a v podpoře vzájemné spolupráce rodičů a školy.

Další podněty pro zkoumání, které se objevily, spatřuji v možnosti hlubšího zaměření se na sourozenecké vztahy, které hrají pro dítě v mezilidských vztazích důležitou úlohu, neboť v této práci byly nastíněny jen okrajově. Podnětem může být i zkoumání vlivu délky učitelské praxe na přístup k dítěti se SPU. Osobně se domnívám, že přesto, že jsou učitelé

náležitě a permanentně vzdělávání v oblasti této problematiky, nemusí nové poznatky a metody vždy akceptovat. Jsou někteří, jež si za období své pedagogické praxe vytvořili na tyto děti vyhraněný názor, který v nich zůstává zakotvený.

Praktické využití výzkumného šetření rovněž spatřuji v přispění k rozšíření podvědomí o problematice specifických poruch učení. Přesto, že má oblast SPU bohatý teoretický rámec, je zapotřebí rozšiřovat jejich praktickou základnu především v oblasti osvětové činnosti.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na aktuální fenomén specifických poruch učení. Cílem práce bylo zmapovat a analyzovat hlavní faktory rodinného a školního prostředí, které se podílí na vývoji dětí se SPU, a to v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu. Úkolem bylo rovněž zachytit a rozkrýt, jak prožívají tyto děti a jejich bezprostřední okolí sociální realitu, hledání zákonitostí, příčin a porozumění subjektivním zkušenostem jedinců. Snahou bylo objasnit, jak vnímají poruchu v kontextu daného prostředí a z dané pozice, ve které se aktuálně nachází.

Děti se SPU mají potřebu se ve své situaci orientovat, potřebují podporu, pocit jistoty a bezpečí, potřebu seberealizace a otevřené budoucnosti. Podmínkou zdravého harmonického rozvoje dítěte je upokojení jeho základních životních potřeb. Hlavní faktory prostředí, které na děti se SPU působí a ovlivňují je, představují především postoje výchovných činitelů, jež jsou s dětmi v každodenní interakci. Neúspěchy, které ve škole děti zažívají, se rovněž odráží v postoji, jaký k nim zaujímají rodiče, učitelé a jejich vrstevníci.

Rodina je pro dítě místem, které mu poskytuje pocit bezpečí a jistoty, kde je bezpodmínečně přijímáno a milováno právě takové, jaké je, bez výhrad a podmínek, se všemi svými silnými i slabými stránkami. Příznivé rodinné zázemí by mělo být primárním hlediskem, které těmto dětem poskytuje dostatečný prostor plný porozumění, pochopení, lásky, ale také trpělivosti a respektu. K dítěti by mělo být přistupováno jako k jedinečné bytosti, s cílem umožnit mu začlenění mezi vrstevníky a připravit ho pro budoucí život v současné společnosti. Úkolem rodiny je v pozitivně vytvářených podmínkách zabezpečovat veškeré potřeby dítěte s respektem na jeho individuální odlišnosti.

Škola je základním zdrojem poznání. V této nezbytné etapě vývoje se konfrontuje dosažení vědomostí, dovedností a formování osobnosti se zátěží, kterou škola pro dítě se specifickými poruchami učení přináší. Je tedy nezbytné vytvořit dítěti takové výchovně-vzdělávací podmínky, aby tuto etapu mohlo zvládnout. To vyžaduje vycházet z jeho individuálních potřeb a respektovat kontinuální vývoj na základě jeho aktuální dosažené úrovně vývoje a využít skutečných vědomostí a dovedností v souladu s rozumovým potenciálem žáka. Škola by měla představovat instituci nejen k získání potřebných vědomostí a dovedností, ale měla by být i socializačním činitelem v pravém slova smyslu.

Učitel plní ve školském systému významnou roli. Je důležitým činitelem, který participuje na výchovném a vzdělávacím procesu jedince. Jeho profesní kompetence by měly respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte, rozvíjet jeho osobní potenciál a podílet se na utváření pozitivních sociálních vztahů. Nepříznivé hodnocení ze strany učitele či negativní postoj rodičů snižuje motivaci dítěte k učení, vztah ke škole, snižuje jeho sebehodnocení a sebevědomí. Nežádoucí konsekvence mohou ve svém konečném důsledku vést k hledání náhradních nežádoucích forem sebeuplatnění jedince. V celém kontextu SPU jde o systematickou spolupráci jednotlivých aktérů, jež se na vývoji dítěte podílejí.

Sociální pedagogika se v kontextu specifických poruch učení orientuje na výchovné působení na jedince, kdy její praktická realizace představuje především činnost výchovného a vzdělávacího působení pedagogů, vychovatelů, odborných pedagogických pracovníků v poradnách, psychologů a jiných odborných pracovníků, a to ve vzájemné kooperaci s rodiči. Veškerá rozhodnutí týkající se dítěte musí být vedena v nejlepším jeho zájmu s ohledem na zdravý vývoj celé jeho osobnosti. Dítě však musí zůstat subjektem svého vlastního rozvoje. Pouze na základě pochopení a respektu k jeho identitě a k individuálním odlišnostem, je možné využít jeho skrytý potenciál tak, aby se projevil jeho implicitní znalosti a dovednosti, které by za opačných okolností zůstaly nadále nevyužity.

Cílem bylo získat komplexní obraz specifického jevu. V důsledku relativně malého počtu účastníků však nelze výsledky zobecnit na celou populaci. Jsou tedy platné jen pro oblast, na které byla data získána.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Zákony a předpisy

Metodický pokyn MŠMT ČR č.j. 13 711/2001-24, *k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování.*

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*

Vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

Vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéernímu systému pedagogických pracovníků.*

Vyhláška č. 116/2011 Sb., *kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*

Zákon č. 395/1991 Sb., *o školských zařízeních.*

Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.*

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.*

Zákon č. 159/2010 Sb., *kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*

### Odborné publikace

ANGERMAIER, M. (ed.) *Legasthenie: das neue Konzept der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus.* 3. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Bücherei, 1977, s. 357. ISBN 978-3-436-02201-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení.* (Učební text). Brno: MSD, 2005, s. 267, ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení.* Brno: Masarykova Univerzita, 2006, s. 152. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, M. *Základní problematika specifických poruch učení.* In: VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.* 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

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

ČERNÁ, M. et al. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-880-8.

DINKMEYER, D., McKAY, G. D. *STEP: efektivní výchova krok za krokem*. (Příručka pro rodiče). Přel. B. Boučková. Praha: Portál, 1996, 144 s. ISBN 80-85282-92-5.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. K. Balcar. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přel. V. Jůva. Brno: Paido, 2000. 261 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. přeprac. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing, 2010, 240 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, 176 s. ISBN 978-80-262-0645-3.

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

KENT, W. Assessing Preschool children for ADHD. *ADD AG Newsletter*, Colorado: Aurora, 1997. (separát neobsahuje bližší publikační údaje).

KON, I. S. *Hledání vlastního Já: osobnost a její sebeuvědomění*. Přel. E. Urbánek. Praha: Svoboda, 1988, 275 s. ISBN nevedeno.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 152 s. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. 3. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Galén, 2012. 400 s. ISBN 978-80-7262-771-4

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATĚJÍČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany : H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJÍČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.

MERTIN, V. LDE, LMD nebo ADD/ADHD? In: Kucharská, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996*. Praha: Portál, 1997.

*Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decennální revize*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1996, 207 s. ISBN 80-901856-4-9.

MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2. vyd. Přel. D. Tomková. Praha: Portál, 2006, 120 s. ISBN 80-7367-188-3.

MUSILOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012. ISBN neuvedeno.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J., KOLAŘÍK, M. et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2014, 256 s. ISBN 978-80-247-4451-3.

RÁDLOVÁ, E. et al. *Speciálně-pedagoická diagnostika*. Ostrava-Mariánské Hory: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.



ROUSSEAU, J. J. *Emil alebo o výchove*. Přel. K. Chrappa. 2. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002. ISBN 80-220-1196-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 604. ISBN 80-247-1049-8.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SCHENK-DANZINGER, L. *Legasthenie: Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie*. München: Basel, 1984, s. 254. ISBN 978-3497010493.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRAUSS, A, CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L., KREJČÍ, M. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005, 170 s. ISBN 80-7178-534-2.

ŠTECH, S, ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013, 232 s. ISBN 978-80-262-0368-1.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Přel. M. Šárová. Praha: Portál, 1997, 164 s. ISBN 80-7178-131-2.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 456. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. přeprac. a rozšiř. vyd. Praha: Portál, 2009, 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽÁČKOVÁ, H. Výsledky průzkumu emotivity dyslektických dětí. In Kucharská, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. (Sborník)*. Praha: IPPV, 1994.

ŽIŽLAVSKÝ, M. *Metodologie pro sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 142 s. ISBN 80-210-3110-7.

## Časopisy

BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*. 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64. ISSN neuvedeno.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., MACEK, P. Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, 1993, roč. 37, č. 5, s. 444–454. ISSN 0009-062X.

DICKMAN, G. E. The Nature of Learning Disabilities Through the Lens of Reading Research. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 2003, vol. 29, no. 2, s. 1–8.

SOBOTKOVÁ, I. Rodinná resilience. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 2004, roč. 48, č. 3, s. 233–246. ISSN 0009-062X.

## Internetové zdroje

BARKLEY, R. A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Annals* [online]. 1991, vol. 21, iss. 12, s. 725-733 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: DOI: 10.3928/0048-5713-19911201-08.

BARKLEY, R. A., ANTSHEL, K. M. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Annals* [online]. 1991, vol. 21, iss. 12, s. 292–295 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: DOI: 10.1007/978-0-387-79948-3\_1513.

BAUER, E. B. The Promise of Alternative Literacy Assessment in the Classroom: A Review of Empirical Studies. *Reading Research and Instruction* [online]. 1998, vol. 38, iss. 2, s. 153–168 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: DOI: 10.1080/19388079909558285.

BAUMRIND, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence* [online]. 1991, vol. 11, iss. 1, s. 56–95 [cit. 2015-1-19]. Dostupné z: DOI: 10.1177/02724316911111004.

BROCK, A., SHUTE, R. Group Coping Skills Program for Parents of Children with Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities* [online]. 2001, vol. 6, iss. 4, s. 15–25 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: DOI: 10.1080/19404150109546683.

COOK-SATHER, A. Authorizing Student's Perspective: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher* [online]. 2002, vol. 31, no. 4, s. 3–14, May [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: [http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu\\_pubs](http://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu_pubs)

FREDERICKSON, N., REASON, R. Discrepancy Definitions of Specific Learning Difficulties. *Educational Psychology in Practice* [online]. 1995, vol. 10, iss. 4, s. 195–205 [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: DOI: 10.1080/0266736950100401.

HUMPHREY, N. Facilitating a Positive Sense of Self in Pupils with Dyslexia: the Role of Teachers and Peers. *Support for Learning* [online]. 2003, vol. 18, iss. 3, s. 130–136 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: DOI: 10.1111/1467-9604.00295.

JURÍKOVÁ, E. *Pedagogika: 2. ročník. Sociální činnost*. (Učební a studijní texty vzniklé v rámci projektu Implementace ICT do výuky). Lomnice u Tišnova: SOU a SOŠ SČMSD [online]. 2011, s. 4. [cit. 2015-01-2]. Dostupné z: [http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/2\\_rocnik/SOS/PED/pedagogika.pdf](http://zameklomnice.cz/pdf/implementace/docs/2_rocnik/SOS/PED/pedagogika.pdf)

MACCOBY, E. E. The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology* [online]. 1992, vol. 28, iss. 6, s. 1006–1017 [cit. 2015-1-19]. Dostupné z: DOI: 10.1037//0012-1649.28.6.1006.

MALÁ, E. Hyperkinetické poruchy. *Pediatric pro praxi* [online]. 2002, č. 1, s. 14–17 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2002/01/04.pdf>

MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. *Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1994, č. 1, s. 12–22 [2015-02-20]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3248>

PRIOR, P. ADHD/Hyperkinetic Disorder: How Should Educational Psychologists and Other Practitioners Respond to the Emerging Phenomenon of School Children Diagnosed as Having ADHD? *Emotional and Behavioural Difficulties* [online]. 1997, vol. 2, iss. 1, s. 15–27 [cit. 2015-01-2]. Dostupné z: DOI: 10.1080/1363275970020103.

ROWETON, W. E., ORLANSKY, M. D. Orlansky, M. D., & Heward, W. L. Voices: Interviews with Handicapped People. Columbus, OH. *Psychology in the Schools* [online]. 1983, vol. 20, iss. 3, s. 93–107 [cit. 2015-12-10]. Dostupné z: DOI: 10.1007/978-1-4757-9306-2\_6.

SPENCER, K. Differential Effects of Orthographic Transparency on Dyslexia: Word reading difficulty for common English words. *Dyslexia* [online]. 2001, vol. 7, iss. 4, s. 217–228 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: DOI: 10.1002/dys.207.

STEIN, J. The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia* [online]. 2001, vol. 7, iss. 1, s. 12–36 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: DOI: 10.1002/dys.186.

STIGGINS, R. J. Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan* [online]. 2002, vol. 83, iss. 10, s. 758–765 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: DOI: 10.1177/003172170208301010.

TURNER, J. Blake a Howard B. KAPLAN. Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, Theory, Life-Course, and Methods. *Contemporary Sociology* [online]. 1997, vol. 26, issue 6, s. 175–244 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: DOI: 10.2307/2654685.

VITÁSKOVÁ, K. Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti. *Neurologie pro praxi* [online]. 2010, roč. 11, sv. 6, s. 384 [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/06.pdf>

## **SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADD	Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou
CNS	Centrální nervová soustava
IVP	Individuální vzdělávací plán, program
LDE	Lehká dětská encefalopatie
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
ODD	Oppositional Defiant Disorders – porucha opozičního vzdoru
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SPCH	Specifické poruchy chování
SPU	Specifické poruchy učení
SPUCH	Specifické poruchy učení a chování
SVP	Středisko výchovné péče
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

## **SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. 1 Klasifikace specifických vývojových poruch učení dle WHO .....	12
Tab. 2. 1 Klasifikace SPU podle oblasti postižených školních dovedností .....	13

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha P I: Otázky pro rozhovor s dětmi
- Příloha P II: Otázky pro rozhovor s učiteli
- Příloha P III: Otázky pro rozhovor s rodiči
- Příloha P IV: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření
- Příloha P V: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření
- Příloha P VI: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření
- Příloha P VII: Písmo chlapce, 6. třída, dyslexie, dysgrafie, dysortografie

## **PŘÍLOHA P I: Otázky pro rozhovor s dětmi**

1. Jak se ti líbí ve škole? Jaké máš ve třídě kamarády?
2. Jaký vyučovací předmět je tvůj nejvíce a jaký nejméně oblíbený a proč?
3. Co nebo kdo ti ve výuce ve škole nejvíce pomáhá? (paní učitelka, asistent pedagoga, spolužáci nebo např. když je ve třídě klid, méně žáků apod.)
4. Jaký je přístup učitelů k tobě ve výuce? (např. pomoc, podpora, vedení...)
5. Máš nějaké úlevy např. v češtině, matematice apod., pokud ano, jaké?
6. Jak jsi se svým prospěchem spokojený, jaký má pro tebe význam?
7. Jak se doma připravuješ na vyučování? Kolik věnuješ přípravě času? (např. jak příprava probíhá, jaká je atmosféra, jestli dítě příprava baví)
8. Jak se cítíš, když se ti něco povede a jak, když se ti něco naopak nedaří?
9. Jak reagují na tvé úspěchy či neúspěchy ve škole rodiče a jak spolužáci?
10. V čem si myslíš, že vynikáš? Co ti jde nejlépe? (nemusí to být jen předměty ve škole, ale rovněž koníčky, zájmy, oblasti volného času, činnost, ve které se dítě realizuje apod.)

## **PŘÍLOHA P II: Otázky pro rozhovor s učiteli**

1. Jak byste charakterizoval(a) děti se specifickými poruchami učení (SPU)? Např. jaké vlastnosti, schopnosti či dovednosti jsou u nich dominantní?
2. Jak se tato porucha konkrétně projevuje u žáka (žáků) ve třídě? (ve vyučování i o přestávkách)?
3. Jak vnímáte přítomnost těchto dětí ve výuce?
4. Kolik žáků se SPU je dle Vás optimální pro efektivní výuku a proč?
5. Jaké pedagogicko-výchovné metody u těchto žáků uplatňujete, popř. jaké se osvědčily?
6. Jaká kritéria hodnocení a klasifikace u žáků se SPU používáte?
7. Jaký přínos, dle Vašeho stanoviska, má přítomnost asistenta pedagoga pro zkvalitnění výuky i pro žáka samotného v kontextu specifických poruch učení?
8. Jak vnímáte přístup, aktivitu rodičů k žákovi v kontextu jejich spolupráce se školou?
9. Jak probíhá kooperace s Vámi a rodiči ohledně práce s dětmi se SPU?
10. Jak, dle Vašeho názoru, by měli být rodiče instruováni ze strany odborníků?
11. Jaký postoj, dle Vašeho pohledu, zauímají ostatní spolužáci k dětem se SPU?
12. Jakým způsobem spolupracuje škola s příslušnými pedagogickými, popř. pedagogicko-psychologickými zařízeními?



## **PŘÍLOHA P III: Otázky pro rozhovor s rodiči**

1. Kdy jste poprvé zpozorovali, že s dítětem není něco v pořádku? Jakým způsobem se obtíže či změny vyznačovaly?
2. Jaká porucha byla dítěti diagnostikována?
3. Jak se tato porucha u dítěte projevuje doma a ve škole? (např. příprava úkolů, chování, vztah k rodičům, sourozencům, vrstevníkům, průběh výuky, školní výsledky apod.)
4. Jaké školské, poradenské či jiné zdravotní zařízení s dítětem navštěvujete?
5. Jakými radami, doporučeními ohledně práce s dítětem se řídíte z těchto zařízení či ze školy? Jak se Vám to daří?
6. Jak se s dítětem doma připravujete na výuku? (čas, atmosféra, vztah dítěte k přípravě, Váš postoj, náročnost apod.)
7. Jak motivujete dítě k plnění úkolů?
8. Jak často a jakým způsobem probíhá spolupráce s Vámi a se školou? (např. konzultace s třídním učitelem o pokroku žáka apod.)
9. Jak k těmto žákům (k Vašemu dítěti) přistupují učitelé ve výuce a při hodnocení? (např. vedení, pomoc, podpora, úlevy v předmětu apod.)
10. Jakou pomoc byste uvítali nebo co by Vám nejvíce pomohlo ohledně školní výuky či domácí přípravy Vašeho dítěte?

# PŘÍLOHA P IV: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření



Pedagogicko-psychologická  
poradna Třebíč

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA TŘEBÍČ  
674 01 Třebíč, Vltavinská 1346, tel. 568 848 815, ppptr@volny.cz

Č.j.: TR/2509/13

D Ů V Ě Ř N Ě !

## Zpráva o speciálně pedagogickém vyšetření

Jméno:

Narozen (a):

Bytem:

Škola: ZŠ TGM Třebíč, 5.tř.

Datum vyšetření: 9.12.2013

Pro: rodiče

### Výchozí situace:

klient je vyšetřen na žádost matky, poslední zpráva pro školu z roku 2011 skončila platnost ( Mgr. Svobodová ). V rodině je výskyt poruch učení ( starší sestra se učí ve speciální třídě pro děti s VPU ), má podobné obtíže - hlavně ve čtení, ale také v psaní a při diktátech. V současné době se obtíže v učení projevují hlavně v Č a A jazyce, baví ho přírodověda, prospívá nyní průměrně - v rozmezí 3 - 4, ale je zřejmé, že obtíže v učení se budou nadále vyostřovat směrem k vážnějšímu charakteru s přibývajícím učivem. se věnuje hokeji, zajímá se také i o jiné druhy sportu.

### Z vyšetření:

chlapec navazuje spolupráci zvláštním způsobem komunikace, je méně hovorný, na otázky odpovídá většinou jedním slovem - výjimečně více větami, ale jinak probíhá spolupráce bez větších obtíží. V úkolech je nejistý, podléhá slabé sebedůvěře, unáhlenému úsudku ( analogie, sebehodnocení ). Špatně hodnotí své možnosti a schopnosti. Grafický projev a tempo psaní je pomalé, v písmu organičita, směrdatně má obtíže dysgrafické, neudává bolest ruky, ale písmena navazuje opatrně, chybí plynulé vedení ruky, papír pomačká. Některá písmena jdou přečíst s obtížemi, do toho škrtá, opravuje, zaměňuje písmena tvarově podobná, vynechává hlásky, chybí mu čárky. Je levák. Čtení má zjevný dyslektický charakter, průběh je pomalý, těžkopádný, věty odděluje po slovech, porozumění není žádné ani částečné po přečtení druhou osobou. Specifické zkoušky vykazují známky v oblasti řeči ( artikulační neobratnost, a -s ). Při vyšetření výskyt nepozornosti.

### Závěr a doporučení:

chlapec s normální úrovní nadání, lehce disharmonickým vývojem intelektu a VPU v psaní, pavopise, čtení, obtíže dysgrafické a dysortografické, ve čtení dyslexie středního stupně s dopadem do porozumění. V budoucnu bych neměla námitek proti zařazení do speciální třídy skupinovou integraci, ale bez naléhání na chlapce, ve třídě má kamarády a je zde spokojen.

#### Doporučuji:

- obtížnost diktátu přiměřenou možnostem dítěte ( ob větu )
- dopňovací cvičení
- volit takovou formu zkoušení, která je vzhledem k obtížím dítěte nejvýhodnější ( písemná cesta )
- využití speciálních pomůcek, didaktické techniky, názoru
- výuku cizích jazyků rozfázovat
- upřednostňovat běžné fráze nebo spojení
- slovní úlohy - slovní instrukce

Platnost: 06/2016

\*V případě přetrvávajících výukových obtíží se rodiče objednají k dalšímu vyšetření tři měsíce před ukončením platnosti.

Mgr. Marta Svobodová  
speciální pedagog

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ  
PORADNA TŘEBÍČ  
674 01 Třebíč, Vltavinská 1346  
tel.: 568 848 815  
IČ: 665 97 315



# PŘÍLOHA P V: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření



Pedagogicko-psychologická  
poradna Třebíč

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA TŘEBÍČ  
674 01 Třebíč, Vltavinská 1346, tel. 568 848 815, ppptr@volny.cz

Č.j.:

D Ů V Ě R N Ě !

## Zpráva o psychologickém vyšetření

Jméno: [REDAKCE]  
Narozen (a): [REDAKCE]  
Bytem: [REDAKCE]  
Škola: ZŠ Komenského Náměstí, 6.tř.  
Datum vyšetření: 18.11.2013  
Pro: rodiče

**Výchozí situace:** Děvče u nás vyšetřeno 3/2012 se závěrem méně výhodně rozloženého nadání pro školu (v pásmu věkového podprůměru) při osobnostní senzitivitě, nevýhodném typu laterality, lehkých dyslektických obtížích. Bylo doporučeno speciálně pedagogické vedení v poradně, využít možnost doučování nabízeného školou. Nyní rodiče žádají o kontrolní vyšetření. [REDAKCE] má aktuálně kromě pravopisu největší problémy v angličtině a také matematice. Dostala nyní napomenutí za časté zapomínání.

**Z vyšetření:** Oproti poslední lepší navazování kontaktu, ochotně spolupracuje. Diktát píše s větším množstvím chyb, částečně specifického charakteru - diakritika, záměny tvrdých/měkkých slabik. Do žádného kroužku nechodí a ani moc nechce, odpočívá doma u zvířátek, se sestřenkou chodí venčit psy, krmí křečky. Aktuální výkon je výrazně slabý v oblasti kognitivní efektivity - s dopadem na schopnost pracovat v tempu, zpracovat informace, vizuálně i sluchově prezentované - výrazně oslabená je také pracovní sluchová paměť. Velmi slabá je úroveň chápání kvantitativních vztahů, především s dopadem na porozumění v matematice a fyzice. Dobrá je schopnost vizuálně prostorového myšlení a také schopnost sluchového rozlišování, lze hovořit o určitých muzikálních schopnostech. Tedy [REDAKCE] má oproti svým skutečným předpokladům ještě podstatné znevýhodnění v jejich uplatňování.

**Závěr:** *Senzitivní děvče s nevýhodně rozloženým nadáním pro školu, slabší psychickou praceschopností ve smyslu nižší kognitivní efektivity i menší psychické odolnosti. S obtížemi, na něž lze nahlížet jako na potíže pseudodyslektické, či dyskalkulické, dysortografické.*

V platnosti zůstávají doporučení z poslední. Pokračovat v povzbuzujícím přístupu aplikujícím vyrovnávací opatření jako:

- Soustředit se na zvládnutí základů učiva ve všech předmětech.
- Co nejvíce využívat manipulační aktivity, práci s názorem.
- V matematice aplikovat učivo co nejvíce na situace, které zná z běžného života.
- Přihlédnout k obtížím ve čtení a vůbec zpracování informací - snížená kognitivní efektivity. Omezit rozsah aktivit, které vyžadují opisování, čtení delších písemných instrukcí.
- Poskytnout více času na zpracování úkolů a také i pochopení a zažití učiva.
- Psaní hodnotit s tolerancí ke specifické chybovosti.
- Vhodné je umožnit využívání tabulek v pravopisu v českém jazyce, např. seznam vyjmenovaných slov aj., který si může sama vyrobit.
- V anglickém jazyce se zaměřit na dovednost komunikace, tolerovat tzv. fonetické psaní.

Dále dle doporučení speciálního pedagoga.

Rodičům byly poskytnuty materiály pro rozvoj orientace v číselné řadě a k práci se systémem pravopisu.

**Platnost doporučení: 11/2015**

V případě přetrvávání obtíží se rodiče tři měsíce před ukončením platnosti doporučení objednají na kontrolní vyšetření.



# PŘÍLOHA P VI: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření



Pedagogicko-psychologická  
poradna Třebíč

**PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA TŘEBÍČ**  
674 01 Třebíč, Vltavínská 1346, tel. 568 848 815, ppptr@volny.cz

Č.j.:

D Ů V Ě R N Ě !

## Zpráva o speciálně pedagogickém vyšetření

Jméno

Narozen (a):

Bytem:

Škola: ZS a MS Březník, 3.tř.

Datum vyšetření: 28.5.2014

Pro: rodiče

### Výchozí situace:

chlapec byl vyšetřen z podnětu rodičů při posouzení školní zralosti, odklad realizovali, odložený rok rodiče využili k předškolní přípravě zde v poradně. má OVŘ, stále dochází na logopedii, oční vadu ( tupozrakost ). Je v péči na neurologii v Brně od ledna tohoto roku pro podezření na Epilepsii, nyní je medikován a dále bude podstupovat pravidelné kontroly. Vyšetření pro podezření na VPU požaduje škola, v českém jazyce začíná mít velmi zřetelné problémy jako starší bratr, plete si hodně druhů podobných písmen, má obtíže s psaním, škola - se dá říci ho nebaví. Ve volném čase má různé zájmy.

### Z vyšetření:

je somaticky vyspělý přiměřeně, bystrý, kontakt navazuje trochu zvláštním stylem, občas svérázný, výslovnost dyslalická, artikulačně neobratná, nezvládá analýzu slov. Slovní zásobu bez zvláštností má přiměřenou, pro kreslení a psaní používá PHK, je zde nevýhodně zkřížená lateralita, brýle, se pomalu orientuje, proto činnosti jako psaní, opis nebo kreslení jej nebaví, špatně se soustředí, projevuje neklid, netrpělivost, v kresbě organičita. Obtíže specifické jsou jak ve vizuomotorice, tak ve zrakové percepci. Písemný záznam je nekoordinovaný, v průběhové stránce často škrťá, v diktátě již nyní narůstají specifické chyby v diakritice, měkčení nebo asimilacích, při přepisování zaměňuje písmena ( Z/L, Š/Ž, m / n, h/k ),

Ve čtení hodně participuje úroveň řeči a výslovnosti, vesměs čte po slabikách, vzhledem k intelektu je čtení pomalé s velkými závažnými chybami. Z textu si pamatuje jen pár slov, informační zisk je vlastně nulový. má dobrý všeobecný přehled.

### Závěr a doporučení:

dobře nadaný chlapec ( orientačně ), u kterého se projevují VPU ( dysgrafie, dysortografie, dyslexie ), do budoucna se obtíže mohou ještě posunout směrem nahoru ( při dobré kompenzaci ) nebo i dolů ( střední stupeň, zdravotní postižení ). Mimo uvedené je zde susp sy ADHD, který bude VPU komplikovat jako tzv zdravotní znevýhodnění, doporučuji posouzení dětským pedopsychiatrem. Obě diagnózy se zatím prolínají, časem může zůstat primární jedna.

#### Doporučuji:

- volit takovou formu zkoušení, která je vzhledem k obtížím dítěte nejvýhodnější
- obtížnost diktátu přiměřenou možnostem
- psaní do pomocných linek
- psaní diakritických znamének současně s písmenem
- čtení s vedením plynulých očních pohybů
- multisenzoriální přístup
- rodiče dají poradně k dispozici lékařské zprávy - domluveno

Příloha P VII: Písmo chlapce, 6. třída, dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Y naši pomoci všechno dobře dopadne.  
Byli u nás našimi. Na vašich střeš  
sedeli vrabci. Je to nad naší sílu.  
Malo se to na vaši nepřítomnosti.  
Řikal jsem to našim našim. On je  
našim přišel. Hledali je naši sousedé.  
Hledáme klíč od naší kůry.  
T:  
Na naší půdě žil v smavém koutě  
ochromní kopyto; měl jsem k toho o-  
pravdu strach. Jád jsem se poz