

# **Výchova a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ Tupesy**

Bc. Lenka Machová

---

Diplomová práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2009/2010**

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Bc. Lenka MACHOVÁ**  
**Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Výchova a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ Tupesy**

**Zásady pro vypracování:**

**Formulování tématu diplomové práce, kompletace odborné literatury a její zpracování**  
**Příprava a realizace výzkumu zaměřeného na problematiku výchovy a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve věku 11 - 15 let**  
**Stanovení cílů práce a výzkumného problému**  
**Formulace výsledků výzkumu a jejich využitelnost pro praxi**  
**Seznam použité literatury**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Matějček, Z. Dyslexie – specifické poruchy čtení. 3. vyd. Jinočany: H a H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X**

**Průcha, J. Přehled pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4**

**Selikowitz, M. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7**

**Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0**

**Zelinková, O. Poruchy učení. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7**

Vedoucí diplomové práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....  
20. 4. 2010

.....  
Marek Lenka

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce „Výchova a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ Tupesy“ je zaměřena na obecnou problematiku specifických poruch učení, možnosti nápravy a reedukace, skládá se ze dvou částí teoretické a praktické.

První část diplomové práce se zabývá SPU v obecné rovině a to vymezením terminologie, klasifikací projevů, příčinami a diagnostikou SPU a to v běžné třídě základní školy nebo na odborném pracovišti, přístupem k dětem s poruchami učení, vzděláváním, hodnocením a klasifikací žáků se SPU. Dále pak prevencí, reedukací, zde se blíže zabývá alternativními metodami reedukace, a je zakončena individuálním vzdělávacím programem a individuálním vzdělávacím plánem.

Druhá, praktická část se zabývá problematikou SPU na 2. stupni ZŠ Tupesy. Vzhledem ke snaze o hlubší proniknutí do problémů jednotlivých žáků jsem zvolila kvalitativní výzkumné šetření. Kde je těžiště tvořeno případovými studii - kazuistikami 4 žáků 2. stupně ZŠ Tupesy. Součástí praktické části je také charakteristika zařízení a metodologie. V závěrečné části jsou shrnuty výsledky šetření, vyhodnocení rozhovorů s třídními učiteli jednotlivých respondentů a závěr diplomové práce.

Klíčová slova:

SPU, LMD, diagnostika, vzdělávání, žák, hodnocení, klasifikace, prevence, reedukace, DDF, individuální vzdělávací program, individuální vzdělávací plán.

## **ABSTRACT**

The thesis „Upbringing and education of pupils with specific learning disabilities to 2nd grade primary school Tupesy“ focuses on the general issue of specific learning

disabilities, remedial options and re-education. It consists of two parts: theoretical and practical.

The first part deals with learning disabilities in general and the definition of terminology, classifications, symptoms, causes and diagnosis, and learning disabilities at primary school or in the professional workplace, access to children with learning disabilities, education, evaluation and classification of pupils with SLD. Furthermore, it deals with the prevention, remedy and also with alternative methods of re-education. The thesis ends with an individual educational programme and individual educational plan.

The second, practical part deals with SLD in the 2nd grade at primary school in Tupesy. Due to the efforts of a deeper insight into problems of individual students, I chose the qualitative research where the center of gravity consists of case studies – 4 case reports of pupils of 2nd grade at primary school in Tupesy. The characteristics and methodology are also the part of the thesis. The final section summarizes results of investigation, evaluation of interviews with classroom teachers of individual respondents and conclusion of the thesis.

Keywords:

SLD, Light Brain Dysfunction, diagnosis, education, pupil, evaluation, classification, prevention, reeducation, DDF, individualized education program, an individual education plan.

Touto cestou chci poděkovat vedoucí diplomové práce Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph. D. za odborné vedení, podnětné rady, podporu a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Děkuji také rodičům, žákům a pedagogům ZŠ Tupesy za jejich trpělivost a přívětivý přístup. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou.

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

**Motto:**

*„Nejpřednější stráž lidského pokolení v kolíbce jest. Protože na začátku záleží všecko, k dobrému i zlému: Kam jak co jíti začne, tam tak jde: za hlavou tělo, za ojem vůz. A nejsnáze jest začít na počátku, jinde těžko.“ (Komenský, 1992, s. 41)*



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE</b> .....	<b>14</b>
1.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A PŘÍBUZNÉ POJMY – UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY .....	14
1.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ – DEFINICE TERMINOLOGIE .....	18
1.3 KLASIFIKACE PROJEVŮ JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....	20
1.4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A JEJICH KONSEKVENCE.....	24
<b>2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ</b> .....	<b>27</b>
<b>3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ</b> .....	<b>35</b>
3.1 DIAGNOSTIKA V BĚŽNÉ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	36
3.2 DIAGNOSTIKA NA ODBORNÉM PRACOVIŠTI .....	38
<b>4 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ</b> .....	<b>40</b>
4.1 PŘÍSTUP K DĚTEM S PORUCHAMI UČENÍ.....	40
4.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPU.....	45
4.3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ SE SPU .....	47
4.4 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	49
4.5 REEDUKACE .....	50
4.6 ALTERNATIVNÍ METODY REEDUKACE .....	53
4.7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A PLÁN .....	54
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>58</b>
<b>5 EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>59</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU .....	59
5.2 ORIENTACE VÝZKUMU – ZVOLENÁ METODOLOGIE.....	60
5.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	61
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	63
5.4.1 Charakteristika zařízení základní škola Tupesy.....	64
<b>6 KAZUISTIKA</b> .....	<b>68</b>
<b>7 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S TŘÍDNÍMI UČITELI RESPONDENTŮ</b> .....	<b>106</b>
7.1 ANALÝZA ROZHOVORŮ .....	109
7.2 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ .....	109
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>112</b>

<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>116</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>120</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>121</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>122</b>

## ÚVOD

Mnoho lidí by mi jistě dalo za pravdu, že společným přáním většiny rodičů je vychovat zdravé, spokojené, slušné a po všech dobrých stránkách schopné dítě. Na fakt, že je dítě zdravé, neukazuje jen nepřítomnost nemoci, ale především harmonický vývoj, jak tělesný, tak duševní. A právě tento bývá u dětí se specifickými poruchami učení (SPU) narušen, z čehož pro ně vyplývají určitá omezení, obtíže či nesnáze, se kterými by jim měl pedagog umět pomoci.

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou dětí se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) na 2. stupni základní školy (ZŠ) Tupesy, pro které je na rozdíl od těch, v jejichž školní složce není zařazena zpráva z pedagogicko psychologické poradny s diagnózou SPU, mnohem obtížnější obstat v nárocích a požadavcích, jež na ně škola a sociální prostředí klade. V popředí práce stojí děti, jsou to právě ony, které nám dávají smysl života, smích a pláč, radosti i starosti, poskytují nám důvod pro co a pro koho máme a můžeme žít. Domnívám se, že je nesmírně důležité, právě v dnešní uspěchané a přetechnizované době, vytrvat ve snaze vytvářet odpovídající zázemí, podmínky a přístupy, které by usnadnily jejich zdárný vývoj i přes výše uvedenou diagnózu.

Obzvláště u dětí s SPU je individuální přístup, respektující jedinečnost každého z nich prvním krokem k pomoci zvládnout vše, co je po nich nejen v rámci ZŠ požadováno. A pokud lékař, psycholog, pedagog a samozřejmě rodič, přistupuje k této problematice s láskou, trpělivostí, obětavostí a pevnou vůlí, tak jsou jistě schopni najít společná řešení. Snažme se, my pedagogové, aby se porucha, která již svou pouhou existencí dostatečně zatěžuje nejen dítě a jeho rodiče, nestala ještě větším břemenem.

*„Zdárně vést a vychovávat dítě, zvláště to, které má být lehké, poruchy, je jistě nejtěžší úloha v životě každého rodiče.“ (Třesohlavá, 1990, s. 23)*

Každý rodič by si mohl nejen v těžkých chvílích připomínat slova, která mu mohou pomoci jeho situaci lépe přijímat a třeba i zvládat.

*„Už to, že se nám dítě narodilo, je vlastně velký zázrak života. A nyní každý den přinese něco nového. Budeme sledovat jeho vývoj a uvědomovat si, jaké úžasné možnosti jsou v tom malém lidském tvorečku ukryty. Bude se v našich rukou a před našima očima rozvíjet. Bude přijímat všechno, co mu ve svém životním prostředí poskytneme. To bude*

*jakýsi stavební materiál, který bude po svém zpracovávat a přetvářet pro stavbu své příští osobnosti. Máme tedy v něm svou velkou životní příležitost!*“ (Matějček, 1986, s. 9)

Volba tématu byla pro mne od počátku jasnou, neboť při studiu materiálů na bakalářskou práci týkající se dětí s LMD, jsem se v nejedné knize, článku setkala s poruchami učení, jako čímsi, co s LMD souvisí, a zájem byl na světě. Během své praxe na základní škole navíc s dětmi se specifickými poruchami učení běžně spolupracuji a jejich problematika mi rozhodně není cizí. Možnost dovědět se o ní víc, i přesto, že vše bylo spojeno s nervozitou při psaní odborného textu, jsem i vítala.

Cílem práce je poukázat na skutečnost, že SPU u dětí přicházejících na 2. stupeň ZŠ, jsou stále aktuálním problémem, stejně jako zdůraznění pořadí se zvyšujících potřeb na edukaci v rámci 2. stupně ZŠ, kde je i v současnosti nezbytné přistupovat k těmto dětem způsobem, který jejich znevýhodnění vyžaduje. Ukázat, že i menší, obecní základní škola, je schopna nabídnout těmto žákům adekvátní přístup.

Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly, v nichž jsou rozebírány jednotlivé aspekty se SPU související, kromě vymezení terminologie, klasifikace SPU a jejich konsekvencí byla pozornost věnována příčinám SPU, diagnostice a zejména výchově a vzdělávání dětí se SPU. Teoretická část je východiskem pro část empirickou, umožňuje lepší vhled do problematiky SPU a možnost porozumět obtížím těchto dětí, alespoň v této rovině. Cílem teoretické části diplomové práce je shromáždění a zpracování odborné literatury ke zvolenému tématu.

V empirické části jsou zpracovány a popsány cíle výzkumu, použité metody, charakteristika výzkumného souboru a zařízení, kde byl výzkum uskutečněn. Těžiště empirické části je tvořeno čtyřmi případovými studii - kasuistikami jednotlivých, záměrně vybraných respondentů, které obsahují rok narození, diagnózu, osobní anamnézu, anamnézu rodinného prostředí, vyjádření PPP, popis školního prostředí a závěrečná doporučení u jednotlivých dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE

### 1.1 Specifické poruchy učení a příbuzné pojmy – uvedení do problematiky

Definovat specifické poruchy učení, ačkoli se nejedná o jev nový, či nepříliš známý je v současnosti stále poměrně obtížné, nejednotnost v jasné definici terminologie specifických poruch učení nadále přetrvává.

*„Vlivem výzkumů však vystupují nové skutečnosti, které jsou pramenem současného hledání a poznání, nových metod a přístupů.“* (Bartoňová, 2005, s. 5)

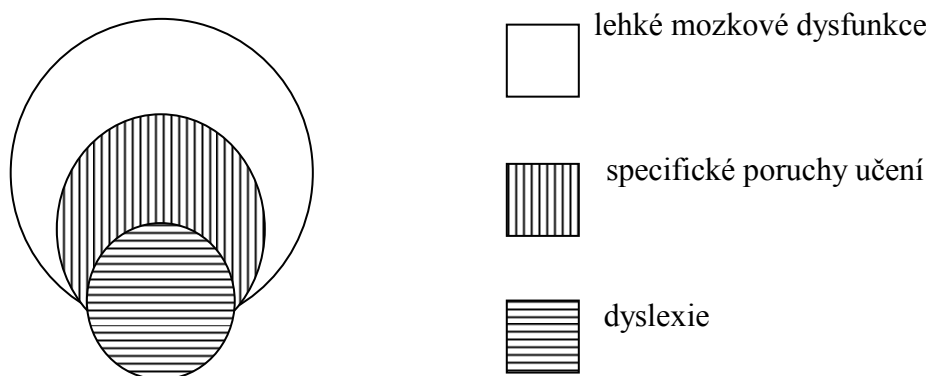
SPU tvoří široké spektrum poruch, které se liší jak značnou varietou projevů a možných obtíží, tak i jejich subjektivní a objektivní závažností. Specifické poruchy učení také souvisí a částečně se překrývají s poruchami pozornosti a aktivity, syndromy ADHD, ADD a v českém pojetí s lehkými mozkovými dysfunkcemi (LMD). Podle Zelinkové (1994) mají řadu společných projevů. Objevují se zde v určité míře:

- Poruchy soustředění – jedinec je schopen soustředit se krátkodobě se snadnou unavitelností a odklonitelností pozornosti vnějšími podněty. Na soustředěnost mají vliv například klimatické změny, oslabení organismu, nemoc, či zvýšené psychické napětí.
- Poruchy pravolevé a prostorové orientace – neschopnost správného určení pravé a levé strany na sobě i v prostoru. Obtížná orientace ať již v místnosti, budově, knize nebo lavici.
- Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu – narušená schopnost rozlišovat stále jemnější zvuky i elementy lidské řeči.
- Poruchy zrakového vnímání – neschopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů nebo potíže při zvladatelnosti očních pohybů při čtení .
- Poruchy řeči - nedostatky v oblasti porozumění, vyjadřování, výslovnosti.
- Poruchy jemné a hrubé motoriky – nedostatky v pohybové oblasti při pohybech těla, rukou, prstů, ale patří sem například i pohyby očí při čtení.
- Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení – negativní projevy, kdy jedinec na sebe upozorňuje, šaškuje, projevuje se zde strach a napětí.

Některé typy specifických poruch učení vznikají na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí. Zde je, ale důležité podotknout, že:

*„U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na podkladě LMD, příčiny mohou být i jiné.“ (Zelinková, 1994, s. 13)*

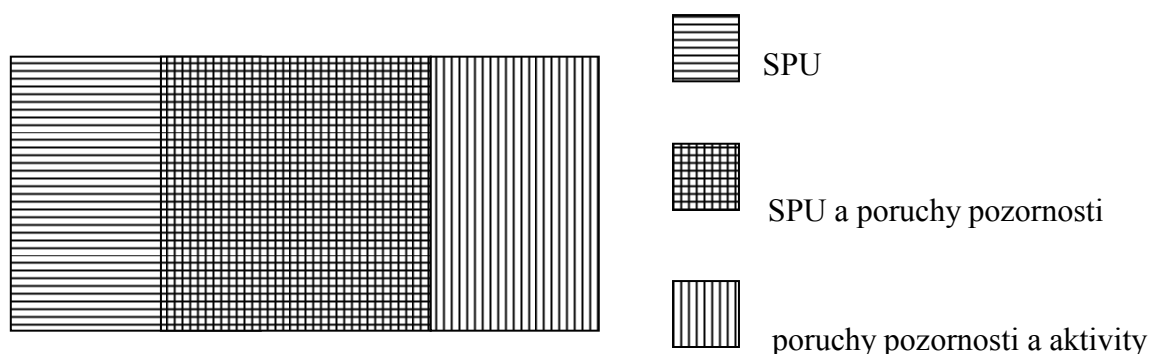
Vlastní podklad těchto dysfunkcí je předpokládán v nervovém systému, nikoli tedy v sociálním prostředí dítěte. To však nevylučuje, že sociální prostředí nemůže manifestaci jednotlivých projevů LMD a SPU ovlivňovat, a to jak ve směru kladném, tak záporném. Ve shodě s S.D. Clementsem (Černá, 1999) uvádí i Matějček (2005) jako nejčastější příznaky LMD nápadný nerovnoměrný vývoj jednotlivých duševních funkcí, obtíže ve vnímání, v představách a myšlení, zvýšenou pohyblivost a neklid, roztěkanost a obtíže v soustředění, impulzivitu, tělesnou neobratnost a obtíže v jemné motorice s artikulační neobratností. Matějček (1995) se také domnívá, že specifické poruchy učení jsou podmnožinou lehkých mozkových dysfunkcí, přičemž každé dítě trpící dyslexií nebo nějakou jinou poruchou učení zároveň trpí i lehkou mozkovou dysfunkcí, avšak ne každé dítě trpící lehkou mozkovou dysfunkcí musí nutně mít některou ze specifických poruch učení. Tento vztah názorně ukazuje obr. 1



*Obr. 1 znázornění poměru dyslexie, specifických poruch učení a lehkých mozkových dysfunkcí (Matějček, 1995)*

Již v 90. letech minulého století došlo k odklonu od pojmu lehké mozkové dysfunkce, a prosadilo se pojetí spíše popisné, kdy DSM-IV popisuje diagnostickou kategorii Attention-

Disorder, překládané jako porucha pozornosti s hyperaktivitou, známou i u nás pod zkratkou ADHD a ADD jako porucha pozornosti. Obdobně MKN-10 uvádí v oddíle Hyperkinetické poruchy (F90) poruchu aktivity a pozornosti. Porucha pozornosti a aktivity je primárně charakterizována neklidem, špatně regulovanou a nadměrnou činností, neschopností dokončit započatou činnost a narušenou pozorností. Mohou být přidružené i další abnormality jako je impulzivita, sociální dezinhibice, specifické nedostatky ve vývoji motoriky, kognitivních funkcí a řeči. Velmi častá je komorbidita s poruchami učení, která je zde však pojímána jako samostatná kategorie, na rozdíl od konceptu LMD, kde jsou poruchy učení chápány jako jejich podmnožina. (MKN-10, 2000) V tomto pojetí se poruchy učení a poruchy aktivity a pozornosti mohou vyskytovat společně, avšak není to podmínka, dítě trpící specifickými poruchami učení může, ale také nemusí zároveň trpět poruchami pozornosti, stejně tak jako dítě trpící poruchami pozornosti a aktivity může, a nemusí trpět specifickými poruchami učení, viz. obrázek č. 2



Obr. 2 Znárodnění vztahu mezi specifickými poruchami učení a poruchami pozornosti a aktivity

Jak je tedy vidět pojmy LMD/ADHD/ADD a hyperkinetický syndrom se sice částečně překrývají, ale nejsou zcela totožné. Z pojmu lehká mozková dysfunkce vyplývá souvislost potíží s poškozením CNS, zatímco diagnostické kategorie ADHD/ADD a hyperkinetické poruchy rezignují na etiologii problémů a zůstávají pouze na rovině behaviorální a popisné. Současně kladou větší důraz na hledisko intervenční, kdy při “léčení” poruch pozornosti je důležitá samotná aktivita dítěte, rodiny a školy, narozdíl od LMD, kdy u předpokládaného poškození mozku, by léčba měla být z podstaty věci spíše medicínská. Zde však Mertin (1997) zcela správně upozorňuje na určitou nelogičnost, kdy je akceptována souvislost LMD a specifických poruch učení s odlišným fungováním, či dokonce postižením mozku a



na druhé straně je odmítána medikace ovlivňující CNS a upřednostňujeme působení pedagogické a psychologické. Na druhé straně lze kritizovat “rozdrobení pojmu” LMD na syndromy ADHD/ADD a na specifické poruchy učení a řeči. Ani jeden z těchto syndromů nemůže být jasně a přesně ohraničen, překrývání a směšování terminologie je rozsáhlé, stejně tak, jako naděje vkládané do specifické léčby neklidu a nesoustředěnosti do jisté míry zklamaly. V praxi se tak ukazuje, že tyto nově vytvořené jednotky nejsou o nic lépe definovány a o nic více použitelné, než dřívější značně souhrnný pojem lehkých mozkových dysfunkcí. (Matějček, 2005)

Pohled na hyperkinetické poruchy, stejně jako na specifické poruchy učení se však postupně posunul od jednoduchého modelu, který na ně nahlíží jako na neurologické postižení ke komplexnímu modelu, kdy jsou popisovány jako směs symptomů vyvolaných složitými interakcemi mezi genetickou výbavou, neurofyziologickými charakteristikami, psychickým vývojem a sociálním prostředím, tudíž vyžadují i širokou škálu terapeutických strategií. (Pilařová, Kavale-Pazlerová, 1999)

*„Problematika specifických poruch učení se rozvíjí v těsné součinnosti teorie a praxe, postupně získává interdisciplinární podobu. Díky své multifaktoritě má vliv na osobnost člověka, na prostředí, ve kterém žije, a proto se stává předmětem zájmu mnoha vědních disciplín.“ (Bartoňová, 2005, s. 6)*

Podle Pokorné (1997) je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který v některých případech nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí a tento má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Rozdíly můžeme nalézt i v etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí. (Pokorná, 1997)

Již z názvu většina lidí usuzuje, že se v těchto případech jedná pouze o poruchy spojené se školními dovednostmi dítěte. Není to pravdou. Většině dětí ani tak nevadí jejich školní neúspěchy, nejohroživější a nejděsivější je pro ně mnohdy onen stálý pocit neúspěchu, či bezradnosti v jejich počínání. Nemusím zde ani zdůrazňovat, jak velká je neurotizace u těchto dětí, které jsou často také vystaveny posměchu ze strany svých spolužáků.

Nástup dítěte do školy je důležitým životním mezníkem, který může změnit i jeho postavení v rámci rodiny a ovlivnit rodinné vztahy. Pro pozici dítěte v rodině může být také

důležitě, jaká měli rodiče očekávání a jak jsou uspokojovány. Následná úspěšnost dítěte ve škole je pro některé rodiče významnou hodnotou, která je sociálně ceněna a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění. I když se může zdát, že SPU jsou nenápadným a z hlediska závažnosti zdánlivě banálním znevýhodněním, pro rodiče může být nepříjemné označování jejich dítěte jako neschopného a je pro ně těžké si připustit, že právě jejich dítě nemá všechny potřebné dispozice. (Matějček, Vágnerová, 2006)

*„Specifická porucha učení je z hlediska porozumění podstaty výukových problémů ještě obtížnější než celkový nedostatek nadání. Není odborníky prezentována jako nedostatek inteligence, a zároveň dítěti něco viditelně nejde, i když se s ním rodiče učí a vynakládají mnoho úsilí, aby učivo zvládlo. Laická veřejnost často ztotožňuje jakoukoli specifickou poruchu učení s nedostatkem inteligence, dítě je pro ně prostě hloupé.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 118)

Pochopit specifiku SPU není snadné, pouhá informovanost nestačí, samotní rodiče musí onen fakt selektivního znevýhodnění svého dítěte přijmout i emočně. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Negativním rysem současnosti je velké zaměření pozornosti pedagogů na příliš časně vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení. V rámci 2. stupně se může naopak jednat ze strany vyučujících o podcenění či nedůslednost. Je třeba mít neustále na zřeteli skutečnost, že metoda se stává účinnou teprve v rukách toho, kdo ji správně používá a následně doplňuje svou vlastní zkušeností. Kdo ji modifikuje tak, aby pomohla především tomu dítěti, které naši pomoc opravdu potřebuje.

## 1.2 Specifické poruchy učení – definice terminologie

První definice specifických poruch učení jsou popisné, vyjadřují tehdy novou zkušenost praxe, na kterou chtějí upozornit. Zelinková ve své monografii o poruchách učení cituje definici Národního ústavu zdraví ve Washingtonu a Ortonovy společnosti z časopisu *Perspectives on Dyslexia* (1999, 1, s. 16) a uvádí, že:

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např.*

*senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné nebo neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto vlivů.*“ (Zelinková, 2003, s. 10)

Jak je z definice patrné, tak specifické poruchy učení zahrnují nejen obtíže v oblasti čtení a psaní, ale týkají se i specifických obtíží v užívání řeči, naslouchání a mohou postihovat i matematické dovednosti. Tomuto pojetí SPU plně odpovídá i 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která popisuje specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (F80) a specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81), kam patří specifická porucha čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), počítání (dyskalkulie), smíšená porucha školních dovedností, jiné a nespecifikované vývojové poruchy školních dovedností (MKN 10, 2000). V běžné pedagogicko-psychologické praxi se navíc můžeme setkat i s pojmem dysortografie, který popisuje poruchu osvojování pravopisu. V teoretických statích je také popisována dyspraxie jako porucha, která postihuje provádění volných pohybů, dysmúzie jako porucha v osvojování hudebních dovedností a neverbální poruchy učení, kdy je postihnutá schopnost prostorové orientace spolu se sociálním použitím řeči, děti trpící touto poruchou obtížně chápou slovní hříčky, metafory a nemají vyvinutý smysl pro humor. Vymezení jednotlivých SPU bude pozornost věnována dále. V praxi však tyto poruchy obvykle zůstávají nedagnostikovány. (Zelinková, 2003)

Historicky nejstarší a do výskytu nejčastější je dyslexie, kterou u nás popsal již v roce 1904 Heveroch a kterou Světová federace neurologická v roce 1968 v Dallasu definovala jako poruchu, která se *„projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*“ (Matějček, 1995, s. 22)

Jak je vidět z obou výše uvedených definic, tak dyslexie není primárně způsobena nedostatkem inteligence, smyslovým postižením, ani odlišnostmi v sociokulturním prostředí dítěte, ale pravděpodobně dána určitými odlišnostmi na straně centrálního nervového systému. V tomto pojetí má pak dyslexie a ostatní specifické poruchy učení velmi blízko ke konceptu lehkých mozkových dysfunkcí. *„Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou*

*projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti, a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.*” (Černá, 1999, s. 68) Viz. podkapitola výše.

Mnohotvárnost SPU vede v odborné literatuře k rozdílnostem v jejich označení od stručných až po velmi obsáhlé definice a popisy. Srovnej:

*„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“* (Selikowitz, 2000, s. 11) s (Matějček, 1995, s. 24):

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“*

V zahraniční literatuře se pak pro označení specifických poruch učení užívají pojmy learning disability (USA), specific learning difficulties (Velká Británie), dyslexie (Francie), legasthenie, kalkulaasthenie (Německo). (Zelinková, 2003)

### **1.3 Klasifikace projevů jednotlivých specifických poruch učení**

SPU řadíme k nejrozšířenějším dětským obtížím, i když výzkum v této oblasti je poměrně mladý, teprve v posledních desetiletích se odborníci blíže zabývají touto problematikou. Používají se označení jako specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeným termínem pro pojmy s předponou dys, která znamená, že vývoj určité dovednosti není v normě, je tedy nedostatečný, či nesprávný. SPU rozdělujeme podle oblasti, kterou postihují na:

- dyslexii - specifická porucha čtení
- dysgrafii - specifická porucha psaní
- dysortografii - specifická porucha pravopisu
- dyskalkulii - specifická porucha matematických schopností

- dyspraxii - specifická porucha obratnosti
- dyspinxii - specifická porucha kreslení
- dysmúzii - specifická porucha vnímání a reprodukce hudby

(Zelinková, 2003)

Doposud se děti setkaly s knihou, jako s pozoruhodným objektem plným obrázků a stránek, které jim maminka tak krásně předčítala, vše šlo rychle, plynule a bez přemýšlení. Pro některé děti znamenala také pocit klidu při čtení pohádek na dobrou noc. Znenadání se ve škole otevírá nový svět. Místo oněch krásných knih, plných zábavy a dobrodružství, nastupují učebnice. Kde jsou sice také obrázky, ale vše má svůj systém a řád. A stránky, ty jsou pomalejší a pomalejší... Základním požadavkem dnešní doby na každého člověka je naučit se číst a psát. Navíc v současném světě je kladen stále větší důraz na získávání informací a schopnost orientovat se v záplavě rozmanitých dat. V důsledku toho nabývá na významu vzdělávání, a to nejen ve škole, ale i během celého dalšího života. Je zřejmé, že v této souvislosti jsou děti se specifickými poruchami učení (SPU) výrazně znevýhodněny, na což upozorňuje ve svém díle i prof. Zdeněk Matějček:

*„Gramotnost je v současné společnosti vysoce ceněna, je chápána jako prostředek dalšího vzdělávání, a proto má deficit v oblasti čtení či psaní nepříznivé sociální důsledky.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 7)

Dyslexie je specifická porucha učení, která patří k nejčastějším a nejznámějším, v mnoha případech bývá také dávana do spojitosti s jinými potížemi. Projevuje se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dotýká se čtenářského výkonu a to tím, že postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a celkové porozumění čtenému textu. U dítěte se projevuje buď pomalé tempo čtení, dítě zaměňuje, „luští“ písmena, časově neúměrné je také slabikování. Nebo naopak čte zbrkle a slova v textu si domýšlí. Po přečtení daného textu mají menší schopnost reprodukovat obsah. (Zelinková, 2003)

Bartoňová (2004) uvádí definici dyslexie, kterou publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia*:

*„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím*

*schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“ (Bartoňová, 2004, s. 13)

Podle Matějčka (2006) se jedná o specifickou poruchu, která se projevuje neschopností naučit se číst na požadované úrovni, i když je dítě vybaveno přijatelnými rozumovými schopnostmi a neschází mu potřebná výchovná nebo výuková péče a v dalších předmětech nemá velké problémy.

Poměrně pozdě a to v roce 2002, vezmeme-li v úvahu skutečnost, že již Jan Amos Komenský upozorňoval na nedostatky některých dětí při výuce a zdůrazňoval nutnost jim pomoci, byla Mezinárodní dyslektickou asociací a Národním institutem zdraví a vývoje dítěte v USA uznána definice dyslexie v této podobě:

*„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.*“ (Dickman in Matějček, Vágnerová, 2006, s. 7)

S pojmem dyslexie, stejně jako s ostatními SPU je také úzce spjata různorodost. To znamená, že závažnost potíží může být škálově různá od nejzávažnějších až po méně závažné. I když zde je třeba podotknout skutečnost, že i sebemenší porucha vnáší do života dítěte mnohé obtíže a omezení, které ostatní děti nepocítují. Významnou roli zde sehrává také vývoj jedince, který je ovlivňovaný školní docházkou, přístupem pedagogů a ostatních spolužáků k dítěti, rodičovskou výchovou a tyto všechny faktory jsou následně spojeny s proměnami dyslektických potíží.

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje čitelnost a úpravu, to znamená grafickou stránku písemného projevu. Děti obtížně napodobují tvary písmen, a také si je hůře pamatují. Dysgrafické písmo bývá těžkopádné, neobratné a neuspořádané, často až nečitelné. Objevují se nedostatky v úchopu psacího náčiní. Tempo psaní je pomalejší, diktáty, diktované zápisy, práci s časovým limitem, obvykle děti nestíhají a jsou pro ně zdrojem stresu a napětí. Běžně se vyskytuje škrtnutí, vynechávka či prepisování písmen.

Jakýkoliv písemný projev stojí tyto děti příliš mnoho sil a výsledek není úměrný vynaložené práci. (Bartoňová, 2007)

Zelinková specifikuje dysgrafii takto: „*Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, osvojování tvarů jednotlivých písmen. Úzce souvisí s dysortografií, velmi často se objevují společně. Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte.*“ (Zelinková, 1994, s. 75)

Dysortografie je porucha pravopisu. U těchto dětí se projevují obtíže při osvojování gramatiky, zejména specifických gramatických jevů. Problémy jsou patrné při rozlišování sykavek a slabik, nerozlišují měkké a tvrdé slabiky di-dy, ti-ty, ni-ny, ani délku samohlásek. Ve slově vynechávají nebo naopak přidávají písmena či slabiky. (Zelinková, 2003)

„*Dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy. Dosud nejsou známy všechny příčiny, které ve svém souhrnu dysortografii způsobují.*“ (Zelinková, 1994, s. 80)

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Dítě si zpravidla špatně osvojuje matematické pojmy, velmi zde pracuje jeho paměť, kterou si pomáhá osvojovat početní spoje a v okamžiku, kdy tato selže, se dopouští „neobvyklých“ a nelogických chyb. Nemůže upustit od počítání pomocí prstů, proto se i ve vyšším ročníku můžeme setkat s dítětem, které takto počítá. V některých případech je porušena matematická logika a chybí porozumění základním postupům. (Zelinková, 2003)

„*Tato porucha zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních početních úkonů, sečítání, odečítání, násobení a dělení (spíše než abstraktnějších matematických dovedností, jako je algebra, trigonometrie nebo diferenciální počet.*“ (Zelinková, 1994, s. 97)

Dysmúzie je poruchou osvojování si hudebních dovedností. Bartoňová (2004) k její charakteristice uvádí: „*Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými.*“ (Bartoňová, 2004, s. 12)

Dyspraxie je porucha pohybové koordinace, projevující se v obtížích například v oblasti řeči, jemné či hrubé motoriky. Jedná se o problémy s ovládním pohybů, doprovázené obtížemi v jazyce, percepci a myšlení. Pohybové schopnosti dítěte často neodpovídají jeho věku. Děti s dyspraxií pracují v pomalém tempu, jsou spíše nešikovné a jejich práce působí nepěkným dojmem. (Bartoňová, 2004)

Šafrová (1998) na dyspraxii nahlíží jako: „*Specifická porucha oblasti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tyto děti bývají pomalé, nezručné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné. Jejich obtíže se mohou projevit jak při psaní, kreslení, tělesné výchově i při pracovním vyučování, ale také při mluvení, protože dyspraxie může způsobit artikulační neobratnost.*“ (Šafrová in Pipeková, 1998, s. 103)

Dyspinxie je porucha kreslení, projevující se nezájmem dítěte o tuto činnost, zacházení s tužkou je neobratné, kresba primitivní, neodpovídá věku. Obtíže se také vyskytují v oblasti pochopení a vnímání perspektivy. Na rozdíl od dyslexie nebo dysgrafie tato porucha, stejně jako dysmuzie, dítě nejméně limituje a omezuje, neboť mezi důležité úkoly v životě člověka patří naučit se číst a psát a schopnost kreslit je považována za něco méně důležitého, proto i tato porucha patří mezi ty , které jsou prozkoumané v menší míře. (Bartoňová, 2007)

#### 1.4 Specifické poruchy učení a jejich konsekvence

Dle Mezinárodní dyslektické asociace je dyslexie, stejně jako další specifické poruchy učení, neurobiologického původu. SPU je tedy třeba chápat spíše jako jeden z projevů primárního neurobiologického postižení, které může mít i další různorodé příznaky. Tyto příznaky pak mohou být subjektivně i sociálně znevýhodňující a ve svém součtu či interakci mohou dále zvyšovat riziko celkového, výukového i sociálního selhání. (Matějček, Vágnerová, 2006). Ve své publikaci Peutelschmiedová (2006) uvádí nespecifické projevy poruch učení, které je možné nalézt u většiny typů SPU:

- deficity pozornosti,
- deficity paměti,
- motorické deficity,
- problémy v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti,
- problémy v oblasti pravolevé orientace,
- problémy v jazyce a řeči,



- emoční labilita, psychomotorická instabilita,
- poruchy aktivity,
- poruchy senzorické integrace.

Rozdíly mezi intelektem dítěte, očekáváním okolí a výsledky ve škole mohou dítě frustrovat a přispívat ke sníženému sebehodnocení, pocity viny a k agresi. Na druhou stranu však mohou mít obtíže v učení na vývoj jedince i pozitivní vliv, a to zejména u těch žáků, u kterých jsou SPU „lehčího“ charakteru a přirozená inteligence vyšší. U těchto žáků pak dané obtíže mohou mobilizovat jejich vývoj, posilovat psychickou odolnost a volní vlastnosti. Zde se nabízí otázka, zda tyto vlastnosti pomáhají překonávat obtíže v učení, nebo se naopak formují při překonávání školních obtíží. Podle jiných studií se však s poruchami učení pojí opožděný či narušený vývoj řeči, neklid a hyperaktivita, poruchy pozornosti, emoční rozlady, problémy v chování, projevy dyspraxie a pohybová neobratnost či nápadná pomalost. (Matějček, Vágnerová, 2006).

Z výsledků různých studií (Matějček, Vágnerová, 2006) taktéž vyplývá, že:

- U 60% dětí s dyslexií se zároveň objevuje i některá z dalších specifických poruch učení, ať už je to dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie (Gebhardtová, 1994).
- 30% dyslektických dětí má zároveň i ADHD syndrom (Pennington, 1991, Fawcett a Nicolson, 1999, Stein, 2004).
- 50% dyslektiků má problémy v oblasti motorických dovedností, zejména v koordinaci pohybů a udržení rovnováhy (Ramus a kol., 2003).
- 50% dětí s diagnostikovanou dyslexií má zároveň problémy v oblasti řeči a jazyka (Mladá, 1996).
- 15-20% dětí s dyslexií má problémy v chování (Gebhardtová, 1994).

Avšak handicap SPU se promítá také do dalších oblastí života. Mnohdy zcela neřešitelným problémem se stává denodenní neúspěšnost dětí se SPU, kdy tyto reagují na nastalou situaci neadekvátním způsobem. Každé dítě je individualitou a tudíž i reakce jsou rozdílné, nastává tedy výčet různých druhů negativního chování a poté i pokusy o jejich třídění.

Jak uvádí Pokorná (1997) se Schenková-Danzingerová pokusila o popis čtyř typů reakcí dyslektických dětí, které jsou označovány vychovateli jako nápadné chování:

#### 1. Obranné a vyhýbavé mechanismy

Okolí na dítě vyvíjí stále větší tlak, musí číst a psát, ve škole ovšem nedochází k pozitivnímu zlepšení, dítě nakonec přestává spolupracovat, zapomíná zapisovat domácí úkoly, záměrně schovává sešity. Neguje veškeré školní povinnosti.

## 2. Kompenzační mechanismy

Jelikož se tyto děti nemohou ve škole prosadit svými výkony, hledají jiné možnosti, ve kterých se stávají středem pozornosti nebo obdivu a tím je šaškování, vtipkování, vychloubání.

## 3. Agresivita a projevy nepřátelství

Dítě každodenně prožívající neúspěch a zklamání, vyvolává napětí, nervozitu a následnou agresi, často slovně napadají spolužáky, ponižují je, útočí na ně.

## 4. Úzkostné stažení do sebe

Neustálý pocit neúspěchu často vyvolává pocit méněcennosti. Stávají se citlivými, uzavřenými. Často u nich můžeme pozorovat neklid, napětí, plačtivost.

Forma reakce, kterou si jedinec zvolí je individuální. Je třeba mít na zřeteli, že sebemenší porucha se stává problémem, nedostatkem, obzvláště pak pro dítě, které se teprve začíná orientovat v zákonitostech života, dotýká se jeho osobnosti a může se projevovat různými způsoby, kde největším nebezpečím je ztráta sebevědomí, dítě takřka denodenně prožívá pocity zklamání, nedostatečnosti a neúspěchu, pak je jeho chování, jakousi reakcí v podobě agresivity, upozorňováním na sebe výkřiky, šaškováním, nevhodným chováním.

Toto potvrzuje Pokorná (2001, s. 81): „*Děti se specifickými poruchami učení nejsou handicapovány pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Dostávají se také do náročných sociálních situací, a jsou tedy vystaveny dvojnásobné frustraci. Prožívají svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím.*“ Specifické poruchy učení nemají negativní vliv pouze na školní výkony dítěte, ale mohou vést i k negativním postojům rodičů, učitelů i vrstevníků vůči dítěti (Šafrová, 1998) a tím pádem jsou tedy nejen závažnou překážkou v osvojování si vědomostí, ale ještě závažnější je celý řetěz nepříznivých následků, které tyto poruchy mohou způsobovat. (Zelinková, 2003). Děti s SPU tedy vykazují významně vyšší hladinu stresu než děti bez SPU. (Wenz-Gross, Siperstein, 1998).

## 2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

V současnosti existuje mnoho teorií, které se pokouší odkrývat příčiny poruch učení. Tyto teorie se od sebe navzájem liší podle toho z jakých základů vycházejí.

*„Vyjdeme –li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky popř. i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tj. v nevyhraněné lateralitě. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou SPU poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů.“* (Zelinková, 1994, s. 16)

Pedagogové a psychologové poukazují na skutečnost, že ke zvládnutí základních školských dovedností je zapotřebí, aby funkce dosáhly na patřičnou úroveň v oblasti čtení, psaní a počítání. Dojde-li v průběhu vývoje u některé z funkcí k jejímu narušení, může se pak projevit jako porucha učení. Děti s SPU, mají kromě obtíží ve čtení a psaní ve svých projevech a chování celou řadu dalších odlišností v oblasti motorické, percepční, v rychlosti a zpracování podnětů, automatizaci, paměti atd. Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti, proto je obtížné najít a popsat jeden univerzálně platný model specifických poruch učení. Pravděpodobně existuje celá řada příčin, které se mohou individuálně kombinovat a vytvářet různé obrazy SPU. (Zelinková, 2003)

Prvním krokem ve výzkumu a formulaci etiologických teorií specifických poruch učení byl výčet jejich možných příčin. Druhým krokem pak bylo třídění těchto příčin. (Pokorná, 2001) Dle Pokorné (2001) mohou být původem specifických poruch příčiny vnitřní, za které považujeme genetické vlivy nebo lehké mozkové dysfunkce a vnější, kde působí vlivy prostředí ať už rodinného nebo školního. Výzkumy, snažící se vysvětlit příčiny SPU metodami psychologie, jsou v současné době již překonány. Nelze v této souvislosti opomenout práce, které nás stále oslovují a neztrácejí na svém významu. Jedná se o práce O. Kučery a první skupinu dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Na základě anamnézy, klinického obrazu a nálezů psychologických, psychiatrických a neurologických lze rozlišit několik skupin SPU, které se od sebe liší svými příčinami, projevy a možnostmi jejich terapeutického ovlivnění. Na těchto základech rozdělil O. Kučera (In Matějček, 1995) děti se specifickými poruchami učení do 4. skupin:

1. Dyslexie na základě lehké mozkové dysfunkce (50% )

V těchto případech nacházíme drobné nápadnosti v neurologickém nálezu, v inteligenčních testech bývají performační subtesty zřetelně horší než subtesty verbální, což spolu s typickými znaky v kresbě ukazuje na organické poškození mozku. Zachycujeme také nedostatky v percepčním vnímání, zrakově-pohybové koordinaci i v jemné motorice. Časté jsou také nápadnosti v chování zejména v oblasti zvýšeného neklidu a nesoustředěnosti. Anamnestické údaje taktéž svědčí pro možné perinatální či perinatální poškození mozku.

#### 2. Dyslexie na hereditárním podkladě (20%)

Zde nacházíme výskyt poruchy v blízkém příbuzenstvu a na rozdíl od předchozí skupiny bývají performační zkoušky zřetelně lepší než zkoušky verbální. U této skupiny bývají obtíže spíše lehčí a nebývají komplikovány nápadnostmi v chování dítěte.

#### 3. Dyslexie hereditárně-encefalitická (15%)

U tohoto typu dyslexie se kombinují obě výše uvedené příčiny, nacházíme zde souvislosti hereditární spolu s ukazateli specifického poškození CNS.

#### 4. Dyslexie na neurotickém základě či nejasného původu (15%)

Poslední skupinou jsou dyslexie, které zůstávají svým původem nejasné, bývají většinou izolované a předpokládá se vliv neurotických mechanismů, které posilují původně drobné obtíže ve výuce. (Matějček, 1995)

Podle Pokorné (2001) můžeme příčiny SPU rozdělit na:

- Dispoziční (konstituční) příčiny

Odborná literatura předpokládá skutečnost, že existují dva konstituční faktory podmiňující vznik SPU:

- dědičný sklon
- lehká mozková postižení s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér
- nepříznivý vliv prostředí
- podmínky rodinného prostředí

Faktem je, že emocionální klima rodiny má zcela jistě vliv na výkony dětí ve škole. Pokud dochází k pozitivní podpoře a vřelosti ve vztahu rodičů a dětí, pak se zcela jistě

lépe rozvíjejí. Dítě ovlivňuje také skutečnost, jaké výkony od něj rodiče ve škole očekávají a sankce, které po jejich nesplnění následují.

- podmínky školního prostředí

Většina z široké veřejnosti je v současnosti obeznámena se skutečností, že úroveň jednotlivých škol není srovnatelná. Nejde jen o to rozlišovat, zda-li je škola dobrá, nebo špatná, ale jedná se rovněž o její zaměření. Někteří ředitelé škol se např. zaměřují - orientují na nadané žáky, jiní na žáky méně úspěšné. Důležitou roli zde sehrává nejenom styl vedení školy, ale i styl práce jednotlivých pedagogů.

Z hlediska současných teorií Zelinková (2003) uvádí shrnutí Uta Fritha, že výzkumy soustředěné na odhalování příčin a následně reedukaci dyslexie lze sledovat ve třech rovinách:

1. rovina: biologicko-medicínská

2. rovina: kognitivní

3. rovina: behaviorální

Biologicko – medicínská rovina

- genetické faktory

V biologicko-medicínské rovině sehrává důležitou roli genetika. V současné době již existují nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Záměrně je užito pojmu geny, nejedná se totiž pouze o jeden gen, který způsobuje dyslexii. Existuje několik klíčových genů, které ovlivňují čtenářské dovednosti jedince.

Nejblíže realitě je pravděpodobnostní model, podle něhož specifické geny v kombinaci s dalšími faktory, včetně vlivu prostředí, přispívají k riziku vzniku dyslexie. Toto protikladné pojetí k modelu jediného genu zodpovědného za určitou poruchu či nemoc, dává také přednost označení pravděpodobnost projevů a rizik vlivem genetické výbavy před termínem genetické příčiny.

- struktura a fungování mozku

Nejdůležitějším a ačkoli prošel celou řadou odborných výzkumů také nejméně prozkoumaným, orgánem v těle člověka je nepochybně mozek (a ten prošel celou řadou různých výzkumů). Je možné říci, že mozek jedince s dyslexií je rozdílný jak strukturou, tak i funkcí od mozku jedince bez zmíněné poruchy.

Přehled všech výzkumných zjištění v této oblasti by vydal na rozsáhlou neuropsychologickou monografii, což však není účelem této práce a proto budou stručně zmíněny pouze některé anatomické a funkční změny uvedené Matějčkem (1995) a Zelinkovou (2003). U dyslektiků byly objeveny změny ve velikosti planum temporale, které se podílí na pracovní paměti, pozornosti, sensorické a motorické analýzy, další výzkumy také u dyslektiků poukazují na menší počet neuronů a neuronových spojů v oblasti thalamu, kde je zajišťován převod informací ze smyslových orgánů do vyšších center mozkové kůry. U dyslektiků je také menší corpus calosum spojující pravou a levou mozkovou hemisféru, což ztěžuje komunikaci mezi oběma hemisférami, která je nutná při osvojování čtení a psaní. Změny jsou patrné i v oblasti mozečku (cerebellum), jež se podílí na osvojování a automatizaci motorických dovedností.

- hormonální změny

Některé výzkumy Galaburdy a Geshwinda podle Zelinkové (2003) s menší, či větší úspěšností ukazují na další možnou příčinu dyslexie, a tou může být zvýšená hladina hormonu testosteronu v těle, což vysvětluje, proč jsou těmito poruchami více postiženi chlapci než dívky. Matějček (1997) k tomuto uvádí, že geny pravděpodobně ovlivňují rozdílné fungování jednotlivých mozkových hemisfér u mužů a u žen v tom smyslu, že mužský mozek má mnohem silnější tendenci specializovat se, zato mozek žen je univerzálnější s větší možností spolupráce obou hemisfér.

### Kognitivní rovina

Zde byl deficit prokázán v těchto oblastech:

- fonologický deficit – poškození fonemického uvědomění, které následně způsobuje obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností, které podmiňují nácvik čtení, již autoři Bradley a Bryant v 70. letech provedli výzkumy, ve kterých sledovali vliv fonologického deficitu. Obtíže jsou nejvíce patrné ve sluchové analýze slov na hlásky a naopak v syntéze hlásek do slov, dítěti dělá problémy diferencovat podobné fonémy, nezvládá rýmování i reprodukci rytmu. (Matějček, 1995)
- vizuální deficit – považován za příčinu již u průkopníků dyslexie, autoři mluvili o takzvané slovní slepotě. V tomto případě dyslektici mají problémy v identifikaci písmen, mají potíže zachytit a zpracovat jejich správný tvar a pořadí. Někteří dyslektici mají dlouhou ikonickou perzistenci (situace, kdy zrakové vjemy

přetrvávají krátký čas po externím zrakovém podnětu), což významně narušuje proces čtení. Další z možné příčiny dyslexie u části jedinců mohou být narušené oční pohyby, ve výzkumech založených na sledování očních pohybů měli dyslektici při čtení významně větší množství sakád (skoků, kterými se oko pohybuje po řádce), fixací a regresních pohybů než běžní čtenáři. (Matějček, 1995)

- deficity v procesu automatizace – významnou a v praxi užitečnou je teorie deficitu v oblasti automatizace. Tato teorie předpokládá, že zpočátku probíhá proces učení normálně bez potíží, ale osvojené dovednosti nejsou automatizovány, tak jak se to děje u běžných čtenářů. Obtíže pak nastávají, když se v procesu učení objeví úkoly, které by již měly probíhat automaticky. Například při čtení musí poznávání jednotlivých písmen a slov probíhat automaticky, jinak není možné věnovat pozornost obsahu přečteného. (Zelinková, 2003)

Základem procesu automatizace jsou podle Nicolsona a Fawcetta (Zelinková, 2003) podmíněné reflexy. Tito dva autoři vytvářeli na základě opakování a podmiňování podmíněný reflex. U dyslektiků pak byla potřeba k jeho vytvoření mnohonásobně vyššího počtu opakování než u kontrolní skupiny a u několika z nich se reflex nevytvořil vůbec. (Zelinková, 2003)

- deficity v oblasti paměti – paměť krátkodobá představuje celý souhrn operací s přijatou informací, mohou vznikat problémy při zapamatování pokynů, úkolů, či slovíček v případě, že má dítě reprodukovat slovo slyšené před několika sekundami. Paměť pracovní slouží jako registr psychické práce. Informace zde uložené slouží k řešení aktuální úlohy, k jejímuž vyřešení je potřeba podržet a zpracovat více informací, např. při psaní diktátu a uplatňování gramatických pravidel. Následně jsou zde přítomné a již nevýznamné informace zapomenuty či vytěsněny informacemi novými.
- deficity v oblasti řeči a jazyka  
považují za primární příčinu dyslexie poruchu v oblasti osvojování mluvené i psané formy řeči. Poruchy učení jsou podmíněny obtížemi ve vyjadřování, artikulační neobratností a sníženým jazykovým citem.
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů – časný deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje problémy ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení. Při testování

dyslektiků nacházíme sníženou rychlost reakcí na podněty vizuální, auditivní i motorické.

- kombinace deficitů – většina autorů se přiklání k názoru a spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů (např. řeč, paměť, fonologické uvědomění). (Zelinková, 2003)

Behaviorální rovina

Zde řadíme:

- rozbor procesu čtení
- rozbor procesu psaní
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková, 2003)

Hledání příčin specifických poruch učení je úkol nelehký, podmíněný jednotlivými přístupy. Angermaier (In Pokorná, 1997) chtěl dokumentovat šíři problému, a proto sestavil katalog příčin specifických poruch učení. Některé příčiny jím uváděné nebudou akceptovatelné pro naši odbornou a pedagogickou veřejnost, nicméně pro úplnost a prezentaci poněkud odlišného přístupu Pokorná (1997) uvádí celý seznam, jehož výčet ukazuje, jak širokou problematiku se pokoušejí odborníci řešit.

- Funkční nedostatky, deficity schopností
  - nižší inteligence
  - nižší verbální inteligence
  - řečové obtíže
  - artikulační obtíže
  - menší schopnost abstrakce
  - nedostatečná schopnost logického myšlení
  - jednostranné intelektuální nadání
  - snížená schopnost vizuální diferenciac
  - narušená vizuo – motorická koordinace
  - nedostatečná zrková diferenciac
  - snížená schopnost postřehování



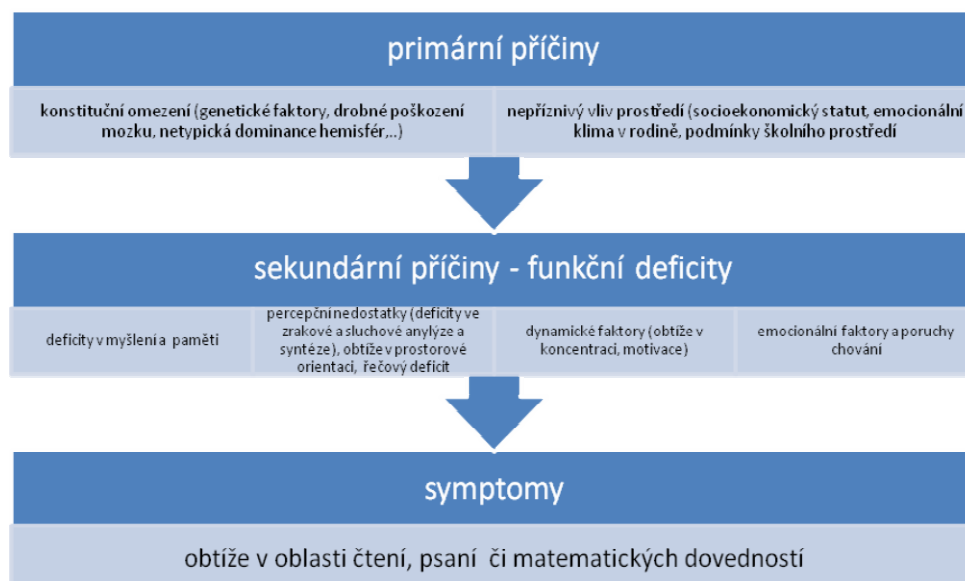
- špatná paměť
  - Poruchy koncentrace, menší odolnost vůči námaze
- nedostatečná schopnost napnout své síly
- lenost
- odklon pozornosti
- nedostatečná schopnost koncentrace
- nervozita
- neklid
- úzkostnost
- nesamostatnost
- klesající pracovní rytmus
- zabíhavá pozornost
- hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu
- nestálá pohotovost k učení
- dítě ztratilo naději na úspěch
- ztráta odvahy
- nepříznivá motivace k učení
  - Nedostatečné vnější podmínky
- a) mimoškolní faktory
  - zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině
  - ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů
  - chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy
- b) školní faktory
  - role outsidera mezi spolužáky
  - častější změna školy a absence ve škole
  - učitel předem očekává snížený výkon

- metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele
  - Konstituční nedostatky
- poruchy zraku nebo sluchu
- zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy
- tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita
- postižení mozku neznámého původu
- opožděný tělesný vývoj

### Komplexní modely

V 70. letech minulého století shrnul Müller všechna teoretická i výzkumná východiska a vytvořil model multidimenzionální etiologie poruch učení. Tento třístupňový model přehledně řeší otázku primárních příčin, funkčních deficitů v kognitivní i mimokognitivní oblasti a vlastních projevů – symptomů poruch učení. Müller ve svém modelu spojuje konstituční biologické příčiny, vlivy prostředí a funkční deficity v oblasti kognitivní i mimokognitivní do jediného modelu, který má své logické uspořádání a je přijatelný jak pro odborníky, kteří pokládají biologické příčiny za primární a deficity v kognitivních funkcích pak pouze za symptomy SPU, tak pro odborníky, kteří deficity v kognitivních funkcích pokládají ne za symptomy, ale za příčiny poruch učení. (Pokorná, 2001)

Obr. 3: Müllerův model multidimenzionální etiologie poruch učení



Dalším komplexním modelem vysvětlujícím specifické poruchy učení je model deficitu dílčích funkcí, který vychází jak ze systémového přístupu v pedagogice a psychologii, tak z Lurijova neuropsychologického modelu kognitivních funkcí (Pokorná, 2001) a je tedy komplexnější i lépe teoreticky ukotvený než výše uvedené kognitivní přístupy zdůrazňující především percepční obtíže (fonologický a vizuální deficit).

A. R Lurija vytvořil systémový model kognitivních a percepčních funkcí, který má tři funkční jednotky. První je jednotka vstupu, zde jde o funkce, které zajišťují přijetí, analýzu a uchování informace, především percepce a paměť. Druhá jednotka vychází z informací dodaných prvním systémem a zahrnuje funkce programování, regulování a provádění činnosti. Třetí jednotka má pak za úkol aktivovat celý systém a zajistit vědomý průběh procesů. Zde do zpracování informací vstupují vrozené instinkty, emoce a zkušenosti. Deficit jedné z uvedených dílčích funkcí (například na úrovni percepce) tedy může nepříznivě ovlivnit více výkonů. Tento model vysvětluje i otázku heterogenního obrazu specifických poruch učení, protože různé deficity dílčích funkcí ve všech třech funkčních jednotkách mohou zapříčínovat nejrůznější obtíže ve vývoji schopností čtení a psaní. (Pokorná, 2001)

### 3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Většinou si klademe otázku „Proč? Proč je to dítě takové? Proč nedosahuje takových výsledků jako ostatní děti?“ V těchto případech je důležité zjištění základní příčiny neúspěchu, úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte, z čehož je následně možné vyvodit možná nápravná opatření.

Žák se SPU většinou prožívá neustálé zklamání a neúspěchy, i když se snaží a vynakládá značné úsilí, stále se nemůže vyrovnat svým spolužákům a výsledky práce jeho snaze, energii, času věnovanému učení neodpovídají. Naším cílem je pomoci takovému dítěti, které se potýká s řadou problémů a je neprávem označováno za líné či nepořádné. Často je pod velkým tlakem nejenom ze strany rodinného, ale i školního prostředí. Nároky na něj kladené není schopen jedinec zvládnout a proto se ocitá v neustálém pocitu strachu a mnohdy se u něj začne vytvářet i negativní vztah ke škole.

Stanovení správné a včasné diagnózy je proto v těchto případech nezbytností pokud chceme dítěti opravdu pomoci. Můžeme tvrdit, že pro žáka sehrává tato skutečnost

klíčovou roli, je jakýmsi vysvobozením z bludného kruhu neustálých obtíží. Stejně tak pro pedagoga je možností pracovat s dítětem oficiálně jinak (ačkoli se mnoho z vyučujících snaží dítěti pomoci i bez stanovené diagnózy) a poskytnout mu šanci projevit své schopnosti a nadání i s jeho „handicapem“ v podobě SPU. Pedagog může používat výukové metody i pomůcky jež jsou určeny speciálně pro děti s SPU ještě předtím, než bylo dítě vyšetřeno v pedagogicko psychologické poradně (PPP) či na jiném odborném pracovišti. V mnoha případech se již přihodilo, že dočasné snížení nároků kladených na dítě, zpomalení pracovního tempa, možnost tištěných zápisů z hodiny, kratší diktáty apod. vedlo ke zlepšení. (Zelinková, 2003)

Jak uvádí Pokorná (1997) zdroje informací důležitých pro stanovení konečné diagnózy mohou být dvojí:

- Nepřímé zdroje diagnostických informací

kteřé mohou vést k diagnóze SPU, nejsou významově druhotné ve srovnání s informacemi získanými diagnostickými technikami. Jsou závislé na osobním přístupu člověka, který diagnózu stanovuje, na jeho dovednosti v oblasti vedení rozhovoru a zejména schopnosti obsah rozhovoru analyzovat. Jedná se o rozhovory vedené s rodiči, učitelem a především dítětem.

- Přímé zdroje diagnostických informací

Analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání můžeme stanovit diagnózu SPU. Důležitou roli či pomoc zde sehrávají speciální zkoušky a testy, hodnotící výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech: hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, sluchové rozlišování řeči, zrakové percepce tvarů, laterality, vnímání prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti a paměti.

Samotná diagnostika může být prováděna:

- na specializovaném pracovišti,
- v běžné nebo specializované třídě základní školy, mluvíme o diagnostice orientační

### 3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Počet dětí se SPU je stále aktuálním tématem a důležitost porozumění této problematice se stále zvyšuje. Je velmi pravděpodobné, že každý pedagog během své pedagogické praxe se setká se žáky se SPU a proto je nezbytností, aby se touto problematikou zabýval a

porozuměl jí, neboť je to právě on, který napomáhá k prvotní a včasné pedagogické diagnostice, ve většině případů je osobou, která jako první upozorní na žákovy problémy a vysloví hypotézu o SPU. Pedagog je s dětmi v každodenním kontaktu, pozoruje je při práci, ve výuce, v denních činnostech. V běžné třídě základní školy je sledování žáků dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Je nutné do ní zahrnout i srovnání dítěte se žáky téže třídy nebo školy a stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami.

Již při samotném podezření na možnost SPU se učitel dle Zelinkové (2003) zaměřuje na tyto oblasti:

- úroveň čteného projevu: rychlost, množství chyb, projevy v chování při čtení a následné porozumění čtenému textu,
- úroveň písemného projevu: rukopis, pravopis. V rámci rukopisu - správnost držení psacího náčiní, čitelnost, úpravu, možné obtížnosti při vybavování či napodobování tvarů písmen . U pravopisu - chybovost, jaké chyby, v jakém množství a za jakých podmínek,
- úroveň matematických dovedností: zda-li chápe pojem číslo, dokáže-li se orientovat na číselné ose, zaměňuje-li matematické operace,
- soustředění: výkyvy v soustředění, zda se dokáže soustředit dobře či naopak velmi obtížně,
- sluchové vnímání: schopnost dělení slov na slabiky, rozkládání na hlásky, zda dokáže správně rozpoznat první hlásky ve slově apod.,
- zrakové vnímání: možné obtíže a nedostatky například při rozlišování figur,
- řečové schopnosti: rozsah slovní zásoby, obtíže při hledání vhodných výrazů, specifické poruchy řeči,
- reprodukce rytmu: zda zvládá nebo nezvládá, jak velké obtíže,
- orientace v prostoru: úroveň prostorové orientace např. pomocí předmětů rozmístěných v prostoru, problémy v tělesné výchově při určování první, poslední, vpředu, vzadu apod.,
- určování pravé a levé strany: např. pomocí pokynů zvedni pravou ruku, levou ruku, zda zvládá, nezvládá a jak,
- nápadnosti v chování: možné odchylky, nápadnosti v chování,
- postavení v kolektivu: oblíbený, neoblíbený či stojí mimo kolektiv,

- rodinné prostředí: výchovné způsoby, hodnotová orientace v rámci rodiny, celková péče o dítě. (Zelinková, 2003)

Uvedený přehled je pouze jakýmsi odrazovým můstkem při orientaci v problémech dítěte, je třeba také zvážit další možné faktory, které mohou ovlivnit možné nedostatky jedince. Pedagog by si měl všimnout také rozumových schopností dítěte, jak je na tom v ostatních předmětech, jaká je situace doma apod., mnohdy mohou jeho obtíže signalizovat něco zcela jiného než SPU. Je třeba vyloučit další příčiny, které jsou uvedeny v diferenciální diagnóze (dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost atd.).

*„Pro účinné řízení vzdělávacího procesu je nutné znát dobře nejen didaktickou strukturu učiva, problematiku komunikace s žáky nebo zákonitosti práce se skupinou dětí, ale i žákův duševní svět. Poznání tohoto světa je relativně obtížné. Jednou z možností, která k takovému poznání vede, je podle našeho názoru rozbor dětského výtvarného projevu. Druhou je vhodně řízený dialog s žáky.“* (Hejný, Kuřina, 2001, s. 80)

### 3.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Pedagogicko psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC) jsou instituce zabývající se diagnostikou specifických poruch učení. V rámci diagnostiky je nezbytná spolupráce řady odborníků kromě psychologů a speciálních pedagogů, logopedů, jsou to také učitelé, sociální pracovníci, lékařští specialisté (neurolog, dětský lékař, oční a ušní-ORL specialista).

Diagnostika je výchozí částí pro výchovně vzdělávací proces a reedukaci jedinců s nedostatky, postižením či vadou. Cílem diagnostického procesu je stanovení aktuální úrovně vědomostí a dovedností jedince. Její důležitou součástí je také dosažená úroveň poznávacích procesů, osobní, rodinná anamnéza a anamnéza prostředí, v němž dítě žije. Všechny tyto faktory působí a zcela jistě ovlivňují případný úspěch či neúspěch dítěte. Součástí diagnózy je také prognóza, tedy předpokládaný vývoj do budoucna.

Důležitým zdrojem informací zůstávají rodiče, kteří mohou poskytnout cenné údaje v oblasti genetických anomálií v rámci rodiny, matka se vyjadřuje o době těhotenství, případných komplikacích při porodu, nemocnosti dítěte apod. Při stanovení diagnózy, se také přihlíží k informacím poskytnutých příslušnou školou ve formě školního dotazníku, který vyplňuje vyučující určitého předmětu, neboť dítě ve školním prostředí se může

chovat jinak oproti připraveným podmínkám v pedagogicko psychologické poradně, kde je navíc pouze omezenou dobu.

Na základě všech dostupných sdělení provádí speciální pedagog a psycholog, kteří následně jak je běžné ve většině PPP stanovují společně diagnózu, tato vyšetření:

- výkonu ve čtení

Nezbytná je motivace jedince ke čtení, následuje zkouška, která se uskutečňuje jednotlivě a zkoušející provádí zápis na záznamový list. Při čtenářském výkonu se sleduje rychlost, správnost, technika čtení, porozumění, schopnost reprodukce čteného textu a chování dítěte při čtení. K posouzení se užívají normované texty vypracované v roce 1987 Z. Matějčkem a kol. Důležitá je součinnost speciálního pedagoga s psychologem k posouzení intelektové úrovně dítěte a vyloučení vlivu nižších rozumových schopností na čtenářské dovednosti. (Zelinková, 2003)

- psaní a pravopisu

Při vyšetření vedoucí ke stanovení diagnózy jsou využívány opisy, přepisy, diktáty se specifickými dysortografickými jevy a slohová cvičení. Porovnání a rozbor diktátu psaného ve škole a v poradně, na jehož základě volíme postup reedukace.

U grafické stránky písemného projevu sledujeme a hodnotíme - způsob sezení, úchop psacího náčiní, tlak na tužku, pracovní tempo, plynulost, tvary a velikost písmen, rychlost jejich vybavování, uspořádání na ploše a projevy dítěte při psaní. Písemné záznamy (sešity) jsou cenným diagnostickým zdrojem informací o specifických poruchách učení. (Zelinková, 1994, Pokorná, 1997)

- matematických schopností

Pro diagnostiku dyskalkulie, jež patří mezi obtížně diagnostikovatelné SPU, byly zpracovány J. Novákem následující testy: barevná kalkulie, kalkulie IV., číselný trojúhelník, Rey – Osteriethova komplexní figura. Jsou sledovány obtíže v matematické paměti, problémy se záměnou číslic, orientací v prostoru, nedostatky ve čtení a psaní čísel, poruchu v oblasti matematických operací, poruchu matematického porozumění. (Bartoňová, 2005)

- Zjišťování úrovně sluchového vnímání

Ke zjišťování úrovně sluchového vnímání slouží Moselyho testy. Zkouška sluchové diferenciacce se provádí podle autora Wepmana, v úpravě profesora Matějčka, který rovněž

sestavil zkoušku sluchové analýzy a syntézy, která je významným předpokladem pro zvládnutí psaní. (Zelinková, 1994)

- Zjišťování úrovně zrakového vnímání

Pro tento účel je nejvíce využíván Edfeldtův reverzní test, užívaný při diagnostice dyslexií a určený pro předškolní a mladší školní věk. Edfeldtův test obsahuje figury, lišící se podle osy v rovině horizontální nebo vertikální, kdy dítě volí zda jsou dva obrázky stejné či rozdílné. Test M. Frostigové je další zkouškou ukazující úroveň vizuomotorické koordinace. (Zelinková, 2003)

- Vyšetření laterality

Používá se postup vypracovaný Žlabem a Matějčkem, kdy se sleduje vztah mezi lateralitou ruky a oka. (Zelinková, 1994)

- Vyšetření řeči

V průběhu rozhovoru s dítětem hodnotíme výslovnost, vyjadřovací schopnosti, úroveň slovní zásoby apod. Dle potřeby se posléze může použít Heidelberský test řečového vývoje. (Zelinková, 2003)

- Další speciálně zaměřené zkoušky

Motorika hraje důležitou roli ve vývoji dítěte a její zralost je nezbytná ke schopnosti osvojení kvalitní úrovně písemného projevu. V rámci diagnostiky se zabýváme motorikou hrubou i jemnou. (Zelinková, 2003)

## **4 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

### **4.1 Přístup k dětem s poruchami učení**

Přístup k dětem s poruchami učení má v dnešní době již propracovaný systém nejrůznějších metod, od pochval až k různým formám „trestů“, ale i zde je stále kladen velký důraz na přizpůsobení se individuálním potřebám dítěte. Potřeby určují do značné míry chování dítěte, jsou jakýmsi vnitřními motivačními dispozicemi. Nejčastěji je dělíme na potřeby:

- primární – potřeba jídla, pití, vzduchu apod.



Jedná se o potřeby často podceňované, ale u dětí s SPU/LMD s nevyzrálým centrálním nervovým systémem, tedy děti řekněme labilnější, citlivější, méně odolné vůči frustraci, je jejich uspokojování nesmírně důležité a jak je uvedeno doslova primární.

- sekundární – potřeba úspěchu, sociální a kognitivní potřeby

Kognitivní, nebo-li poznávací potřeby. Kde se uplatňuje ona odvěká touha dítěte stále něco poznávat, získávat nové informace z různých oblastí, vnímat vše kolem sebe. Sociální potřeby zahrnují onu touhu dítěte mít kolem sebe někoho blízkého, někoho kdo nás má rád a u koho se cítíme v bezpečí. Potřeba úspěchu, zde je opět důležité si připomenout a uvědomit si kolikrát zažívá úspěch, uznání a pochvalu dítě, které ve škole dosahuje výborných výsledků a kolikrát tento úspěch zažívá dítě s poruchou učení .

Prakticky nic nás nebude stát, dopřejeme-li i těmto dětem luxus úspěchu právě ve formě pochvaly, ocenění. Vždy záleží jak pedagog na výkon dítěte nahlíží, zda vyzdvihne fakt, že polovina práce je správně, v pořádku, anebo se naopak zaměří na zdůraznění toho, že polovinu práce dítě pokazilo, je špatně.

*„Dítě si vytvoří pozitivní pohled na sebe tehdy, když zjistí, že dospělí kolem něj mu věří a jsou skálopevně přesvědčeni, že má všechny předpoklady pro to, aby se z něj stal schopný a správný člověk.“* (Bettnerová, Lewová, 1995, s. 66)

Pokud chceme lépe pochopit reakce dítěte, vcítit se do jeho problémů, musíme se pokusit rozložit příčiny ovlivňující lidské chování. K dokreslení názornější představy vyjdeme z poznatků v rámci těchto témat ( Zelinková, 1994, s. 154):

- Základní potřeby člověka a jejich uspokojování (uvedeny výše)
- Náročné životní situace a způsoby jejich řešení
- Modifikace chování

Nahromaděním, jak výukových, tak výchovných problémů dochází velmi často právě u dětí se specifickými poruchami učení a ty se pak díky tomu dostávají do náročných životních situací. Nejenom rodiče, ale i učitelé se musí dítěti snažit pomoci při řešení těchto situací. Neexistuje zde žádný kouzelný proutek, ale pouze obětavá a vyčerpávající práce, která ve většině případů nakonec vede k výraznějšímu, či alespoň částečnému úspěchu.

*„Škola by měla být především Komenského dílnou lidskosti, místem vzájemného ovlivňování žáků a učitelů s hlavním cílem kultivovat a pěstovat ty přirozené schopnosti*

*s nimiž se děti na svět rodí – elán, zvědavost, hravost, chuť experimentovat a zkoušet konečně i jistou důvěřivost a odvahu.*“ (Hejný, Kuřina, 2001, s. 76)

Modifikace chování je postupem často používaným v anglosaských zemích, obzvlášť u dětí s LMD. Cílem je dosažení změny v chování dítěte nenásilnou formou. Způsobů, kterými toho můžeme docílit je pozitivní a zástupné zpevnění, pozitivní očekávání a slovní sebeinstruování. (Zelinková, 1994)

*„Účinnou silou výchovy je zpevnění poskytované osobami, k nimž má dítě osobní vztah. Nejlépe dokáže pochválit a v případě potřeby potrestat ten, kdo má dítě rád.“* (Zelinková, 1994, s. 163)

Jedním ze základních předpokladů pomoci těmto dětem je porozumění. Rodiče i učitelé si musí v první řadě uvědomit jaká je podstata a příčina poruchy, především a to zejména v těžkých chvílích je třeba mít na paměti fakt, že dítě nejedná naschvál, nechce nás zlobit a zatěžovat, že si jen těžko může samo korigovat a ulehčit všechny obtíže a limity, které mu SPU přináší.

*„Nedokážeme –li uspokojit zájmy dítěte ihned, obrátí svou pozornost jinam a jeho původní potřeba poznání zůstane nenaplněna. Naléhavost potřeby dítěte vnímat svět po svém hodnotíme někdy jako tvrdohlavost, nebo dokonce drzost. Jsou to však přirozené jevy počínajícího poznávacího procesu a měli bychom je usměrňovat s citem, porozuměním, v diskusi a ve spolupráci s dítětem.“* (Hejný, Kuřina, 2001, s. 105)

Výchovnou činností usměrňujeme aktivitu dítěte žádoucím směrem. Při výchově využíváme vhodných výchovných metod. Tresty, výčitky či nadávky zde nemohou pomoci, ba naopak mohou napáchat nenapravitelné škody. Vychovatel se musí vyzbrojit optimismem a velkou mírou trpělivosti. Účinné jsou v těchto případech metody přesvědčování, vysvětlování, cvičení a povzbuzování. Často se používá pochvala, ocenění, úsměv, pohlázení, nebo jakýkoliv jiný způsob, kterým věnujeme dítěti pozornost. To vede k posilování žádoucích reakcí a u dítěte se začíná projevovat tendence k jejich opakování, protože díky nim se mu dostalo pozornosti.

Je důležité někdy upravit věci tak, aby je dítě zvládlo, udělalo dobře a tudíž mohla následovat pochvala. Neměli bychom připustit, aby se mu stále nedařilo, úkoly udělalo zcela špatně a pak následoval trest. Taktéž nesmíme dopustit, aby se dítě něco naučilo

špatně. Na tom co si již jednou osvojilo, silně ulpívá a velmi těžce si pak osvojuje nový pracovní postup.

Při práci s dítětem se snažíme předejít nevhodnému chování i chybám v jeho práci. Nespoléháme na to, že se naučí nejvíce tím, že všechny své chyby následně opravuje. V takových případech práce pozbývá účelu, děti jsou jen více unavené, roztěkané a chyb naopak přibývá. Rodiče by se neměli nechat při výchově odradit počátečními těžkostmi, byť práce s dítětem s SPU od nich vyžaduje daleko více trpělivosti, pozornosti, snahy a dobré vůle, měli by dítě nenásilnými prostředky vést, nikoli být pouze dodatečnými kontrolory jeho práce, rozčilovat se pak nad nezdarem, když jsme nijak nepomohli, je pro dítě zcela nevhodné a zbytečně frustrující.

Velmi důležitou zásadou je málo a často. Těmto dětem vyhovuje spíše učení „nárazového typu“. Soustavné zatěžování pozornosti pozbývá smyslu. Osvědčené jsou častější přestávky k odpočinku a to vždy, když u dítěte začneme pozorovat únavu a odklony pozornosti, dělení jednoho úkolu na více úseků, možnost odreagování, názornost při jeho vypracovávání. Děti a nejen ty se SPU daleko lépe pracují vědí – li, že mají možnost dát si pauzu, třeba se jen proběhnout, zajít se napít a poté se vrací k rozdělané činnosti. U dětí na prvním stupni ZŠ se pedagogicko psychologickou poradnou vždy doporučuje přítomnost jednoho z rodičů, či jiné dospělé osoby při přípravě do školy. Pevné vedení zároveň s laskavým přístupem je pro děti s SPU nezbytný.

Odpočinkem pro dítě je pohybové uvolnění, stačí možnost jít smazat tabuli, rozdat sešity a nemuset tak strávit celou vyučovací hodinu na jednom místě. Násilím dítě nutit do klidu je nevhodné, zvyšuje to jen jeho napětí, případně se stává podrážděným, jeho pozornost a tím i výkonnost se snižují. Nechtějme v těchto chvílích po dítěti nemožné. Pracovat s dítětem je nutné za maximálního soustředění. U všech dětí je potřeba zabránit pocitům méněcennosti.

*„Trénink učitelů je zaměřen na poznávání a chápání jedinečnosti dítěte, využívání nových metod a přístupů k dítěti.“ (Zelinková, 2003, s. 203)*

Je potřeba mít neustále na paměti, především ve chvílích, kdy si např. i zkušený pedagog už neví rady, je unavený, ve stresu, že tyto děti mnohdy prožívají pocit zklamání den co den, kdy si uvědomují, že není v jejich silách dokázat to, co druhé děti. Je proto potřeba v těchto chvílích být těmto dětem nápomocni. Zbytečně je proto nevystavujeme

soutěžím, ale spíše hledáme možnosti jejich uplatnění v činnostech, kde by mohly vyniknout.

*„Být učitelem znamená poznat, rozumět a umět – poznávat a rozumět světu, vzdělávacímu prostředí, žákům a studentům, i sobě samému na pedagogickém poli. Umět s citem reagovat na školní situace, navrhnout a realizovat optimální vzdělávací strategie, vespolečně jednat ve skupině kolegů.“* (Vališová, Kasíková, 2007, s. 11)

Spolupráce rodiny se školou musí být založena na partnerské rovnoprávnosti, protože výsledky jejich působení na dítě se vzájemně podmiňují. Začátkem dobré spolupráce je získání si důvěry rodičů, škola je musí přesvědčit, že i ona má zájem na tom, co je nejlepší pro jejich dítě. Učitel by měl být ze strany rodiny o dítěti co nejlépe informován, a to proto, aby mu porozuměl a mohl si vytvořit k dítěti osobitý vztah. Ve školním prostředí musíme hodnotit jeho výkony spravedlivě, avšak s přihlédnutím k jeho diagnóze, možností je hodnocení a klasifikace respektující speciální vzdělávací potřeby dítěte.

Učitel by měl předcházet neúspěchu žáka, nezdůrazňovat ho, měl by upřednostňovat kladné hodnocení vykonané práce. Je zapotřebí se vyvarovat jakýchkoli represivních postupů, které u těchto žáků nemohou vést k žádaným změnám a mnohdy pouze nastartují celý mechanismus negativních reakcí.

*„Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“* (Průcha, 2000, s. 15)

Poskytování poradenských služeb v rámci školy: výchovným poradcem, metodikem prevence. V některých případech je zajišťováno i školním psychologem či speciálním pedagogem. Tyto činnosti jsou upraveny ve Vyhlášce MŠMT č.72/2005 – o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vyhláška 72/2005 Sb. [online] )

V kruhu rodiny je potřeba dítěti vytvořit klidné prostředí, plné lásky, kde cítí bezpečí a pomoc. Rodiče jsou již od počátku vedeni k chápání problémů dítěte a k respektování jeho potřeb. Měli by se snažit dítě vést tak, aby i ono mělo možnost zažívat onen slastný pocit úspěchu a to způsobem vyhledávání oblastí, ve kterých dítě vyniká. Rodiče by měli dbát na dodržování pravidelného režimu, zdravé stravy, vytyčení a dodržování pravidel chování a nezbytná je také důslednost při kontrole plnění úkolů. Dítě má rodič rád proto, že je to jeho dítě, proto ho přijímá takové jaké je, se svými klady i zápory. Snad pro každého rodiče

je pak nejkrásnější odměnou úsměv jejich dítěte. Děti naplňují náš život a teprve s nimi si uvědomujeme, že nejenom ony potřebují nás, ale že i my potřebujeme je. (Matějček, 2008)

## 4.2 Vzdělávání žáků se SPU

Správným vedením, jak rodičů tak i pedagoga lze dosáhnout postupného zlepšování a zdokonalování. Negativním rysem současnosti je velké zaměření pozornosti pedagogů na příliš časně vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení. Již samo podezření na poruchu vyslovené učitelem může být pro rodiče šokem a následně se může negativně projevit v chování dítěte.

Je třeba se upomínat, že pro reedukaci SPU platí řada doporučení, která nesmí být opomíjena, či nedodržována. Začínáme pracovat s dítětem, které již okusilo neúspěch či selhání. Nejdůležitější je umožnit mu zažít pocit úspěchu, začneme proto oblastí ve které lze očekávat dobré výsledky a zlepšení.

Žáci, u nichž byly diagnostikovány SPU, jsou zařazováni do určitého typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce. Svým obsahem se vzdělávání žáků se SPU nijak zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Reedukační péče je zajišťována prostřednictvím kvalifikovaného personálu, dále pak vytvářením vhodných podmínek pro výuku, specifickými metodami, postupy a pomůckami, které usnadňují proces edukace. Tato veškerá činnost musí být podpořena vzájemnou, týmovou spoluprací rodiny, školy a poradenské instituce, což se bohužel pro dítě, nemusí vždy dařit. (Bartoňová, 2007)

Bartoňová (2007) uvádí aktuální existenci základních možností péče pro děti s SPU:

- Individuální péči, kterou provádí učitel v rámci vyučování provádí se u mírnějších forem poruchy. U pedagoga se předpokládají základní znalosti, vědomosti a dovednosti o problematice SPU.
- Individuální péče prováděná učitelem se specializací, kdy:
  - pedagog je absolventem speciálního kurzu
  - nebo příslušnou péči zajišťuje přímo speciální pedagog.
- Třídy individuální péče

zřizované při základních školách, dítě do těchto tříd dochází v průběhu dne a péče je v těchto případech většinou zajišťována speciálním pedagogem.

- „Cestující učitel“

do ZŠ dochází pracovník PPP nebo SPC a reedukační péči provádí v průběhu vyučování.

- Třídy pro děti se SPU

bývají zřizovány při ZŠ. Příslušná reedukační péče probíhá v průběhu celého edukačního procesu, u žáků je preferován individuální přístup. Do speciálních tříd jsou děti umístěny na základě doporučení odborného pracoviště. Ve třídě je snížený počet žáků a výuka bývá realizována speciálním pedagogem. Pro specializovanou třídu není nutné upravovat počet žáků ve všech vyučovacích předmětech, ale pouze u těch, které žáky nejvíce limitují či vytvářejí stresující, nepříjemné stavy .

- Základní školy pro děti s poruchami učení

v těchto případech se o dítě stará tým odborníků a speciální individuální péče je zajištěna v průběhu celého vyučovacího procesu.

- Dětské psychiatrické léčebny

zajišťují vzdělání i reedukační péči pro děti s těžkým stupněm postižení.

- Individuální a skupinová péče se realizuje v PPP , SPC a středisku výchovné péče péče je zde prováděna formou edukativních a stimulačních skupin či individuálně vedené reedukace.

Specializované třídy pro děti se SPU jsou jednou z možností, jak se mohou děti ocitnout mezi „svými“, kde se nemusí cítit odlišné, jiné a i bez přítomnosti dětí, které SPU netrpí si navzájem pomáhat a motivovat se k lepším výkonům. Kaprová (2000) za výhody třídy zřizované pro děti se SPU považuje:

- Dítě je umístěno do kolektivu stejně postižených dětí, nastává tak omezení pocitů méněcennosti,
- učitel je odborně připraven na práci, se znalostí speciálních metod a náprav,
- individuální péče je při menším počtu žáků ve třídě intenzivnější a mnohem lépe proveditelná.

Dle Kaprové (2000) však mohou tyto třídy mít i své nevýhody, které vnímá především ve vytržení dětí z prostředí běžné třídy, kdy se ocitají v uměle vytvořeném „skleníkovém prostředí“, které následně způsobuje problémy při návratu do běžných tříd.

Jednou z dalších možností péče o děti se SPU jsou služby DYS – center. Obsahem jejichž činnosti (DYS – centra) jsou:

- reedukace SPU
- informační a metodické služby pro školy, pedagogické pracovníky, rodiče a děti se SPU
- kurzy náprav grafomotorických obtíží, rozvoj sluchového a zrakového vnímání
- nácvik pravolevé a prostorové orientace, rozvoj slovní zásoby
- kurzy výuky cizího jazyka pro děti se SPU
- práce s výukovými a reedukačními programy na PC
- psychorelaxační cvičení
- zájmové kroužky (odpolední)
- prázdninové pobyty
- vedení odborné knihovny
- vzdělávací akce, přednášky a kurzy pro pedagogy, žáky, studenty či rodiče dětí se SPU

(Bartoňová, 2007)

DYS- centra, která spolupracují s MŠMT ČR se orientují na individuální a skupinové formy péče. Skupinové terapie či relaxační cvičení jsou pořádány pro děti se SPU a LMD, kromě nich se pracuje i s rodiči. DYS centra spolupracují s centry EEG – Biofeedbacku a u některých je jejich součástí i kineziologická poradna. Pravidelně každý den je zde realizováno speciálně pedagogické nebo psychologické poradenství. (Ajmová in Kucharská, 2000)

### 4.3 Hodnocení a klasifikace žáků se SPU

Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky. Hodnocení je pojem nadřazený, jeho úkolem je zjišťovat a posuzovat úroveň žáků v daném období. Je zaměřeno na celou osobnost dítěte s orientací především na jeho kladné rysy a má dlouhodobý charakter. Jednou z forem a zároveň i výsledkem hodnocení je klasifikace.

Jinými formami hodnocení jsou pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby či trest. Hodnocení i klasifikace plní řadu funkcí např. motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou. Obojí je nedílnou součástí každé výchovně-vzdělávací práce. Přeceňování některé z jejich funkcí negativně ovlivňuje psychiku a výkony žáka. (Zelinková, 2003)

Oblast hodnocení a klasifikace v rámci legislativy upravují vyhlášky a metodické pokyny:

„ Vyhláškou MŠMT ČR č.225/1993 Sb., která doplňuje a mění vyhlášku MŠMT ČR č. 291/1991 Sb. O základních školách, Metodickým pokynem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (č.j. 13711/2001 – 24), Metodickým pokynem MŠMT ČR č.j. 17228/93 – 22 k užívání širšího slovního hodnocení žáků ZŠ Směrnici MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č.j. 13710/2001 – 24).“ (Bartoňová, 2004, s. 116)

Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky obsahuje § 14, který se zabývá hodnocením žáků a ošetřuje pravidla tohoto hodnocení, jež jsou součástí školního řádu a jsou to:

- Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole nebo na akcích pořádaných školou.
- Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.
- Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristika (včetně předem stanovených kritérií).
- Zásady pro používání slovního hodnocení (včetně předem stanovených kritérií).
- Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě vyhotovení slovního hodnocení, či kombinace slovního hodnocení a klasifikace.
- Způsob získávání materiálů pro hodnocení.
- Detaily (podrobnosti) o komisionálních či opravných zkouškách.
- Způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.(Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.) [online] )

Bartoňová (2004) uvádí, že na základě podkladů z vyhlášek a metodických pokynů, má pedagog možnost řešit problémy spojené s hodnocením a klasifikací žáků se specifickými vývojovými poruchami učení několika způsoby:

- Použitím slovního hodnocení.



- Použitím mírnější klasifikace.
- Vypracováním individuálního vzdělávacího programu.
- Použitím širšího slovního hodnocení.

#### 4.4 Prevence specifických poruch učení

V současné době, již není zapotřebí zdůvodňovat onen fakt, že nejlepší nápravou SPU je obtížím s nimi spojenými v rámci edukačního procesu předcházet. V dnešní době máme k dispozici rozpracované techniky a metodiky rozvoje kognitivně – percepčních funkcí u dětí předškolního věku. Předcházet SPU neznamená předcházet pouze výukovým obtížím, ale i jejich negativním následkům, ke kterým patří ztráta motivace k učení, v pozdějším období vede k nesystematickým vědomostem s velkými mezerami ve výuce, neporozumění nové probírané látce atd. Znamená to, že je nutné předcházet i poruchám koncentrace, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte. (Pokorná, 1997)

Bartoňová (2005) uvádí tuto trojí prevenci specifických poruch učení:

- Prevence primární

může být charakterizována jako jakékoli kroky, které kladně působí či přispívají k podpoře psychického zdraví. Prevenci se snažíme směřovat do období předškolního věku dítěte, zaměřujeme se především na oblasti, které ovlivňují výkony jedince ve čtení, psaní a praktických činnostech. Již u dětí předškolního věku můžeme totiž odhalovat deficity ve vývoji a s nimi spojenými rizikovými faktory pozdějšího selhávání. Hovoříme tedy pouze o deficitu některé z dílčích funkcí, nejedná se ještě o poruchu. Důležitou součástí primární prevence je dobrá osvěta, informovanost, odborná připravenost všech subjektů, které zde působí.

- Sekundární prevence

přináší s sebou následné zavádění opatření, zabraňující dalšímu prohloubení vady. Pokud se zabýváme SPU, zavádíme v těchto případech konkrétní preventivní programy stimulující jednotlivé narušené oblasti, ať už se jedná o vnímání, paměť, pozornost atd. Tyto programy se realizují v rámci pedagogicko psychologických poraden.

- Terciální prevence

je nadřazena prevenci sekundární. U terciální prevence dochází k aplikaci již zaměřených metod a postupů, které směřují k ochraně jedince, před zhoršením jeho stavu, snaží se zamezit komplikacím a prohlubováním problému.

## 4.5 Reedukace

*„Specifické poruchy učení se vyznačují značnou pestrostí obtíží, jimž musíme přizpůsobit i strategii nápravy.“* (Pokorná, 2001, s. 233)

Náprava specifických poruch učení je velmi náročná, vyžaduje dlouhodobost, značné úsilí vynaložené nejenom ze strany dítěte, ale také rodiny, učitelů, dalších pedagogických pracovníků a odborníků a zejména jejich součinnost při snaze o nápravu obtíží plynoucích ze SPU. Reedukace znamená rovněž i kvalifikovanou připravenost učitele, který je primárním nástrojem vyučování při němž předává žákům obsah vyučovací hodiny, řídí ji (zadává úkoly a činnosti), pokládá žákům otázky, diskutuje s nimi a snaží se jim naslouchat. (Bartoňová, 2005)

*„Efektivní reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Sociální klima ve škole a vstřícný dialog jsou nezbytnou podmínkou fungování a předávání si informací směřujících k podpoře a pomoci žákům.“* (Bartoňová, 2005, s. 62)

Dle Slowika (2007) je náprava poruch učení zaměřena především na zmírňování jejich projevů. Při reedukaci se v současnosti využívá řada specifických technik, nebo vhodné běžné či speciální předměty, stejně jako specifické pomůcky. Při výuce se klade důraz na co největší využití multisenzoriálního přístupu. V souvislosti s reedukací je třeba vyzvednout důležitost počátku nápravy již v mladším školním věku, protože děti v této době ještě tolik nepocítily pocit zklamání či neúspěchu z opakovaných nezdarů a šance na zlepšení je tedy vysoká.

*„Není viníků, jsou jen postižení, protože překonání specifických poruch učení vyžaduje i specifické způsoby nápravy.“* (Pokorná, 1997, s. 211)

Zelinková (2003) specifikuje jednotlivé zásady reedukace takto:

- Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště

Z diagnostiky provedené na odborném pracovišti vyplývá, že u většiny případů lze předpokládat nedostatečný vývoj psychických funkcí, které podmiňují úspěšný nácvik čtení, psaní, počítání. Deficity bývají zejména v oblasti zrakové a sluchové percepcce, pravolevé a prostorové orientace a dalších. Vzhledem ke skutečnosti, že u většiny dětí se SPU jsou příčinami nerovnoměrnosti ve vývoji řeči, je i součástí reedukace její rozvíjení ve všech složkách.

- Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy

Je třeba vycházet z toho, že vývoj jednotlivých dovedností je kontinuum a má určité etapy, které nelze přeskakovat. V mnoha případech právě nerespektování této zásady vede k přetrvávání obtíží.

- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace

Pokud chceme dosáhnout úspěchu musí mít reedukace úspěšný začátek a zde zcela jistě pohoda, povzbuzení či první úspěchy povedou dítě k víře, že se dobré výsledky mohou dostavit.

- Metody preferují multisenzoriální přístup

Již J.A. Komenský ve své knize Informatorium školy mateřské (Komenský, 1992) považoval multisenzoriální přístup za základ úspěchu. Jedná se o metody jejichž součástí je zapojení a stimulace všech smyslů (hmatu, manipulace, zraku, sluchu) při výuce.

- Reedukace je individuální proces

Zdůraznění individuality dítěte znamená, že postup je tvořen pro každého jedince podle jeho aktuálního vývoje, stupně postižení a potřeb.

- Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte

Vždy je důležité vycházet např. z toho, co dítě zajímá, baví, navázat pozitivní počáteční kontakt, ze kterého lze vycházet v další práci a snažit se jej udržet.

- Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení

Je velmi obtížné říci, jak dlouho bude reedukace trvat, zda se úspěch dostaví, nebo zda budou výsledky minimální. Proto rodiče i děti chráníme před zklamáním a pocity neúspěchu tím, že u nich nevyvoláváme plané naděje, ale zároveň je povzbuzujeme ve snaze o zlepšení stávajících obtíží.

- Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte

Směřování dítěte pouze do oblasti čtení, psaní nebo počítání je chybou, protože bez motivace, aktivního zapojení, nácviku sebehodnocení, hodnocení výsledků, zamýšlení se nad způsobem práce se jedná o pouhý dril, v němž je dítě bezmocnou figurkou.

Obdobně, ač z trochu jiného úhlu, se k zásadám reedukace vyjadřuje Pokorná (2001), která však principy pro nápravu specifických poruch učení pojímá více podrobně:

- Jedním z prvních předpokladů by mělo být zaměření terapie na specifika jednotlivých

případů. Individuální bývá také i průběh nápravy a nelze opomenout ani fakt, že individuální vedení dítěte je předpokladem pro zajištění dalších strategických zásad.

- Je třeba psychologicky analyzovat, v duchu systémového pojetí, celkovou aktuální situaci dítěte. Jedná se zde o vztah dítěte k učení, který je v těchto případech mnohdy negativně ovlivněn častými a dlouhotrvajícími neúspěchy dítěte, které se také odrážejí na psychice rodičů, kteří mohou začít ztrácet víru v možné lepší výsledky.

- Velmi důležitá je přesná diagnostika obtíží dítěte, tak aby náprava mohla být směřována přímo na ně. Přesné stanovení diagnózy je důležité také pro rodiče, kterým musí být sděleny příčiny školních neúspěchů dítěte.

- Stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů a zajištění, aby jednotlivá cvičení, které má dítě plnit byla přiměřená jeho aktuálním schopnostem.

- Jednou z dalších zásad je zažití úspěchu již při počátečním kontaktu, např. při první návštěvě v poradně. Úspěch musí zažívat především v té oblasti, ve které selhává a nedosahuje potřebných výsledků.

- Při nápravě volíme postupy po malých krocích, nevyhledáváme příliš rychlé tempo práce bez dostatečného nácviku předchozích úkolů.

- Nutná je zásada pravidelnosti. Zcela jistě se pečlivým a starostlivým rodičům vyplatí

každodenní nácvik, protože pokud chceme u dítěte nacvičit určitou schopnost či dovednost, je nutné s ním pracovat co nejsystematičtěji.

- Je nutné vytvořit dítěti takové vhodné podmínky pro práci, aby činnosti provádělo s porozuměním a dále je třeba vyloučit pouhé pasivní opakování.

- Pokud chceme s dítětem pracovat aktivně, musí se soustředit a k tomu je zapotřebí vytvoření optimálních podmínek. Dítě musí cítit, že jsme tu v tento okamžik pouze pro něj.
- Náprava SPU ve většině případů vyžaduje dlouhodobý nácvik, v těchto případech je zapotřebí rodiče i dítě samotné seznámit se skutečností, že úspěchy se budou dostavovat postupně a je tedy nutné počítat s dlouhodobým nácvikem.
- Pokud chceme, aby náprava SPU byla úspěšná, musíme se snažit určitou schopnost rozvíjet a cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.
- Při nápravě využíváme přirozené metody a techniky respektující situaci, ve které se musí dítě osvědčit.
- Velmi důležitým úkolem nápravy je vnést řád do vědomostí dítěte, aby to co má pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu.

#### 4.6 Alternativní metody reedukace

Vývoj v naší společnosti, ve světě i ve vědě přináší neustále nové poznatky týkající se SPU. Reedukace SPU je poměrně složitou a komplexní záležitostí. Je namístě připomenout různorodost a pestrost této poruchy, které byly popsány v předchozích kapitolách. Přehledný výčet alternativních metod užívaných pro nápravu SPU podává Bartoňová (2005):

- Metoda dobrého startu (MDS) má své počátky ve Francii. Je metodou, která rozvíjí psychomotoriku dítěte ve všech jejích aspektech se sférou emocionálně motivační, sociální a přispívá k rozvoji řeči. MDS je rozčleněna do 25 lekcí, s diagnostickým aspektem.
- Edukativně stimulační skupiny (EDS) vznikly jako program zaměřený na rozvoj dětí předškolního věku, u kterých existuje možnost ohrožení problémem SPU. Jejich cílem je rozvíjení základních psychických funkcí, dovedností a schopností, které jsou předpokladem pro kvalitní osvojení trivia. Program těchto skupin je rozvržen do 10-ti lekcí, v intervalech jedenkrát za 14 dnů, přičemž 1 lekce trvá asi 60 minut. Pedagog pracuje s dítětem za přítomnosti rodiče, který následně s dítětem plní další zadané úkoly v domácím prostředí.
- Metoda EEG/Biofeedback vzbudila koncem 20. století v ČR velký zájem. Její jádro (metody) spočívá v principu tzv. biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové

aktivitu. Tato metoda je aplikována odborníky a to především u dysfunkcí a nezralostí CNS. Vzniklé stopy, spoje v mozku jsou trvalého charakteru.

- Metoda ONE BRAIN je moderní, novodobá terapeutická metoda, u níž jsou základy položeny na pohybu, který nejenom zlepšuje komunikaci, ale i rozhoduje o zdraví, emocích a psychice. Nejvíce je využívána u dětí, které bývají neklidné a mají potíže se soustředěním. Naučené a obnovené stopy však časem vyhasínají a nemají tudíž trvalou hodnotu.

- Program KUMOT se snaží hravou formou rozvíjet děti s projevy LMD ve věku od 5 do 8 let. Program je rozdělen do 10 lekcí, přičemž jedna trvá 60 minut v intervalu jedenkrát týdně. Jedná se o skupinový psychoterapeutický program.

- Program KUPOZ rozvíjí pozornost a soustředění dětí s LMD (metodika Pavly Kuncové). Vychází z konceptu deficitů dílčích funkcí (dále DDF). Je určen pro děti mladšího školního věku, ale mohou se ho zúčastnit i děti do věku 12 –ti let. Jelikož těžiště programu je orientováno na domácí práci, účastní se jej i rodiče, jejichž součinnost s odborníkem a především důslednost v plnění určených úkolů je podstatou pro zlepšení stávajících obtíží. Celkem po dobu 15 týdnů pracuje každodenně dítě společně s rodičem na zadaných úkolech, které jsou mu předtím názorně vysvětleny a předvedeny odborníkem – ve většině případů psychologem, speciálním pedagogem. (Bartoňová, 2005)

#### 4.7 Individuální vzdělávací program a plán

Závěr teoretické části patří individuálnímu vzdělávacímu programu a plánu, se kterým se každý, kdo pracuje s integrovaným dítětem se specifickou poruchou učení setká, a jeho tvorba a konečné zpracování má rozhodně pro následující školní rok velký význam. Je třeba zde vzpomenout, že od ledna roku 2005 nabyly účinnosti nové školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ze kterého také vychází vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Od 17. února roku 2005 nabyly účinnosti také 2 důležité vyhlášky MŠMT :

- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Skládá se ze 4 částí, které obsahují:

1. část – Obecná ustanovení.
2. část – Speciální vzdělávání.
3. část – Vzdělávání žáků mimořádně nadaných.
4. část – Společná a závěrečná ustanovení. (Vyhláška 73/2005 Sb. [online])

Individuální vzdělávací program slouží k potřebám vzdělávání individuálně integrovaného žáka.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 obsahuje §6, který vymezuje pojem IVP:

Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro:

- individuálně integrovaného žáka
- žáka s hlubokým mentálním postižením
- žáka skupinově integrovaného
- žáka speciální školy

Individuální vzdělávací plán vychází ze:

- školního vzdělávacího programu příslušné školy
- závěrů speciálně pedagogického vyšetření
- v některých případech psychologického vyšetření školským poradenským zařízením
- v některých případech doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo
- odborného lékaře, případně dalšího odborníka
- vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka (Vyhláška 73/2005 Sb. [online])

Individuální vzdělávací plán (schéma pro tvorbu IVP v příloze č. 1), aby byl funkční a v praxi dobře použitelný musí naplňovat tato kritéria:

- umožňuje žákovi vyhýbat se stresovým situacím, pracovat dle jeho schopností, osobním tempem, bez ohledu na učební osnovy,
- žáka pozitivně motivuje, nehledá úlevy, ale optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat,
- dovoluje učiteli individuální práci s žákem na takové úrovni, kterou žák dosahuje,

- do přípravy se zapojují i rodiče a stávají se spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte,
- aktivní účast žáka mění jeho roli, přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková, 2001)

Dle Vyhlášky MŠMT č. 73/2005 se IVP zpravidla vypracovává v době před nástupem žáka do školy, nejpozději 1 měsíc po jeho nástupu do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP může být dle potřeby doplňován případně upravován v průběhu celého školního roku. (Vyhláška 73/2005 Sb. [online])

Individuální vzdělávací plán je tvořen dle následujících principů:

- Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC).
- Vychází z pedagogické diagnostiky učitele.
- Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči.
- Je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje.
- Vypracovává jej vyučující daného předmětu. (Zelinková, 2003)

Je zřejmé, že právě pedagog sehrává důležitou roli při tvorbě IVP, kde sleduje různé aspekty:

- Cíle vzdálené: do této oblasti můžeme zahrnout například přechod žáka na 2. stupeň, ukončení školní docházky apod. Tato činnost je doplněna kladením si otázek různého typu .
- Cíle dlouhodobé odpovídají na otázku: „Co by se žák měl naučit v daném ročníku?“ Zde je rozhodnutí zcela v rukou učitele, který je zcela jistě nejlépe obeznámen se situací a možnými úskalími v tom kterém ročníku .
- Cíle krátkodobé: co by měl žák zvládnout v nejbližší době a jaké okamžité výsledky pedagog očekává.
- Respektování individuálních potřeb dítěte: uplatňování individuálního přístupu je opodstatněné, ale je potřeba je pro potřeby učitele i žáka konkretizovat.

(Zelinková, 2001)

Za zpracování IVP je zodpovědný ředitel školy, který také zároveň nese odpovědnost za výsledky práce celé školy. Je potřeba zdůraznit, že se v souvislosti s nákupem různých druhů pomůcek může jednat o vysoké finanční částky a proto je zapotřebí, aby vše bylo v souladu s možnostmi školy. ( Vyhláška 73/2005 Sb. [online])



IVP podle vyhlášky MŠMT č.73/2005 § 6, je závazným dokumentem, zároveň také součástí dokumentace žáka a obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické či psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání , plnění úkolů a celkové hodnocení
- vyjádření k případné potřebě dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby, která se podílí na práci se žákem a její rozsah
- seznam kompenzačních, rehabilitačních, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola uskutečňovat spolupráci při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, ve které se žák vzdělává
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků (nad rámec prostředků státního rozpočtu, které jsou poskytovány podle zvláštního právního předpisu)
- závěry speciálně pedagogických, případně psychologických vyšetření. ( Vyhláška 73/2005 Sb. [online])

*„Pro společnost znamená vzdělání každého jedince důležité ekonomické hodnoty, pro rodinu prakticky nejvyšší společenskou prestiž a pro dítě samotné nejspolehlivější předpoklad uspokojivého pracovního a společenského zařazení.“ (Matějček, 1998, s. 9)*

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části bude nejprve představen hlavní cíl výzkumu a dílčí cíle práce. Po ní bude popsána zvolená metodologie, nastíněny výzkumné metody a charakteristiky zkoumaného souboru. Následuje popis základní školy Tupesy sloužící k dokreslení představy o školském zařízení v němž se zvolení respondenti vzdělávají. Nosnou část pak tvoří kazuistiky jednotlivých respondentů s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, rozhovory s vyučujícími na ZŠ Tupesy a jejich následná analýza. Empirickou část poté uzavírá diskuse nad získanými informacemi a výsledky.

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je poukázat na skutečnost, že práce s dětmi se specifickými poruchami učení nekončí nástupem na 2. stupeň základní školy, ba naopak je v těchto případech stále potřeba individuálního přístupu a porozumění problematice těchto dětí a to i za podmínek, kdy se jedná o obecní základní školu, která se potýká s problematikou úbytku žáků do městských typů škol.

*„Výzkum, jehož výsledky jsou základním zdrojem nových poznatků každého vědního oboru, se v oblasti společenských věd potýká s řadou problémů vyplývajících ze složitosti zkoumaných jevů, ze vzájemné závislosti a propojenosti jednotlivých faktorů, které na člověka působí, a obtížnosti toto všechno objektivně zachytit.“ (Kraus, 2008, s. 27)*

Dílčí cíle práce:

1. Upozornit na skutečnost, že děti se SPU se často ocitají v tzv. bludném kruhu a proto i v současném, moderním, pokrokovém světě, stále zůstává důležitým úkolem nutnost emoční podpory, pozitivní motivace a ocenění jejich úsilí, stejně jako snaha těmto dětem porozumět.
2. Zaměřit se na přístup a chování pedagogů na 2. stupni ZŠ Tupesy k žákům se SPU, zda-li i v podmínkách 2. stupně pracují s těmito žáky individuálně.
3. Zjistit jaké možnosti, či aktivity ZŠ Tupesy žákům se SPU na 2. stupni nabízí v rámci výchovného poradenství, četby, volnočasových aktivit.
4. Zjistit jaký vztah zaujímají děti se SPU ke knihám.

## 5.2 Orientace výzkumu – zvolená metodologie

Volba kvalitativního designu výzkumu, který je orientován spíše na slovní než číselné hodnocení, byla pro mne po zkušenosti s ním v rámci bakalářské práce, kterou jsem vnímala jako přínosnou, od počátku jasná. Jelikož nejsem ze své podstaty matematik, nechtěla jsem osoby zahrnuté do výzkumu nijak počítat, kategorizovat, začleňovat je do grafů nebo tabulek. Táhla mě touha spíše něco odhalit, poodkrýt, pochopit, zamýšlet se, hledat možnosti a odpovědi. Šlo mi o porozumění problematice, kdy údaje získané od respondentů pomohou při utváření určité teorie. Jinak řečeno posláním výzkumu je „porozumění lidem v sociálních situacích“. (Disman, 2000, s. 289)

Obzvláště v rámci pedagogiky je třeba zdůraznit význam kvalitativního výzkumu, v němž slova jako porozumění, empatie, vcítění, účast a zájem, která jsou (nejen) v pedagogice důležitá, nejsou jen prázdné pojmy a sehrávají zde významnou roli. Je to příležitost naučit se chápat druhého člověka, jeho vlastní svět, jak ho vidí, posuzuje, prožívá a prezentuje navenek.

Ve výzkumu tedy vycházím z jedinečnosti, neopakovatelnosti a osobitosti každého z nás. Pozornost upírám na konkrétní případy, osoby, v určitém prostředí, čase, pokouším se v rámci svých možností a schopností, o co nejhlubší porozumění zkoumaného jevu.

Je třeba podotknout, že v centru pozornosti této práce jsou děti se specifickými poruchami učení (SPU), které již mnohem více, než děti bez SPU, pocítily hořkost života ve formě zklamání, odmítnutí, nezdaru, místy i beznaděje a proto je při práci s nimi nadmíru důležité naplnění snahy o lidský přístup ve smyslu citlivosti, taktnosti, vcítění se, aktivního naslouchání, porozumění a úsilí o pochopení čím prochází a jak svou životní situaci vnímají a reflektují.

Dle Krause (2008) by mezi základní kritéria metod kvalitativního výzkumu měla patřit v první řadě humánnost, osobní kontakt výzkumníka s respondenty, situacemi a jevy a zpřístupnění podrobností skutečného života těchto osob tazateli.

Kvalitativní výzkum, ačkoli neposkytuje přesná data, umožňuje neustále pracovat, jak s otázkami či cílem práce tím, že nám samotní respondenti během práce na výzkumu odkrývají často mnohem více ze svého života a tím nás přivádějí na nové otázky, podněty, domněnky nebo hypotézy.

*„Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.“* (Hendl, 2005, s. 63)

Mně osobně čísla takřka nic neříkají, nemohou mi říci, co dítě cítí, jak danou situaci opravdu prožívá, aniž by své pocity muselo řadit na škálu „dobře až špatně“. V žádném případě zde nechci odsuzovat význam čísel a kvantitativních výzkumů, jsou bezesporu nesmírně důležitá a potřebná, dle mého názoru jim jen schází onen prožitkový, osobní aspekt, o který mi v diplomové práci šlo především.

Velký důraz je potřeba klást na to, že poznatky a závěry vyplývající z výzkumu nemohou být v žádném případě aplikovány na celou populaci, protože povaha dat získaných kvalitativním výzkumem to neumožňuje. Tento typ výzkumu s sebou nese nízkou reliabilitu. Na druhou stranu však tento typ výzkumu má velkou pravděpodobnost validity získaných dat a výsledky mohou být základem pro rozsáhlejší studii.

### 5.3 Výzkumné metody

V rámci výzkumu byly využity následující techniky:

- nestrukturovaný rozhovor

Nosnou částí byly rozhovory s rodiči jednotlivých respondentů. Výzkumník se musí vcítit do situace druhého člověka, respektovat odlišnosti každého z nás, v rámci komunikace musí druhá strana cítit důvěru, pohodu a touhu naslouchat, protože cílem každého výzkumníka je získání množství informací, které musí být ovšem respondent ochoten sdělit a v prostředí nedůvěry a napětí to zcela jistě možné není. Otázky nebyly předem více specifikovány, dány byly základní oblasti – témata rozhovoru jichž jsem se chtěla zmapovat. Množství získaných informací se vždy odvíjelo od ochoty rodiče a dítěte hovořit a pochopitelně šíří jeho verbálního sdělení.

V rámci rozhovoru s rodiči jsem se snažila, aby se poskytnuté informace dotýkaly období dětství a situací, které mohou přiblížit etiologii, historii (SPU) konkrétního dítěte. Znamenalo to, zda byla matka ochotna vypovědět o průběhu těhotenství (fyzický i psychický stav), porodu, ranném vývoji dítěte (motorický, kognitivní, duševní), domácí přípravě do školy, popřípadě dalších onemocněních či situacích, které vnímala jako důležité či podstatné. Dále to byly poznatky z oblasti osobního života rodiče, manželství,

vzájemných vztazích v rodině, výchovných metod uplatňovaných rodiči, vždy samozřejmě ze subjektivního hlediska té které osoby.

Dále jsem mluvila s jednotlivými dětmi během návštěv u nich doma i ve škole, hovor se točil okolo dvou hlavních témat škola (jak se jim v ní líbí, daří, co je baví, nebaví, vztahy se spolužáky a vyučujícími) a volný čas (zájmy, kamarádi, příprava do školy, vztah ke knihám). Nechávala jsem komunikaci spíše volně plynout a odvíjet podle momentální situace.

Nestrukturované rozhovory jsem také uskutečnila s pedagogy v MŠ, na 1. stupni ZŠ nebo vyučujícími předmětů český jazyk a matematika 2. stupně a třídními učiteli jednotlivých respondentů ZŠ Tupesy.

- strukturovaný rozhovor

Třídním učitelům jednotlivých respondentů byly předkládány předem připravené otázky, rozhovory jsou zařazeny za kazuistikami. Všechny rozhovory se uskutečnily v prostorách ZŠ Tupesy, v kabinetech jednotlivých pedagogů v odpoledních hodinách.

Skutečnost, že pedagogy znám osobně se ukázala v tomto případě jako pozitivní. Rozhovor vždy začínal v klidné a pohodové atmosféře bez známek nedůvěry či neochoty spolupracovat. Jmenovitě se jednalo o pedagogické pracovníky: Mgr. Michala Koubka (7. a 8. třída) a Mgr. Antonína Ťuhýčka (6. třída), kteří byli podrobně seznámeni se záměrem práce a souhlasili s uvedením plného znění svého jména.

- analýza poskytnuté dokumentace

V případech, kdy pozorování či rozhovory nemohou poskytnout námi požadovaný druh informací, nebo bychom rádi ty stávající doplnili, upřesnili, si můžeme vzít na pomoc dokumenty, které máme k příslušné problematice k dispozici. U této práce to byly zprávy z vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, případně doplněné o lékařské zprávy pediatrů a neurologů, které rodiče dali k dispozici, záznamy ze zápisu na ZŠ, klasifikační archy, IVP, žákovské knížky, sešity.

- přímé pozorování

Probíhalo v domácím a školním prostředí respondentů i v rámci jejich volného času.

Nenazýváme to jen jakousi rutinou typu „přijdu, posadím se a pozoruji okolí“. Vždy je tam přítomná i ona touha nebo snaha po poznání, objevování něčeho nového,

nepoznaného, umění nerušeně proniknout do domácího prostředí respondentů. Zde sehrává důležitou roli moment vstupu. Následně vyvstává otázka, jak budeme přijati, hodnoceni, zda a v jaké šíři se respondent dokáže odpoutat od naší přítomnosti a žít svým každodenním životem, neboť samozřejmě nepokládáme za možné, aby se choval uvolněně a spontánně, jakoby s ním nikdo nebyl. Dojmy, pocity, které v nás pozorování respondenta zanechá, vždy vnáší subjektivní pohled a interpretaci výsledků, a jsou neocenitelnými zdroji těch drobných nuancí utvářejících názor na respondenta, jeho okolí, situaci, které při dotazníkových šetřeních jen těžko můžeme získat.

Přímé pozorování je doplněno rozhovory běžného typu, se snahou o navození uvolněné atmosféry a získání, co největšího množství doplňujících informací. Nepodceňujme pozorování, může se zdát pasivní metodou, ale je to přínosná technika, kterou každodenně využívá každý z nás.

*„V kvalitativním výzkumu mizí hranice mezi rolí výzkumníka a rolí zkoumané osoby, oba jsou rovnocennými partnery. „(Disman, 2000, s. 300)*

## 5.4 Výzkumný soubor

V kvalitativním výzkumu nejde o to reprezentovat populaci jedinců ve všech známých i neznámých proměnných, ale reprezentovat populaci problému a jeho relevantních dimenzí. (Disman, 2000)

Výzkum probíhal po dobu necelého jednoho kalendářního roku, vyjma letních prázdnin (červenec – srpen) a to od 1.1. 2009 do 10.12. 2009. V kvalitativním výzkumu o účasti určité osoby ve výzkumném souboru nerozhoduje náhodný výběr, ale výzkumník. Cílem tedy bylo získat děti s diagnózou specifických poruch učení, které navštěvují druhý stupeň ZŠ Tupesy. Jednalo se o čtyři chlapce (původně jich bylo šest, ale v průběhu výzkumu z něj bohužel na podnět rodičů vystoupili) s diagnostikovanými specifickými poruchami učení (SPU) a lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD), kteří integrováni v rámci běžné třídy a vyučování podle individuálního vzdělávacího plánu. Počet respondentů nevnímám jako příliš limitující výsledky výzkumu, neboť právě onen menší počet nám umožňuje proniknutí hlouběji do problematiky, každého z nich. Jelikož se zabývám problematikou žáků 2. stupně ZŠ, tak se i věk respondentů pohybuje v rozmezí 11 – 15 let. Vzhledem k tomu, že v uváděných případech jde o studium žáků dlouhodobé a komplexní, byl výběr

záměrný, omezený počtem integrovaných žáků na ZŠ Tupesy. Stejně tak bylo záměrně vybráno školní zařízení ZŠ Tupesy, neboť na ZŠ dlouhodobě působím.

Vždy, při jednotlivých rozhovorech s respondenty, je nutné dbát také na určité etické limity. Již při tvorbě bakalářské práce jsem se setkala s těžkostmi spojenými se sdělováním informací důvěrného charakteru, proto jsem se snažila od počátečního kontaktu všem respondentům nejen objasnit náplň práce, ale především je ujistit o korektnosti výzkumu a zachování důvěry v našem vztahu. Seznámila jsem je s nutností souhlasu k publikaci jimi sdělených informací, byť byla jejich jména v rámci zachování určité anonymity změněna.

Vzhledem ke skutečnosti, že se s respondenty znám osobně, jsem se při oslovení jednotlivých rodin nesetkala s odmítnutím, či jinou formou negativního přístupu. Ve všech případech byla reakce na žádost o spolupráci na výzkumu kladná. Rodiče jsem nejprve telefonicky požádala o osobní setkání. Výběr místa pro uskutečnění rozhovoru jsem ponechala na rodičích, ve všech případech se uskutečnil na neutrálním místě v restauraci nebo kavárně. Na schůzku se ve všech případech dostavila pouze matka, v jednom přišla matka společně s babičkou.

#### **5.4.1 Charakteristika zařízení základní škola Tupesy**

Základní a mateřská škola Tupesy je plně organizovaná ZŠ, jejímž zřizovatelem je obec Tupesy, se všemi ročníky prvního i druhého stupně. Škola se nachází v centru obce Tupesy, je situována do dvou budov, které jsou vzájemně propojeny jídelnou. V září roku 2009 proběhla rozsáhlá rekonstrukce, při které došlo k opravě tělocvičny, která získala moderní vzhled, výměně různobarevných oken a zateplení části budovy. Základní škola (ZŠ) má k 1. 9. 2009 celkem 111 žáků, MŠ má 38 dětí. Ve školním roce 2009-2010 pracuje na ZŠ Tupesy celkem 15 pedagogických pracovníků, z toho je 5 pánů učitelů a 10 paní učitelek, dvě z nich jsou v důchodovém věku.

K datu 1. 3. 2009 byl do funkce ředitele školy jmenován Mgr. Štěpán Kubiš. K datu 1. 9. 2009 byla jmenována do funkce zástupkyně ředitele Mgr. Karla Milošová.

ZŠ se snaží o neustálé zkvalitňování výuky a s tím související systematické vzdělávání svých pedagogických pracovníků.



Škola svými aktivitami také podniká kroky k vytvoření důvěry nejenom ve vztahu pedagog a žák, ale i v rámci rodičovské veřejnosti. Pravidelně každou středu nabízejí pedagogičtí pracovníci školy rodičům možnost konzultací.

ZŠ má k dispozici tyto prostory – učebny jednotlivých tříd, školní dílny, školní kuchyňku, počítačovou učebnu, dramatickou učebnu, školní knihovnu, školní jídelnu, sborovnu, kabiny jednotlivých pedagogů, školní družinu.

Počítačová učebna je vybavena 1 hlavním počítačem pro pedagoga a dalšími 20 počítači, které jsou k dispozici pro žáky. Vzhledem k nízkému počtu žáků v jednotlivých třídách má v případě výuky každé dítě svůj přístroj. Počítačová učebna plní zároveň i funkci jazykové učebny, kterou škola postrádá.

Školní knihovna je prostorná, světlá a útulná místnost, která zároveň plní i funkci kabinetu paní učitelky českého jazyka. Je k dispozici, jak pro žáky 1., tak 2. stupně, kteří zde mají také k dispozici všechny tituly knih v rámci povinné četby z jazyka českého. Žáci si v knihovně mohou vypůjčit z více než 800 titulů knih, například pohádky, detektivní či romantické příběhy, dobrodružné knihy, romány, básně a další zcela nad rámec povinné četby. Knihovna je v provozu jedenkrát týdně a to ve středu v době od 9. 20 hodin do 9.40 hodin., v případě potřeby je knihovna otevřena dle dohody s paní učitelkou Mgr. Z. Vičánkovou. ZŠ se snaží knihovnu neustále modernizovat a doplňovat o nové knihy.

Na 2. stupni ZŠ Tupesy je k dispozici 1 přenosný meotar. Učebna 9. třídy je vybavena pevnou instalací dataprojektoru, kterým je na stěnu promítána učební látka, přístroj je připojen k počítačové síti. Do 6. třídy byl v minulém školním roce nainstalována interaktivní tabule. 2. stupeň je také vybaven 1 TV přístrojem, 1 video přehrávačem a 1 DVD přehrávačem, vše s možností přenosu do jednotlivých tříd.

Škola je rovněž vlastníkem evidenčního systému Bakalář, díky kterému byl zřízen informační systém pro rodiče, jehož součástí je také elektronická žákovská knížka. K datu 1. 9. 2009 byly zřízeny nové internetové stránky školy. Již po prvním shlédnutí je třeba říci, že v nich došlo k pozitivním změnám v rámci většího otevření se školy veřejnosti, která je zde velmi podrobně informována o aktuálním dění ve škole, velkým přínosem jsou také předmětové stránky nebo fotografie žáků z akcí pořádaných v rámci ZŠ.

V září roku 2009 byla zahájena výstavba venkovního multifunkčního školního hřiště, které by mělo sloužit nejenom v rámci vyučování nebo kroužků, ale také veřejnosti.

Rodiče žáků jsou pravidelně dvakrát za pololetí školního roku informováni o jejich prospěchu, o dění ve škole a také o cílech a záměrech školy.

Akce, které škola pravidelně pro rodiče a žáky pořádá jsou – Vánoční jarmark, Den otevřených dveří, Velikonoční dílničky, Karneval. Na ZŠ nepůsobí Klub rodičů.

Rada školy byla zřízena ke dni 18. 3. 1996. V současné době má celkem 6 členů, z toho jsou 2 zástupci zřizovatele, 2 zástupci pedagogických pracovníků a 2 zástupci z řad rodičů a žáků školy.

ZŠ již řadu let spolupracuje se slovenskou Základní školou ve Velkém Slavkově, okres Poprad. V rámci této spolupráce probíhají výměnné pobyty žáků 8. tříd.

Na škole působí také Školní parlament, který je orgánem žáků 2. stupně. Je tvořen dvěma zástupci z každé třídy, pouze sedmá třída (vzhledem k malému počtu žáků) má zástupce jednoho. Jednotlivé členy parlamentu si každá třída volí sama. Školní parlament se schází jednou měsíčně a jeho úkolem je zlepšení komunikace mezi žáky, pedagogy a vedením školy.

ZŠ v rámci 2. stupně vyvíjí celou řadu aktivit, jedná se například o návštěvu Úřadu práce s žáky 9. třídy, Jazykově-adaptační kurz pro žáky 6. a 7. třídy, Den otevřených dveří, Geologickou exkurzi do oblasti Pálava pro žáky 8. a 9. třídy, návštěvu lanového centra, exkurze do muzea J. A. Komenského a Slovákého muzea, návštěva Planetária spojená s prohlídkou Technického muzea, návštěva soudu pro žáky 8. třídy.

Ve školním roce 2008-2009 byly pro žáky 2. stupně realizovány projekty Holocaust a English Camp. Projekt Holocaust byl rozdělen na tři etapy. Součástí první etapy byla beseda se žáky na téma Holocaust a objasnění důležitých pojmů spojených s touto tematikou. Ve druhé etapě žáci shlédli válečný film – Drážďany. Třetí etapa byla završením celého projektu prohlídkou největšího nacistického koncentračního a vyhlazovacího tábora Osvětim. English Camp je projekt v němž se ZŠ snaží o zkvalitnění výuky anglického jazyka. Probíhá v krásné krajinné oblasti Beskyd, kde žáci podnikají túry zaměřené na přírodovědu a ochranu životního prostředí, doplněné obohacováním slovní zásoby v anglickém jazyce. Žáci se zde seznamují s anglickým jazykem nenásilnou formou, kde je na prvním místě zábava, hry, písně a povídaní .

ZŠ se vzhledem ke snižujícímu počtu žáků ve škole snaží o vytváření, co možná nejširší možné nabídky v oblasti mimoškolních aktivit, v rámci odpoledních kroužků. Pro

žáky 2. stupně jsou k dispozici tyto kroužky: náboženství, softbal, florbal, kroužek kutilů, turistický kroužek, anglické filmové odpoledne, cvičení z jazyka českého a matematiky. Dále pak nabízí žákům 2. stupně i jejich rodičům možnost kulturního vyžití, k tomuto účelu jsou připraveny návštěvy divadelních představení Slováckého divadla v Uherském Hradišti.

K datu 1. 9. 2008 byla jmenována do funkce výchovného poradce ZŠ Tupesy Mgr. Jana Hrabcová. Konzultační hodiny výchovné poradkyně jsou jedenkrát týdně, každou středu od 14.30 hod. do 16.30 hod. nebo dle telefonické dohody. Výchovná poradkyně poskytuje rodičům žáků 1. stupně informace o možnostech, formách a způsobu studia na ZŠ Tupesy. Provádí jednotlivě pohovory se žáky 9. tříd, kde jim poskytuje informace k jejich dalšímu možnému uplatnění v rámci navazujícího studia. Pravidelně se podílí na vyhotovování nástěnky v prostorách školy, kde jsou umístěny prezentace jednotlivých škol a školských zařízení. Zajišťuje účast žáků 9. třídy na dnech otevřených dveří jednotlivých středních škol a učilišť v Uherském Hradišti. Zjišťuje a vyhodnocuje také úspěšnost žáků ZŠ Tupesy v přijímacím řízení na jimi vybrané školy. Nabízí konzultace nejenom žákům, ale také jednotlivým pedagogům, například při řešení výchovných problémů žáků, či při výskytu šikany. Věnuje také velkou pozornost preventivní činnosti v oblasti šikany, kde úzce spolupracuje s třídními učiteli, zástupkyní ředitele a ředitelem školy. Zajišťuje správné a účinné fungování spolupráce mezi školou a rodiči žáků 1. i 2. stupně formou pravidelných konzultací. Podílí se na prezentaci ZŠ Tupesy na okolních základních školách například ve Zlechově, Starém Městě nebo Velehradě. Mgr. Jana Hrabcová poskytuje velké množství informačních materiálů pro žáky, týkající se různých oblastí života společnosti. Výchovná poradkyně spolupracuje s PPP – Uherské Hradiště, SPC Zlín, HELP centrem Uherské Hradiště, Policií ČR, sociálním kurátorem a ostatními institucemi.

Výchovná poradkyně taktéž sleduje a eviduje jednotlivé žáky se SPU. Problémové chování žáků řeší citlivou a individuální formou.

Zajišťuje vyšetření žáků ZŠ Tupesy v PPP – Uherské Hradiště a v SPC Zlín. Spolupracuje se všemi zúčastněnými na tvorbě individuálně vzdělávacích plánů.

Napomáhá rodičům při řešení otázky – Co dál? U žáků 9. třídy se jedná o zhodnocení jejich dosavadní školní činnosti, jejich ambicí, ambicí rodičů s přihlédnutím k určitému nestrannému pohledu ostatních pedagogů.

Mgr. Jana Hrabcová působí na ZŠ Tupesy také jako školní preventista. Spolupracuje s peer aktivisty, kterými jsou žáci 9. třídy. Podílí se a svými cennými radami přispívá k vytváření programů pro žáky 6. a 7. tříd. V současné době jsou na ZŠ Tupesy v popředí témata věnovaná prevenci kouření, návykových látek a boj proti rasismu. Žáci se zde učí spolupráci, toleranci a v neposlední řadě se učí nebát se vyjádřit svůj názor.

Žáci 2. stupně se mohou také ve školním roce 2008-2009 pochlubit řadou úspěchů, jako například výborným šestým místem žákyně deváté třídy v okresním kole olympiády v českém jazyce nebo obsazením prvních třech míst žáky deváté třídy v okresním kole soutěže „Požární ochrana očima dětí“. Dále se žáci 2. stupně zúčastňují například literárních, pěveckých, či tělovýchovných soutěží, matematických olympiád.

2. stupeň ZŠ Tupesy je tvořen v každém ročníku tj. 6, 7, 8 a 9 jednou třídou. Ve školním roce 2009-2010 je ve třídách na 2. stupni celkem 50 žáků:

6. třída - počet žáků 13

7. třída – počet žáků 5

8. třída – počet žáků 17

9. třída – počet žáků 15

Třídní učitelé jednotlivých tříd ve školním roce 2009-2010:

6. třída – Mgr. Antonín Ťuhýček (VŠ - M, Z, Inf.)

7. třída – Mgr. Michal Koubek (VŠ – Př, Tv)

8. třída – Mgr. Michal Koubek

9. třída – Mgr. Jana Hrabcová ( VŠ - ČJ, Ov)

V rámci získávání informací pro zpracování části o ZŠ Tupesy jsem použila Výroční zprávu o činnosti školy ve školním roce 2008-2009, dále pak nástěnku umístěnou v prvním patře budovy školy (věnující se stanovám parlamentu ZŠ Tupesy) a v neposlední řadě z vlastní zkušenosti v rámci svého působení na ZŠ Tupesy.

## 6 KAZUISTIKA

Následují kazuistiky 4 chlapců se stanovenou diagnózou specifických poruch učení a lehké mozkové dysfunkce integrovaných v rámci výše uváděné ZŠ. Jedná se o výběr

záměrný, limitovaný podmínkami ZŠ Tupesy. Výběr byl omezen také ochotou rodin a žáků spolupracovat a dovolit mi nahlédnout do svého soukromí.

1. Kazuistika, Michal, 1995 – dyslexie, dysgrafie, projevy dysortografie, LMD

2. Kazuistika, Pavel, 1994 – dyslexie, dysgrafie, LMD

3. Kazuistika, Ondra, 1998 – dyslexie, dysortografie, dysgrafie, LMD

4. Kazuistika, Martin, 1995 – dyslexie, projevy dysortografie, dysgrafie, LMD

Ve všech zkoumaných případech se jedná o chlapce u nichž byla (mimo jiné) diagnostikována SPU - dyslexie. Do určité míry to můžeme považovat jako potvrzení faktu, že dyslexie je nejznámější a nejčastější specifickou poruchou učení a jsou jí častěji postiženi chlapci než dívky. (Matějček, 1997)

### **Kazuistika č. 1 – Michal**

Rok narození: 1995

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, projevy dysortografie, LMD

Osobní anamnéza:

Michal se narodil začátkem 9 měsíce těhotenství, dle matky proběhl porod bez potíží. Porodní míry byly 3,70 kg a 51 cm. V porodnici se u chlapce projevilo onemocnění novorozeneckou žloutenkou, kdy bylo nutné přeléčení. Kojený byl do 6 měsíců, pak bylo nutné přikrmování. Matka uvádí, že již v 6 měsících byl chlapec velký jedlík, jedl mnohem více než kojenci v jeho věku. V dětství prodělal běžné nemoci, nijak zvlášť nestonal.

Jedná se o milého chlapce s dětskou tváří. Michal je somaticky statnější postavy. Na první pohled Vás zaujme jeho dětskost nejen ve vizáži. Michal má krátké tmavé vlasy. Chlapcovým typickým znakem je houpavá chůze s prohnutými zády a hlavou sklopenou dolů. Nejraději nosí kalhoty s bočními kapsami, preferuje barevná trička různého druhu.

Oblíbená barva je černá nebo bílá. Líbí se mu hudební skupina Metallica a z českých interpretů zpěvačka Ewa Farná. Z filmové produkce má nejraději sérii filmů o Harry Potterovi a mezi herci je Michalovým favoritem Miroslav Donutil. Velmi rád hovoří o svých zálibách jimiž jsou návštěvy požárního sboru, cyklistika, lepení papírových modelů (kterých má doma takové množství, že už je musí dávat i do sklepa).

Při našem prvním setkání jsme hovořili o různých modelech automobilů, které má chlapec nejraději, sdělila jsem mu, že se mi líbí modely s vojenskou tematikou, Michal „roztál“ a další komunikace byla naprosto bez obtíží. Při následující schůzce mi přinesl nádherný papírový model vojenského tanku. Michal nekouří, ani nepije alkohol, dle jeho slov mu nic z toho nechutná, pouze občas si dopřeje nealko pivo. Děvčata se Michalovi líbí, má rád vyšší, štíhlé, tmavovlasé dívky. V současné době má stálou přítelkyni, se kterou se schází déle než 1 měsíc.

Do mateřské školy nastoupil ve 3 letech. Adaptace byla obtížná, do školky chodil nerad, ráno často plakal a prosil, aby mohl zůstat doma. Od počátku docházky do MŠ chlapec preferoval pravou ruku, matka upozorňovala paní učitelky na skutečnost, že otec je levák a ona sama je přeučovaná na pravou ruku, v současné době dokáže psát rukou, jak pravou, tak levou. Patrné byly deficity v oblasti řeči. Mluvit začal ve 2 letech, ve 3 říkal pouze jednotlivá slova, která jakoby spojoval. Ještě v průběhu docházky do MŠ hovořil pouze v jednoduchých větách, či slovních pokynech.

Michal má velmi pěkný vztah s prarodiči ze strany matky, hovoří o nich s viditelným nadšením, otcova rodina o něj od narození neprojevuje žádný zájem. K babičce a dědovi chodí Michal z vlastní vůle každou sobotu a neděli, občas jim pomáhá s drobnými pracemi na domečku, skládá dříví, umývá auto, čistí a fouká kolo, venčí pejska Fleka. Fleka zmiňuje jako kamaráda se kterým tráví spoustu času při procházkách do nedalekého okolí, někdy se spolu toulají po lese i celý den. U prarodičů má i malý pokojíček, kde může, má – li zájem, přespát.

Matka jej zpětně charakterizuje jako klidné dítě, rád si něco stavěl, montoval, radost mu vždy udělala dřevěná nebo kovová stavebnice, později na základní škole začal lepit modely letadel, od nichž přešel k lepení papírových modelů větších rozměrů. Další Michalovou velkou vášní je cyklistika, neustále své kolo modernizuje, upravuje,

přestavuje. Vlastní kola dvě, jedno do náročného terénu a druhé, jak sám říká na street work.

Anamnéza rodinného prostředí:

Michal je čtrnáctiletý chlapec, který pochází z neúplné rodiny. Matka je vyučená švadlena. Otec je vyučený automechanik. Rodiče se spolu rozvedli, když byly chlapci 3 roky. Důvodem rozvodu dle slov matky byla častá konzumace alkoholu jejího tehdejšího manžela a vzrůstající nezáměr o rodinu. Michal prožíval toto období velmi těžce, byl přecitlivělý, neklidný, více plakal a několik měsíců u něj dokonce trval selektivní mutismus. V noci byla častá enuréza a noční děsy. Nejčastěji se mu zdávalo o zlých čarodějích, kteří ho proměnili v škaredého draka.

Otec o Michala od rozvodu nejeví žádný zájem, nestýkají se, jak chlapec sám říká, pouze se občas potkávají v Uherském Hradišti. V současné době žije matka s novým mužem a mají spolu dvě děti. Michal o nevlastním otci hovoří velmi pěkně, má ho rád. Všichni žijí v menším, starším, udržovaném, aktuálně rekonstruovaném rodinném domku na vesnici. Kolem domu je zahrádka plná květin a bylin, které Michalova matka s nadšením pěstuje. Dominantou zahrady je pergola s venkovním posezením, které rodina využívá ke společnému setkávání. Při rekonstrukci rodiče budují pro děti samostatné pokoje, Michal a jeho dvě nevlastní mladší sestry mají pouze jeden společný dětský pokojíček, což je dle rodičů pro děti zcela nedostačující. Dům, kde rodina bydlí je pěkně a vkusně zařízen, na zdech domu jsou k vidění fotografie všech dětí, jsou zde umístěny také dětské kresby a na poličkách v kuchyni a obývacím pokoji jsou vystaveny Michalovi nejoblíbenější modely.

Chlapec má v pokoji k dispozici stůl na kterém se učí a staví své oblíbené modely. Dále pak skříň s oblečením a postel, hračky jak sám říká už nepotřebuje, stačí mu počítač, který je umístěn v obývacím pokoji a má jej k dispozici celá rodina. Když se Michala ptám na knihy, jen se pousměje a říká, že knížky nemá rád a nečte, pokud potřebuje psát o nějaké knize pojednání do jazyka českého, vše si vyhledá na internetu. Do knihovny nechodí. V pokojíčku je pouze malá polička, knihy na ní, ale patří Michalově malé sestře, jedná se o pohádky a obrázkové knížky se zvířaty. V celém domě nevidím žádné jiné knihy ani knihovničku, rodiče nečtou, nemají na to dostatek času, večer si raději pustí televizi, u

kteřé dle vlastních slov relaxují. Časopisy si rodiče občas zakoupí a přečtou, jedná se ovšem pouze o deníky bulvárního charakteru. Do knihovny nechodí.

Michal se do školy připravuje sám. Maminka jednou týdně kontroluje žákovskou knížku, do elektronické žákovské knížky, kterou škola rodičům nabízí a kde jsou k nahlédnutí známky z jednotlivých předmětů, které zde pedagogové pravidelně zapisují, nahlédne jen občas. Matka sama přiznává, že se ve škole příliš dobře neučila, a tak chlapci nedokáže s probíranou látkou v jednotlivých předmětech pomoci, protože tomu sama příliš nerozumí. Za špatné známky není chlapec trestán ani kárán (což potvrzuje), občas se ho snaží povzbuzovat, ale jak sama říká, bere to takové jaké to je, chlapec se nebude živit hlavou, ale rukama a určitě se v životě neztratí.

Matka přistupuje k synovi, jako k dospělému člověku, dle jejího názoru nepotřebuje neustále opakovat, jak ho má ráda nebo, že příště to bude lepší a podobně. Někdy spolu hovoří o škole a spolužácích, ale to je vše. Když se zeptám na otázku kdy naposled Michala pohladila, zasměje se a nedokáže si vzpomenout, říká, že chlapec by to ani nechtěl a řekl by jí, že se asi zbláznila.

S mladšími sestrami má Michal dle mého názoru velmi pěkný vztah, je jejich starším bratrem v pravém slova smyslu, ochráncem, rádcem, kamarádem, často jim pomáhá s čím potřebují, hraje si s nimi, povídá. Sám sděluje, že je má moc rád.

Pedagogicko psychologické vyšetření :

První vyšetření v PPP Uherské Hradiště bylo uskutečněno na žádost rodičů a školy ve 3. třídě, z důvodu velmi pomalého pracovního tempa a nesoustředěnosti. Zde je hodnocena výkonnost rozumových schopností chlapce v rámci středního průměru. Při vyšetření, ke kterému se Michal dostavil po nemoci spolupracoval se zájmem, ale pozornost byla kolísavá. Rozdíly mezi verbálními a názorovými subtesty byly jasně patrné. Názorové úkoly řešil snadněji a v kratším časovém limitu. Výkony závislé na verbálních schopnostech byly zatíženy pomalým pracovním tempem a kolísavou pozorností.

Při grafomotorických úkonech byl zřetelný nesprávný úchop psacího náčiní, nízko u hrotu tužky. Písmo v sešitech s nestejnou velikostí a tvarem grafémů, obtížně čitelné, časté vynechávky písmen, interpunkčních znamének i celých slov. S prodlužující se dobou vyšetření u chlapce nastupuje mírný psychomotorický neklid s vázaností pozornosti na jiné podněty a snadnější unavitelností. Potvrzena byla pravolevá orientace, tedy zkřížená



lateralita. Zkouška čtení odrážela pomalé tempo, časté zárazy, dyslektické rysy, porozumění bylo spíše v podobě rámcové představy o ději, detaily chlapci unikají. Vážne sluchová analýza a především syntéza slov, deficity jsou také v oblasti zrkové analýzy a syntézy a vizuomotorické koordinace. Diagnostikovány byly dyslexie, dysgrafie, projevy dysortografie a lehká mozková dysfunkce.

Z vyšetření v 5. třídě vyplývá stagnace čtenářských dovedností aktuálně na úrovni 2. třídy, nespĺňuje doposud parametry požadované sociální únosnosti. Projevy všech SPU přetrvávají. Michal čte po slovech, delší slova přeslabikuje, vyskytují se u něj časté zarážky, objevuje se i dvojí tiché čtení, velmi často se opakuje dokud slovo nepřechte správně. Chybovost mírná, vlivem spontánních oprav. Tempo čtení je pomalé s nepřiměřenou větnou intonací. O čteném mluví samostatně, stručně, dějové souvislosti jsou mu jasné. Jen s velkými obtížemi hledá příléhavé výrazy, disponuje slabou slovní zásobou, schází cit pro jazyk. V písemném projevu je chlapcovo tempo psaní pomalé, nevhodný úchop psací potřeby zůstává. Písmo je trhané, méně úhledné, proměnlivé velikosti a kvality.

Diagnostický diktát i přepis se vyznačuje mírnou specifickou chybovostí. Ve školní produkci – sešity, rovněž patrný výskyt dysortografických i pravopisných chyb. Sluchová analýza i syntéza zlepšena, nadále zůstává defektní zrková diskriminace.

Vyšetření v 7. třídě potvrzuje nadále přetrvávající projevy dyslexie, dysgrafie i dysortografie, ač v lehčí formě. Porozumění čtenému textu stále lehce ztíženo. U chlapce se projevují slabší vyjadřovací schopnosti s mírným zadržáváním. V písemném projevu již jen mírnější dysortografická chybovost, potvrzeny grafomotorické potíže a narušená zrková diferenciacce. Tempo práce stále pomalé. Vzhledem k závažným obtížím zejména ve čteném projevu je nutné pokračovat v reedukační péči v rámci ZŠ Tupesy, kterou chlapec navštěvuje.

Školní prostředí:

Mateřská škola - MŠ

Michal nastoupil do MŠ ve 3 letech. Již od počátku docházky do MŠ byly u chlapce zřetelné adaptační potíže. Byl plačtivý a neklidný. Často hovořil o mamince, při vedení rozhovoru paní učitelky o rodině, dokázal maminku přesně popsat, znal barvu očí, vlasů, kde pracuje, co má ráda, v případě otce odpověděl, že si nemůže vzpomenout.

Postupně paní učitelka poukazovala na objevující se nedostatky v jemné motorice. U Michala to byl především nesprávný úchop psacího náčiní, preferoval pravou ruku. Dělal mu obtíže určení pravé a levé strany. Při jídle byl poměrně neobratný a pomalý. U společné práce s dětmi dlouho nevydržel, málokdy práci dokončil.

U Michala se v průběhu docházky do MŠ naplno projeví nedostatky v oblasti řeči, které byly v porovnání s ostatními dětmi jeho věku jasně patrné. Při vstupu do MŠ byla slovní zásoba chlapce poměrně chudá, hovořil pouze v jednoduchých slovech, často pro druhé nesrozumitelných. V rámci MŠ byla započata logopedická péče pod vedením paní učitelky, která měla výborné výsledky.

Spolupráce MŠ s matkou byla velmi dobrá. Matka vždy projevovala o syna velký zájem. S paní učitelkou pravidelně, nejméně jedenkrát týdně konzultovala synův stav a možnosti nápravy, pomoci.

### 1. stupeň ZŠ

Zaškolení proběhlo po ročním odkladu školní docházky, v Michalově případě se jednalo o prospěšné rozhodnutí ze strany matky. Paní učitelka hodnotí zpětně Michala jako tichého chlapce, který se pohyboval převážně na okraji třídního kolektivu. Ve třídě neměl příliš mnoho kamarádů. Jeho slovní projev se vyznačoval nepříliš velkou slovní zásobou a silným dialektem. Jedno slovo dokázal během rozhovoru i několikrát zopakovat. Dle paní učitelky při čtení působil dost neuvolněně až křečovitě. Často při čtení jakoby poskakoval na židli nebo přenašel váhu z jedné strany na druhou. U chlapce se vyskytovalo také dvojí čtení. Paní učitelka si vzpomíná na okamžiky, kdy Michala vyvolala ke čtení nahlas a on se na ni podíval smutnými, vystrašenými očima, které jakoby říkaly prosím ne.

V písemném projevu zaměňoval či přehazoval písmena. Opomíjel diakritiku (čárky, tečky, háčky). Ve 3. třídě při nácviu vyjmenovaných slov Michal obtížně zvládal psaní měkkého a tvrdého i/y. Paní učitelka se snažila chlapce pozitivně motivovat a povzbuzovat k další práci, což se opravdu dobře osvědčilo.

Svačiny si nosil Michal pravidelně, ale mnohdy to byly nahonem kupované výrobky z nedalekého obchodu, neboť doma svačinu zapomněl. Často také zapomínal pít, ale paní učitelka mu v těchto případech dělala šťávu, kterou měl moc rád, později ho dokonce podezírala, že pít zapomíná doma úmyslně. Spolupráci s rodiči hodnotí paní učitelka jako dobrou. Jedenkrát měsíčně, nebo dle potřeby v případě nemoci matka docházela do školy

k osobní konzultaci. S paní učitelkou byla také v telefonickém kontaktu. Třídní schůzky navštěvovala pravidelně, biologický otec neprojevoval žádný zájem. Schůzky s rodiči realizovala paní učitelka na dvě části, kde v první hovořila ke všem rodičům a sdělovala jim důležité informace, nebo hovořila o akcích pořádaných školou. Ve druhé části si zvala rodiče jednotlivě do kanceláře k individuálnímu pohovoru.

Paní učitelka se vždy snažila, aby Michal seděl buď v první nebo druhé řadě. Vzhledem k malému počtu žáků na 1. stupni, nechala sedět žáky jednotlivě. Uspořádání třídy měnila, buď zůstalo klasické rozložení, využívala také šachovnicového uspořádání nebo umístění lavic do tvaru podkovy.

## 2. stupeň ZŠ

V současné době Michal navštěvuje 8 tříd základní školy o počtu 17 žáků. Jde o třídu, která je tvořena výraznými mužskými osobnostmi. Převaha chlapců je doprovázena hlučností, chladností vzájemných vztahů, nevraživostí, častými provokacemi, vulgarismy. Ve třídě je Michal do určité míry izolován, nemá zde žádné kamarády. Sedí ve třetí lavici prostřední řady, ale je třeba podotknout, že zasedací pořádek se hodně mění.

Chlapcovo postavení ve třídě je poměrně komplikované, znevýhodnění plyne především z jeho citlivosti, zájmu o jiné činnosti než vrstevníci, mírné a laskavé povahy, ovšem tyto vlastnosti jsou zde brány jako negativum. V Michalově slovním projevu se i tak často vyskytují vulgarismy, což do určité míry souvisí s koloritem osmé třídy. Jsou pro něj typické časté strkanice se spolužáky, neadekvátní reakce. Stává se například, že vstoupí do ostré výměny názorů se spolužákem, následně neunes celou tíži dané situace a rozpláče se, čímž sklidí posměch ostatních. Někdy se na první pohled může zdát, že Michal provokuje spolužáky, ovšem dle mého názoru se jedná pouze o jakýsi obranný mechanismus, který si sám vytvořil a jímž se určitým způsobem chrání a snaží se do určité míry obstát v kolektivu.

Prakticky každou přestávku Michal tráví na chodbě, kde vyhledává společnost pedagogů nebo žáků nižších ročníků. Nelze jej spatřit se staršími spolužáky, vždy je k vidění s žáky páté, šesté či sedmé třídy. V jejich společnosti se cítí dobře a je viditelně uvolněnější. Ve vlastní třídě se o přestávkách pohybuje pouze v případě nutnosti.

Při jednom našem rozhovoru o přestávce jsem byla překvapena tím, že se u Michala na obličej objevily brýle, nikdy předtím je nenosil. Zeptala jsem se, zda-li má brýle nové, i

k velkému překvapení mi odpověděl, že brýle nosí již dlouho a má je nosit pravidelně, ovšem ve škole je nenosí z důvodu, že by prý dlouho nevydržely. Dalo by se říci, že Michal se ve školním prostředí jeví jako člověk kamenné tváře, mimika ani gestika není příliš zjevná, i když se občas objeví pokus o úsměv, je to spíše jakési křečovitě pootvřený úst.

Mezi chlapcovi oblíbené předměty patří dějepis a občanská výchova, mezi méně oblíbené zařazuje matematiku a fyziku. Pedagogové hodnotí Michala, jako poměrně snaživého chlapce, u kterého se projevují velké výkyvy při práci v jednotlivých předmětech. Dle jejich názoru k práci a řešení úkolů potřebuje mít možnost pracovat vlastním tempem. Ojediněle Michal překvapí udivující znalostí nad rámec své věkové úrovně a probíraného učiva.

Třídní učitel hodnotí spolupráci s rodinou jako dobrou, otec o chlapce nejeví žádný zájem, s třídním učitelem nekomunikuje. Matka pravidelně navštěvuje třídní schůzky, s panem učitelem jsou také v případě potřeby v telefonickém kontaktu. K osobním konzultacím k třídnímu učiteli nedochází, pouze dvakrát do roka se setkává s paní výchovnou poradkyní, kde řeší případné problémy nebo požadavky ze strany rodiny či školy.

Michal má vypracovaný individuální vzdělávací plán na výuku českého a anglického jazyka s obecným zřetelem na ostatní předměty, kam se jeho porucha může nepříznivě promítat. Klasifikace taktéž probíhá s ohledem na stávající obtíže plynoucí z SPU, pedagogové do ní nezahrnují specifické chyby, v případě selhání chlapce nehodnotí, umožňují mu tzv. druhou šanci.

Český jazyk: paní učitelka hodnotí Michala, jako tichého, uzavřeného chlapce, jehož slovní projev se vyznačuje silným dialektem, stručností a místy i vulgarismy. Rád používá opakovaně tatáž slova, běžné jsou slovní vmetky. Paní učitelka mu poskytuje větší časový prostor při řešení úkolů a cvičení. Typické je pro něj pomalé pracovní tempo, ale poslední dobou, aby se vyrovnal ostatním spolužákům odmítá déle pracovat na zadaném úkolu (což mu je umožňováno) a trvá na tom, že práci odevzdá.

Paní učitelka volí texty odpovídající chlapcovým čtenářským dovednostem. Jednotlivá cvičení dává Michalovi předem natištěná, připravuje texty kratšího rozsahu. Při hodnocení a komunikaci s ním se snaží zdůrazňovat Michalovi kladné stránky, nešetří pochvalou.

Přijímá princip přirozenosti, kdy se Michal učí pracovat sám na sobě, korigovat své jednání. Plně respektuje chlapcovu individualitu a snaží se jej motivovat k další práci.

Anglický jazyk: paní učitelka v první řadě uvádí, že má hoča ráda a hovoří o něm, jako o milém, otevřeném a upřímném chlapci, který si občas potřebuje s někým pohovořit o svých problémech. U Michala jsou typické prvky spontánních osobních zpovědí, nerad mluví před celou třídou, v tom případě se velkou měrou zadržává, proto je u něj nutné volit kratší formu rozhovoru či zkoušení, nejlépe formou testu. Příliš se nehlásí, často je v pozici pasivního čekatela. Při rozhovoru preferuje používání neverbálních prostředků komunikace, často jen přikývnutí, zavrtění hlavou. Výrazněji reaguje pouze v situacích, kdy některý ze spolužáků použije nevhodné, nesprávné slovo, to se téměř okamžitě rozesměje.

Paní učitelka poskytuje Michalovi větší časový prostor při řešení úkolů a cvičení. Využívá alternativní metody vedoucí k osvojení si probíraného učiva a zásady názornosti, trvalosti a přiměřenosti, současně s respektováním chlapcova pomalejšího tempa čtení. Snaží se Michala velkou měrou povzbuzovat, nejčastěji přímo slovně: „výborně, to je pěkné, líbilo se mi to, snažil jsi se“ .

Matematika: pan učitel hodnotí Michala, jako neproblematického, svědomitého žáka. V jeho hodinách se příliš neprojevuje, nehlásí se, nepokládá dotazy směrem k učiteli, ale pracuje pěkně a rozhodně se snaží podat dobrý výkon.

Pan učitel taktéž respektuje chlapcovo pomalejší pracovní tempo při vypracování slovních úloh. Může používat názorné pomůcky, tabulky, karty s nápovědou vlastnoručně vyrobené. Vyučující preferuje ústní zkoušení, kdy se je Michal, na rozdíl od ostatních předmětů, poměrně jistý. Pan učitel se snaží a hlídá si, aby u chlapce nedocházelo pouze k pasivnímu opakování či řešení procvičovaných úkolů, ale především jejich porozumění a osvojení, což je podmínkou pro zvládnutí učiva navazujícího. Při komunikaci s Michalem vyhledává oční kontakt, volí úsměv, tak aby chlapec cítil, že v tento okamžik je tu pro něj.

Doporučení:

Jak jsem měla možnost poznat Michala, jeho povahu, projevy a obtíže domnívám se, že je stále důležité a nutné pokračovat v reedukační péči při základní škole, se zaměřením na posilování čtenářských a jazykových dovedností. Soustředit se na rozvoj čtení vhodným výběrem nápravných metod, čtení v duetu, slabikování delších pro chlapce obtížných slov.

Jsem si však plně vědoma, že v Michalově věku a stávajících podmínkách třídy, jsou pro něj mnohé z těchto opatření osobně nepřijatelné a pravděpodobně je bude odmítat. Po dohodě paní učitelky s matkou bych zkusila chlapci předkládat k četbě alespoň časopisy, které by jej mohly zaujmout, třeba s cyklistickou tematikou, aby bylo čtení trénováno přinejmenším touto formou.

Ze strany pedagogů je nadále třeba pomoci Michalovi zvládnout osvojování probíraného učiva, snažit se zmírnit nedostatky a posilovat klady, či jakoukoli snahu, nešetřit pozitivní motivací a důraz klást na povzbudivé individuální vedení. Tolerantně nahlížet na kolísavou kvalitu písemné produkce, dle potřeby zařazovat uvolňovací cviky, bude – li mít zájem. Pokračovat v osvědčeném respektování chlapcova osobního tempa a poskytování dostatečné časové dotace pro odvedení a zpětnou kontrolu úkolů. Michalovi je třeba pomoci při začátcích nové činnosti a při přechodech na nové učivo, dbát na ověření skutečnosti zda chlapec porozuměl zadání. Celkovou spolupráci je třeba stavět na rovném, citlivém, pozitivním přístupu a ocenění úsilí, které Michala zjevně motivuje správným směrem.

Jako poměrně podstatnou, avšak nejednoduchou věc, vnímám hledání příležitosti k podpoře začlenění chlapce do kolektivu třídy. Zde je nasnadě práce s třídou jako skupinou, vzhledem k atmosféře a vztahům, které zde panují. Volila bych spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou, či odborníkem – (školním) psychologem, který má s touto problematikou zkušenosti.

## **Kazuistika č. 2 – Pavel**

Rok narození: 1994

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, LMD

Osobní anamnéza:

Pavel se narodil císařským řezem v 9 měsíci těhotenství, z důvodu porodních komplikací, matka začala silně krváčet a slábla, byla ohrožena na životě, jak ona, tak dítě. Jelikož došlo u matky k velké ztrátě krve, byla ponechána v nemocnici ještě 5 týdnů po porodu. V průběhu těhotenství prožívala časté nevolnosti, dle vlastních slov se nedokázala ani v tomto období vzdát svého zlovyku kouření, pití kávy jí nepřipadalo ničím škodlivé, proto si dopřávala i několik tureckých káv denně. Na Pavlovu porodní míru a váhu si

matka nedokázala vzpomenout vážil prý asi kolem 3,5 kg a měřil 50 cm. Kojený byl 8 měsíců.

Psychomotorický vývoj byl v normě, celkově prospíval dobře. Matka uvádí, že Pavel byl již od kojeneckého věku velmi neklidné a plačtivé dítě. V dětském věku prodělal několik úrazů, mezi nejzávažnější patří úraz hlavy, kdy chlapec spadl na zahrádce a musel být ambulantně ošetřen v nemocnici. Několikrát měl zlomenou ruku, i nohu v důsledku neustálého pohybu po stromech, lezení přes ploty. Matka hovoří o tom, že Pavel v batolecím věku velmi málo mluvil, řeč byla nesrozumitelná, často komolil slova nebo zaměňoval jejich význam.

Pavel je vysoký chlapec s krátkými tmavými vlasy. Typická je pro něj pomalá, houpavá chůze a poměrně výrazná gestikulace rukou. Při chůzi je možné jej vnímat jako klátící se postavičku s neustále se pohybujícíma, mávajícíma rukama. V oblečení, kde převládá černá barva, má oblíbené černé tričko s potiskem prasátka. V rámci pozorování jsem tudíž usoudila, že preferuje černou barvu, následně při rozhovoru jsem zjistila, že zdání někdy klame, na otázku jaká je jeho oblíbená barva bez váhání odpověděl modrá. Oblečení mu kupuje matka a on podle svých slov nemůže ovlivnit typ, natož barvu svého oblečení. Musí nosit to, co je.

Pavel je při všech rozhovorech hodně spontánní a otevřený, bez ostychu sdělí, že kouří, má dokonce oblíbenou značku. Alkoholu se nevyhýbá, přiznává, že občas pije pivo, tvrdý alkohol mu nechutná.

Velmi rád poslouchá hip-hop, oblíbenou skupinou je H16. Mezi nejoblíbenější filmy řadí Rychle a zběsile. Líbí se mu americký herec Vin Diesel, u herečky nedokáže odpovědět zcela jednoznačně, nakonec říká, že žádná, ale dívky má rád. Zmiňuje, že má občas nějakou přítelkyni, ale dlouhodobý vztah ještě neměl.

Do školy chodí často neupravený, je cítit cigaretovým kouřem. Někdy se stává, že v jednom tričku a riflích odchodí celý školní týden. Pravidelně je kárán za nepřezutí se. Přezůvky nenosí, zde je ovšem nutné přihlídnout k faktu, do jaké míry může Pavel tuto situaci ovlivnit, pokud se jedná o nedostatek finančních prostředků u matky na zakoupení nové obuvi. Velkým problémem jsou také svačiny, nenosí si je z domu předem připravené, ale kupuje si je sám v obchodě, který se nachází v blízkosti školy, takže svačinu nejčastěji tvoří kofola a brambůrky. Stává se také, že nesvačí vůbec. Při slavnostním ukončení

školního roku 2008-2009 Pavel omdlel, při velmi teplém počasí neměl ani pití, ani svačinu. Obědy má ve škole řádně placeny, často se však stává, že na ně ani nejde, nebo jeho oběd trvá pouhých pět minut. Každopádně jeho první kroky po opuštění školy vedou do obchodu, kde si zakoupí brambůrky, či nějaké sladkosti.

U Pavla nedochází k aktivnímu naplnění volného času, absentují jakékoli zájmové aktivity. Po vyučování, buď navštíví místní hostinec, kde má hodně starších kamarádů, ale dle jeho slov si k pití objedná pouze kofolu. Většinou zde sedí až do pozdních odpoledních hodin. Po příchodu domů stráví chvíli se svým psem, o kterém pěkně mluvil. Jde o menšího, tříměsíčního pejska nespecifikované rasy. Připraví se do školy a poté sleduje televizi do pozdních nočních hodin..

Když se Pavla ptám na čtení, zda-li má rád knížky, začne se srdečně smát, po delší pauze, kdy se musí uklidnit, mi odpoví, že nečte, knížky ani nikdy nedostával, jako dárky například, doma nemají žádné knihy, matka čte pouze časopisy, knihy ne a on si vše potřebné najde na internetu. Do knihovny nechodí.

Rozvypráví se o motorkách a motorech, na zahradě opravuje staré mopedy, nebo jakákoliv vozítka, které lidi z vesnice vyhazují jako nepotřebné. Po ukončení základní školy se chce vyučit automechanikem, jak sám říká má rád vůni motorů, to je jeho život.

Anamnéza rodinného prostředí:

Chlapec pochází z neúplné rodiny. Žije společně s matkou a dědečkem v rodinném domku v odlehle části obce. Jedná se o neudržovaný, starší rodinný dům, který leží v těsné blízkosti lesa, na samotě. Nejbližší dům v okolí je vzdálen několik stovek metrů. Na první pohled působí vše poněkud strašidelně a přiznám se, že jsem se poněkud bála. Dům je i zevnitř celkově zanedbaný, neuklizený, skromně zařízený starším nábytkem. Pavel má k dispozici jeden pokoj, nebudu ho nazývat dětským, protože toto označení nenaplnuje, jedná se o místnost tvořenou postelí, skříní, stolíkem a křeslem, na zdech visí starší obrazy krajiny. Pracovní stůl chybí, Pavel se učí nebo píše úkoly na menším stole, který je umístěn uprostřed pokoje. Na stolíku u postele je starší počítač, který využívá převážně v nočních hodinách, má rád facebook a rozhovory s lidmi po celé republice.

Specifikem rodinného prostředí je prakticky hmatatelná slabá autorita matky, schází jasné limity, hranice, chybí zde výrazný mužský prvek. Matka je na výchovu sama, otec o chlapce nejeví zájem, neposkytuje matce ani žádné finanční prostředky na jeho výživu.



Matka vnímá svou situaci jako tíživou, ulevuje jí alkohol. Dědeček, který s nimi žije, přispívá pouze minimální částkou na domácnost. Jedná se o starého člověka, který je prakticky upoután na lůžko, jeho pohyb je omezen pouze na místnosti v domě, ven nevychází. Pavel nemá žádné sourozence. V rámci rodiny žádné vazby na příbuzenstvo nemá, proto se velmi často stává, pokud o někom hovoří oslovuje tyto osoby, jako strýc nebo teta, ale ve skutečnosti nemá k těmto lidem žádné pokrevní vazby.

Matka je vyučená prodavačka, ale zaměstnání často střídá, na jednom místě dlouho nevydrží, stěžuje si, že ji často propouštějí. Těžce si uvědomuje stále sílící nároky na její osobu, ať už v souvislosti s péčí o syna, dědečka, nebo starostí o chod domácnosti. Pociťuje touhy uniknout všem těmto starostem a určitý klid, jak uvedla, nachází právě v konzumaci alkoholu. Nemá žádné zájmy ani koníčky, ráda sleduje v TV romantické seriály, nebo detektivní příběhy. Na čtení knih nemá dostatek času a ani by ji to dle vlastních slov nebavilo, nemá knížky ráda. Na to, aby je Pavlovi kupovala nemá dostatek peněz, navíc jí to přijde zbytečné. V době rozhovoru pracovala jako servírka v pohostinství a Pavel ji zde velmi často navštěvoval. Pravidelně zde setrvává i do pozdních nočních hodin ve společnosti o mnoho let starších osob.

Na dovolenou ani výlety rodina nejezdí, Pavel se o prázdninách zdržuje doma, věnuje se motorkám, chodí se koupat do nedalekého rybníka, do lesa nebo s kamarády na ryby.

Na školní výuku se Pavel připravuje sám. Matka se pouze občas podívá do žákovské knížky a podepíše ji, pomoc s přípravou považuje za zbytečnou, jak říká „je to už velký kluk“. Elektronickou žákovskou knížku nevyužívá. Za špatné známky syna netrestá, povzbuzování dle jejích slov není nutné, protože Pavel si vše sám vyřeší a lepší už to stejně nebude. Na otázku, kdy Pavla naposled pohladila, odpovídá, že si nevzpomíná. Doma spolu hovoří o každodenních problémech, někdy o módě nebo politice. Pavel se jí nesvěřuje se svými starostmi a ona řeší pouze to nutné, ostatní ponechává na chlapci.

Matka chlapce hodnotí jako šikovného na práci, manuálně zručného, tak si nedělá starost s jeho uplatněním v životě. „Něco jistě najde a nemusí to být žádný Einstein“.

Pedagogicko psychologické vyšetření:

Pavel byl poprvé vyšetřen v PPP Uherské Hradiště v první třídě základní školy. Důvodem vyšetření byly výukové obtíže zejména v českém jazyce a matematice. V MŠ byla uváděna neujasněná lateralita, v následujících letech se postupně sám vyhranil na

pravou ruku, přeučován údajně nebyl. V řeči byly zjištěny stále přetrvávající projevy mírné dyslalie. Grafický projev, jemná i hrubá motorika a taktéž i názorové zkoušky vykazovaly četné znaky organicity. Matce bylo doporučeno pokračovat v uvolňovacích cvičích ruky (znala již z MŠ) a nácviku správného úchopu psacího náčiní.

Při prvním vyšetření byl chlapec nejistý, zjevné byly obavy ze selhání a následná tendence k rezignaci, nízká frustrační tolerance, projevující se častým nedokončováním a vzdáváním úkolů při prvních obtížích. Po překonání počátečního napětí, pak spolupracoval dobře. Zpráva z vyšetření mluví o obtížích v oblasti vizuomotorické koordinace a deficitech zrakové analýzy a syntézy. Zjištěna pravolevá orientace. Intelektový potenciál se pohyboval v pásmu nižšího průměru. Úroveň čtení je celkově defektní, odpovídající těžké dyslexii, obsah čteného však Pavel rámcově chápe. Při psaní zřetelné velmi pomalé tempo, píše po jednotlivých grafémech, které si obtížně vybavuje, výrazná specifická chybovost. Závažnější nedostatky jsou patrné taktéž ve všech neuropsychických elementárních funkcích, s výjimkou sluchové diskriminace. Vysloveno bylo podezření na poruchu pozornosti (LMD) a rozvoj specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie. Vzhledem k projevům organicity v testech bylo matce doporučeno neurologické vyšetření, jehož závěry PPP nedodala.

Vyšetření v 5. třídě: při kontrolním vyšetření s odstupem čtyř let (na kontrolu po dvou letech se matka nedostavila), se potvrzují přetrvávající projevy specifických poruch učení (dyslexie, dysrtografie) a obtíže plynoucí z LMD. Při kontaktu je Pavel vnímám jako milý chlapec, mírně nejistý, v projevech přesto spontánní, spolupracoval bez obtíží se zjevně poměrně vysokou nedůvěrou ve vlastní schopnosti. Řeč upravena. Čtení je pomalé, sekané, se zárazy a sklonem domýšlet si. Výkon při čteném projevu kolísá, všechny testové metody provázeny psychomotorickým neklidem. V grafickém projevu jasně patrné deficitní v oblasti jemné motoriky, nesprávný, křečovitý úchop psacího náčiní, silný tlak na tužku, kresba postavy neodpovídá aktuálnímu věku, je na nižší úrovni, s agresivními prvky. Všichni vyučující se snaží nadále řídit doporučeními vydanými na základě vyšetření PPP pro výuku a práci s chlapcem. Doporučení daná matce pro přípravu do školy v domácím prostředí (již v 1. třídě), jsou dle domněnky vytvořené psychologkou na základě rozhovoru s matkou, nepříliš využívána a příprava do školy je spíše nárazová a nesystematická.

Vyšetření v 7. třídě: přichází vyspělý, vysoký chlapec, který velice dobře navazuje kontakt, spolupracuje dobře, snaží se vyhovět všem požadavkům. Zjevný je silný

psychomotorický neklid v oblasti horních končetin a snaha podat dobrý výkon, přesto je potřeba opakovat otázky a vybízet k reakci, zejména ve verbálních subtestech. Zaměřený opis a přepis jsou zdařilé, v diktátě stále četná chybovost, tempo psaní pomalé, úchop tužky křečovitý. Objevuje se dvojitý čtení (není patrné žádné zlepšení, naopak), dlouhé pauzy mezi slovy, časté luštění, rychlostně značně podprůměrný výkon, domýšlí konce delších výrazů. Závěr zprávy potvrzuje stávající SPU i přetrvávající obtíže plynoucí z LMD současně se stagnací rozumových schopností dítěte a nulovým zlepšením v oblasti projevů SPU. Matce i Pavlovi je důrazně vysvětlena nutnost procvičování čtenářských dovedností, doporučeny časopisy, texty na internetu a spolupráce matky se synem na přípravě do školy, i její součinnost s vyučujícími, aby se předešlo zhoršení školního prospěchu i projevů diagnostikovaných obtíží.

#### Školní prostředí

MŠ:

Mateřskou školku začal Pavel navštěvovat ve 4 letech. Počáteční adaptační potíže byly velmi rychle překonány. Byl považován za hodně hravé dítě, preferoval hru na vojáky a policisty. Měl v oblibě makety pistolí, mečů, luků apod. V rámci třídního kolektivu si dokázal hrát pouze s těmi dětmi, které byly ochotny přistoupit na jeho způsob a pravidla hry.

Při plnění společných úkolů byla patrná nízká frustrační tolerance současně s obavou ze selhání. Často poukazoval na to, že zadaný úkol nezvládne, nechce ho dělat. S prací byl vždy hotov mezi prvními, pracoval zbrkle, s chybami. Při pobídnutí ze strany paní učitelky, ať ještě svou práci upraví, odpovídal, že to je dobré a jemu se to tak líbí. Při kresbě preferoval černou barvu, jinou téměř nepoužíval, paní učitelka popisuje jeho kresby jako velkou černou kouli. U chlapce se projevoval nesprávný, křečovitý úchop psacího náčiní a přílišný tlak na tužku. Podle paní učitelky při kresbě Pavel „spotřeboval“ i několik černých pastel, tak na ně tlačil. Matce bylo názorně vysvětleno jak se synem pracovat na rozvoji jemné motoriky, uvolňovat ruku a nacvičovat správný úchop psacího náčiní. Taktéž byla doporučena logopedická péče v rámci MŠ z důvodu nedostatků v oblasti řeči, které se Pavel pravidelně účastnil.

MŠ hodnotí spolupráci s matkou, jako kladnou. Matka pravidelně projevovala zájem o syna a nechala se od paní učitelky jedenkrát týdně informovat. Vzniklé problémy byla

ochotná řešit, ačkoli paní učitelka vyslovila podezření, že zájem sice je, ale důslednost v dodržování doporučení matce chybí. Otec se o chlapce nezajímal.

1. stupeň ZŠ:

Pavel začal navštěvovat základní školu po ročním odkladu školní docházky. Výraznou roli zde sehrálo doporučení ze strany MŠ z důvodu nevyzrálé jemné i hrubé motoriky, sluchové i zrakové percepce, celkovému neklidu a nesoustředěnosti chlapce, přetrvávající hravosti.

Paní učitelka charakterizuje Pavla, jako drobného, ale velmi živého chlapce s výraznými tmavými očima. Nedokázal se příliš dlouho soustředit, práci velmi rychle odbyl, na kvalitě mu nezáleželo, šlo mu hlavně o to být, co nejrychleji hotov. V hodinách často hlasitě komentoval dění ve třídě, upozorňoval na sebe, místy i nevhodně. Na případné vulgarismy spolužáků reagoval smíchem nebo děláním legrácek. O přestávkách byl neustále napomínán za drobné prohřešky, kdy spolužákům schovával například učebnice nebo aktovky. Často si do školy nosil maketu pistole a v době volna si hrál na kovboje, spolužáky neohrožoval, při této činnosti se vyznačoval pouze zvýšenou hlučností. Chování v hodině i mimo se snažili vyučující laskavě, ale důsledně korigovat. Paní učitelka matku opakovaně upozorňovala na fakt, že chlapec nenosí svačiny, nebo si přinese čokoládu, lízátko a žvýkačku, což považovala za nedostačující pro vývoj malého dítěte. Bohužel v Pavlově případě nešlo o zapomínání svačin, jak tomu u dětí s LMD bývá, naopak je zapomínala synovi několikrát do týdne připravit matka.

Čtení dělalo chlapci výrazné obtíže, tempo čtení pomalé, ještě ve druhé třídě přetrvávalo slabikování, komolení slov a následně dvojí čtení. Mnohdy odmítl paní učitelce přečíst zadaný text nahlas. Do školních sešitů si rád maloval, stávalo se, že si do sešitu maloval oblíbená zvířátka nebo auta. Psaní bylo neúhledné, velmi pomalé, s vynechávkami písmen i celých slov, místy hůře čitelné. Pokud byl příliš unavený, místo psaného textu dělal pouze jakési vlnovky nebo čáry.

Paní učitelka se snažila pomoci Pavlovi zvládat učivo a zmírnit nedostatky v rámci individuální péče mimo vyučování a pozitivně chlapce motivovat. V jednotlivých předmětech postupovala vždy s ohledem k Pavlovým aktuálním potřebám. Preferovala ústní projev i zkoušení. Pavel vždy seděl v první lavici, kde měl možnost se na cokoli okamžitě zeptat, nerušily jej tolik podněty z okolí. Paní učitelka ponechávala z toho

důvodu klasické rozpoložení lavic ve třídě. Osvědčilo se jí používání barevných kříd, zdálo se, že žáci na tuto variantu kladně reagují, lépe se na tabuli orientují. U známkování přihlížela k chlapcovým aktuálním obtížím. Pavlovi vždy poskytovala dostatečnou časovou rezervu na plnění úkolů, nebo zadávala kratší cvičení.

Chlapec na 1. stupni ZŠ Tupesy navštěvoval Dyslektický kroužek. V rámci volnočasových aktivit se nezúčastňoval žádného ze školou nabízených kroužků. Do knihovny v rámci školy ani mimo ni nedocházel.

Pavlova matka navštěvovala třídní schůzky nepravidelně, vždy se alespoň dodatečně telefonicky spojila s paní učitelkou a informovala se na Pavla touto cestou. K pravidelným konzultacím nedocházela, v případě nemoci byla s paní učitelkou v písemném kontaktu. Během roku se také několikrát v nepravidelných intervalech nezávazně dotazovala na Pavlovu situaci ve škole. Spolupráci s matkou hodnotí paní učitelka až na drobné neshody celkem pozitivně, avšak poukazuje na matčinu slabou vůli vytrvat v doporučených činnostech, které mohly chlapci pomoci lépe zvládat nároky výuky. Matka vždy přislíbila pomáhat synovi s domácí přípravou, uvolňovat ruku, trénovat čtení, ale z hovoru s chlapcem učitelka odvodila, že tomu tak pravidelně rozhodně není.

V průběhu docházky na 1. stupni Pavla vyučovalo několik pedagogů. Pan učitel poukazyval na Pavlovo chování v 5. třídě, které se vyznačovalo značnou útočností, kdy se chlapec velmi rád zastřešoval různými zákony, školním řádem a nejednou pedagoga přímo upozorňoval na své úlevy v rámci výuky, především, když se mu nechtělo do plnění úkolu. Při výuce často vykřikoval drobné, jednoslovné narážky, posměšky směřované na své spolužáky.

## 2. stupeň ZŠ:

U Pavla se začaly projevovat výrazné problémy v rámci 6. ročníku. Dle třídní učitelky je Pavel chlapcem, který v této třídě začal působit chladným dojmem, byl odměřený, úsečný, city příliš neprojevoval. Jako domněnku vyslovila možné emočně nedostatečně podnětné prostředí v rámci rodiny. V této době dochází ke změně, kdy paní učitelka odchází na mateřskou dovolenou a třídu přebírá nový pedagog. Pavel v důsledku nezvládnutí učiva sedmé třídy byl nucen opakovat ročník a následně tak opět mění třídního učitele. V současné době je žákem 8. třídy, která má celkem 17 žáků. Pan učitel Pavla

hodnotí obdobně jako bývalá třídní učitelka, jako hrubého jedince, který si ve třídě poměrně rychle osvojil roli vůdce.

V minulém školním roce 2008-2009 proběhlo jednání představitelů školy s matkou, kde tato byla informována o chlapcově chování a projevující se šikaně ke spolužákům. Jednotliví žáci popisují, jak Pavel přijde k jejich lavici, uchopí je za krk a kope je, toto jeho jednání je provázeno neustálými pokřiky většinou výhrůžného typu. Z Pavlovi strany dochází na základě výpovědi spolužáků také ke škrce, v několika případech spolužáka vyzvedl až na špičky. Nebo přijde ke spolužákovi zezadu a uhodí jej, či po něm hází různé předměty, píchá ho kružítkem. Každodenně je slovně napadá, přičemž hojně využívá vulgarismů. Jedná se o vykonávání tzv. denní dávky. Matka během jednání se zástupci školy do jisté míry odmítá přijmout fakt, že se její syn účastní šikany spolužáků, velkou vinu dává škole, podle jejího názoru po škole chlapec takové věci nedělá, ale slibuje, že s ním vše prodiskutuje. S matkou byla také probrána důležitost každodenní přípravy do výuky, kde pedagogové zdůraznili Pavlovu zcela nedostačující kompetenci pro zvládnutí nároků základní školy vlastními silami. Matce bylo nabídnuto chlapcovo doučování v rámci školy, tato možnost nebyla doposud z Pavlovy strany využita v žádném z vyučovacích předmětů.

Matka třídní schůzky nenavštěvuje, do školy se dostavuje pouze na opakovanou telefonickou žádost ze strany pana třídního učitele. Ten spoluprací s ní nehodnotí příliš kladně, dle jeho názoru se nedívá na syna objektivně a je proti škole do určité míry zaujatá, stanoviska školy nerespektuje, ba naopak stojí proti nim. Chlapce její chování jen posiluje v jeho pozici moci, protože se mu ze strany rodiny nedostává žádné negativní reakce, sankce nebo alespoň stanovení hranice v tom co je přípustné, anebo ne. K osobním konzultacím s paní výchovnou poradkyní taktéž nedochází, pouze v případě pokud je iniciován ze strany paní výchovné poradkyně v souvislosti s projednáváním závažných přestupků v Pavlově chování.

Při osvojení si role vůdce, s výbornými manipulátorskými schopnostmi se Pavel snaží ostatní spolužáky udržovat v neustálém strachu, tak aby nebyla jeho agresivita odhalena a nikdo si nedovolil na něj stěžovat, či žalovat. Ředitelská důtka ani podmíněčné vyloučení ze školy se u něj nesetkalo s žádnou viditelnou odezvou.

Mezi Pavlovy oblíbené předměty patří občanská a tělesná výchova. Mezi neoblíbené pak zařadil matematiku, fyziku a český jazyk. V rámci školy nenavštěvuje žádný kroužek ani knihovnu a celkově školu bere jako nutné zlo, které je povinné a on ho musí absolvovat.

Pavel má vypracovaný individuální vzdělávací plán pro výuku, je klasifikován s ohledem na existující obtíže.

Český jazyk: paní učitelka hovoří o Pavlovi, jako chlapci, který by potřeboval získat správné výukové návyky, neumí se učit, nikdy k tomu nebyl veden, matka s ním přípravu do školy nedělala. V současné době se mu pochopitelně již učit nechce, nemá k tomu žádnou motivaci. Podle paní učitelky je to škoda, protože spatřuje v Pavlovi větší možnosti a potenciál. Říká, že chlapec je „takové pole neorané“, o které se příliš mnoho nikdo nestará. V hodinách u ní je klidný a nevyrušuje. Při čteném projevu u něj přetrvávají velké obtíže zvládnout i kratší text. Začne číst velmi rychle, ale s obrovským množstvím chyb, mnohdy si text zcela domýšlí. Někdy čte tak rychle, že jej lze zastavit jen s obtížemi. Využívá u něj skupinového čtení, které se celkem osvědčuje a chlapci nevdají.

V případě komunikace je třeba častého povzbuzení, aby se udržela jeho koncentrace a zájem. V hodinách je spíše pasivní, čeká na okamžik, kdy je vyvolán, sám se nehlásí, po informacích neprahne. Často se stává, že Pavel paní učitelku nepozdraví a následně ji naopak zdraví nejméně pětkrát za dopoledne. Paní učitelka se snaží nahlížet na chlapcovo chování s porozuměním a respektem, je informována o rodinné situaci. Usiluje o soustavnou motivaci, pravidelně ho povzbuzuje, za všech okolností se snaží zachovat klid a chlapci naslouchat, často využívá očního kontaktu, úsměvu, dotyku.

Anglický jazyk: v individuálním kontaktu je Pavlovo chování bez neadekvátních projevů. Pavlovu pozornost v rámci výuky hodnotí kladně. Chlapec projevuje přiměřenou snahu naučit se látku dle svých možností a schopností. Při hodinách anglického jazyka sedí v první lavici. a je v průběhu vyučování pověřován drobnými úkoly, například rozdáváním slovníků, nebo zavěšením mapy na tabuli. Paní učitelka preferuje ústní zkoušení před písemným, vždy si ověřuje porozumění zadání. Respektuje pomalé tempo při písemném projevu.

Pavel si v hodině často okusuje nehty, houpá se na židli nebo mění druh posedu, učitelka to nechává bez povšimnutí. Snaží se jej pozitivně motivovat a naslouchat mu,

podporovat rozvoj řeči, v případě cizího jazyka, nechává chlapci prostor k vyjádření, nepřerušuje jej, naopak každou snahu o samostatné vyjádření se, podporuje a chválí. Hojně využívá názorné pomůcky, výklad pro žáky uskutečňuje i společnou hrou, pořádá soutěže, používá video, PC, internet, CD přehrávač, magnetickou a interaktivní tabuli. Umožňuje provádět zápisy do školních sešitů formou kresby, náčrtů, vlepování obrázků.

Matematika: pan učitel hodnotí Pavla, jako obtížně zvladatelného chlapce, který v současné době neprojevuje prakticky žádný zájem o výuku, je spíše pasivní, nehlásí se. V hodinách matematiky sedí ve druhé lavici, v průběhu vyučování nejsou výraznější kázeňské problémy. Zadané úkoly splní, ale pokud je určitá věc nad rámec výuky, Pavel přestává pracovat, neprojevuje v daném okamžiku zájem ani aktivitu. Často komentuje dění ve třídě, v případě neúspěchu některého ze spolužáků reaguje smíchem. Pan učitel si u Pavla ověřuje zda-li správně porozuměl zadání. Snaží se, aby se jeho učení opíralo o určitý názor nebo postoj k dané věci, využívá názorných pomůcek (tabulky, početní karty). Poskytuje dostatek času k vypracování zadaného úkolu a současně respektuje pomalejší tempo práce, vždy dává chlapci kratší zadání. Ve výuce je zjevná snaha vyučujícího, i přes vysoký počet dětí ve třídě, o individuální přístup a povzbudivé vedení nejen Pavla.

Doporučení:

V případě Pavla je nutný vysoce individuální přístup se zvýrazněnou povzbudivou složkou výchovného vedení a důrazem na respektování zásad mentální hygieny. Potřebné je jasné stanovení hranic a limitů, které nemůže ve škole překračovat a sankcí, které by se nemíjely účinkem (např. praktické činnosti, při kterých musí vyvinout námahu - být po škole a v té době uklízet areál školy, pracovat na školních pozemcích, pomáhat v knihovně apod.), tak jako formální důtky. Zároveň je třeba zachovat vstřícný a laskavý přístup. Uvedené faktory by se neměly opomíjet.

Ve výuce nadále zohledňovat pracovní tempo a obtíže ve čtení a písemném projevu. Je – li to ještě možné (zájem dítěte) soustředit se na rozvoj čtenářských dovedností vhodným výběrem nápravných metod, snažit se nalézt literaturu, která by jej zaujala, i v rámci internetu. Důležité je zachovat možnost dostatku času na vypracování úkolu a jeho následnou kontrolu. Místo diktátu volit doplňování do předtištěného textu, tak aby se mohl soustředit pouze na doplnění správného i/y či slova (jak v českém, tak anglickém jazyce). Umožnit psát zápisy tiskacím písmem, nebo využívat nakopírovaných poznámek.



K ověřování znalostí chlapce volit způsoby, ve kterých může prokázat alespoň základy, snažit se omezit stresující faktory, které u něj mohou vyvolávat větší frustraci a tím i agresivitu v rámci obrany svého ega. Snížit nároky úměrně jeho možnostem, srovnávat pouze s jeho vlastními pokroky, ne s úrovní třídy. Korigovat impulzivní jednání a projevy, jasně vymezit pravidla vzájemné spolupráce. Šikanu ve třídě řešit spoluprací s odborníky, neponechat ji bez dořešení a následné práce se třídou, kterou považují za stávající situace neopomenutelnou.

Žádoucí je taktéž průběžná práce s matkou, nejlépe formou pravidelných konzultačních schůzek, snažit se s ní o chlapci mluvit, probírat možnosti jak mu pomoci a zároveň připomínat odpovědnost z její strany. Byť je Pavel jako člověk samostatně myslící a jednající bytostí, matka je za něj do jeho plnoletosti odpovědná. Nevolit však represivní formu, naopak se snažit matku podpořit v sebemenších krocích, které by vedly k řešení aktuální situace. Posilovat ji v jejích kompetencích, schopnostech a dovednostech.

### **Kazuistika č. 3 - Ondra**

Rok narození: 1997

Diagnóza: dyslexie, projevy dysortografie, dysgrafie, LMD

Osobní anamnéza:

Ondra se narodil v řádném termínu. Vážil 3,800 g a měřil 52 cm. V ranném stádiu těhotenství se u matky projevil zdravotní obtíže a byla nutná i krátkodobá hospitalizace v nemocnici, následně po celý zbytek těhotenství zůstala v domácím ošetřování pod neustálým lékařským dohledem. Porod matka hodnotí, jako komplikovaný a bolestný, trval celkem 23 hodin a byl proveden kleštěmi. Po narození byl chlapec na 2 dny umístěn v inkubátoru, důvodem bylo přidušení během porodu. Kojený byl do 12 měsíců, od 6 měsíce příkrmovaný. Vývoj syna matka hodnotí jako normální, v dětství prodělal běžné nemoci, nijak vážně nestonal. Ve 4 letech byla Ondrovi odstraněna na základě doporučení odborného lékaře nosní mandle. V 5 letech si začal stěžovat na časté bolesti nohou, po vyšetření v nemocnici, kde se mimo jiné potvrdila skolióza páteře, nastoupil Ondra na pravidelné rehabilitace v trvání 1 roku. V současné době matka přiznává, že již necvičí, i když by měl.

Během pobytu v nemocnici (vyšetření nohou) bylo na doporučení ošetřující lékařky provedeno vyšetření logopedem a diagnostikována dyslalie.

Ondra je statný chlapec s krátkými plavými vlasy, který při prvním společném setkání působí tiše, zakřiknutě, postupně se ale osměluje, dobře spolupracuje. Během rozhovoru je většinou zamračený, sdílný, vypadá vyrovnaně i přes zřetelný psychomotorický neklid. Mluví velmi rychle až překotně, často se opakuje. Slovní projev je hlasitý až hřmotný, mnohokrát skáče do řeči.

Chodí čistě, moderně oblečen, v oblékání nemá žádný vyhraněný styl, nepřipadá mu to důležité, jenom mikiny, které má opravdu rád, musí mít tmavou barvu. Říká, že růžovou by si nikdy neoblékl. Kalhoty nosí nejčastěji jeansového typu a musí být hodně volného střihu, upnuté mu nedělají dobře na břicho. Oblíbená barva je modrá nebo černá.

Oblíbených filmů má dle vlastních slov několik, nedokáže je ale vyjmenovat, nejraději má akční snímky, v poslední době ho nejvíc zaujal Avatar. Velice rád poslouchá hudbu, oblíbenou skupinou je Kabát nebo Kryštof. Největší Ondrovou vášní jsou počítačové hry, u těch by, jak sám říká, vydržel celé dny. Pokud se svede řeč na počítač je k nezastavení a s nesmírným zaujetím hovoří o počítačových hrách, levelech, kapacitách, výkonech a podobně. Chlapec nenavštěvuje žádný kroužek, volný čas tráví u počítače, ale převážnou část dne se učí, takže mu příliš mnoho času nezbyvá.

U chlapce se projevuje časté střídání nálad a celková labilita. Na první pohled působí sebevědomým dojmem, ovšem při prvním nezdaru se ihned rozpláče. Jak vypověděla matka, pláč se stal Ondrovou silnou zbraní, protože obzvláště babička reaguje v chlapcův prospěch a neustále se ho zastává. Říká, že je chudák, má to těžké, a tak potřebuje přece podporu, nemůže se pořád trestat. Při rozhovoru si Ondra neustále okusuje nehty, podle hloubky okousání je zřejmé, že se jedná o častou činnost, nevydrží také sedět v klidu na jednom místě, neustále se pohupuje, otáčí, nebo kope nohama. Matka říká, že Ondra byl již od kojeneckého věku plačtivé, přecitlivělé, nespavé a hyperaktivní dítě.

Anamnéza rodinného prostředí:

Ondra pochází z úplné rodiny. Matka je vysokoškolsky vzdělaná a pracuje jako učitelka na střední škole, otec má středoškolské vzdělání, v současné době pobírá invalidní důchod. Má 1 sourozence, o 6 let mladšího bratra Vojtu. Rodina bydlí v nově zrekonstruovaném

rodinném domku na vesnici. Dům je vkusně a moderně zařízen, obklopen velkou zahradou, s možností letního posezení.

Oba chlapci mají k dispozici společný dětský pokoj, jedná se o prostornou, světlou místnost. Ondra zde má postel, skříň a psací stůl, Vojta taktéž, i když jeho koutek je více zaplněn hračkami. Na Ondrově psacím stole má místo počítač, který byl pokaždé při mé návštěvě v provozu, nad ním je umístěna polička zaplněná počítačovými hrami. V dětském pokoji se nachází také poměrně prostorná knihovna zaplněná nejrůznějšími knihami. Při dotazu zda-li Ondra čte rád, odpovídá, že ani ne, spíše si prohlíží obrázky nebo poslouchá, co mu babička o knížce vypráví, má rád, když se mu předčítá. Do knihovny nechodí, ani ji nevyužívá v rámci ZŠ. Rodiče mají v ložnici menší knihovnu, oba dva čtou v rámci časových možností, otec spíše časopisy nebo denní tisk, matka si s oblibou přečte nějakou knihu. Vlastní průkazku do knihovny, kam dochází několikrát do roka, nepovažuje se za pravidelnou návštěvnicí.

Ondrova matka působí příjemným, sympatickým dojmem. Při rozhovoru na téma vzdělání chlapců se začne projevat jako dosti ambiciózní žena, která chce pro své chlapce jen to nejlepší. Se synem se každodenně i několik hodin, bez větší přestávky připravuje na školní výuku. O své snaze hovoří jako o úmorné, vyčerpávající a nekončící činnosti, přesto v ní nechce nijak polevit, ani ji omezit na nutné, či potřebné učivo pro Ondru. Mluví o tom, že se s chlapcem tolik času učí a výsledky nejsou nijak oslňující. Jeden den se spolu vše pěkně naučí, Ondra probírané látce rozumí a na druhý den přijde ze školy s negativním hodnocením. Matka přiznává určitou bezradnost a bezmocnost v takovýchto situacích, které řeší stále se zvyšující frekvencí přípravy. Přiznává, že na Ondru často a hodně křičí, mrzí ji to, ale nedokáže prý zachovat patřičný klid a rozvahu. Neustále zdůrazňuje důležitost vzdělání a chce, aby se Ondra dostal na střední školu s maturitou, jiné alternativy jsou pro ni nepřijatelné.

Při mém dotazu, zda-li si vzpomene, kdy Ondru naposled pohládila odpovídá, že se laskavému přístupu nebrání, syna samozřejmě pohládí, když je to potřeba, snaží se stále více vyhledávat pozitivní schopnosti chlapce a ty pak zdůrazňovat a vyzvedávat, motivovat jej, tak jak jí to bylo doporučeno v PPP. Ale kontakt s ním vyhledává ráda i bez doporučení. Naposled ho pohládila ráno po snídani, kdy si řádně vyčistil zuby.

S Ondrou se taktéž hodně připravuje babička, mnou vnímaná další silná, výrazně ambiciózní osobnost, která nepřipouští žádné nedostatky. S babičkou má chlapec pěkný vztah, má ji rád, dovolí mu mnohem více než matka a tráví s ním spoustu času. Otec se s Ondrou nepřipravuje, tuto činnost nechává výhradně v režii matky a babičky.

V průběhu roku, kdy bylo pozorování uskutečňováno, jsem zaznamenala, že rodina stále více soustřeďuje pozornost na mladšího bratra Vojtu, který je bystrý, pohotový, zdatný po všech stránkách. Matka v hovoru opakovaně vyzvedává Vojtu nad Ondrou slovy: „ale náš Vojtík, to bude jiné, s tím nebudou žádné potíže, to bude náš chytrolín“. Chlapci spolu mají, i přes věkový rozdíl, hezký vztah, matka tvrdí, že mezi nimi nedochází k žádným výrazným konfliktům.

Pedagogicko psychologické vyšetření:

První vyšetření v PPP Uherské Hradiště bylo uskutečněno ve druhé třídě základní školy na žádost rodičů a školy. Z následujícího vyšetření bylo zaznamenáno a vyplývá: jedná se o ostýchavého, verbálně utlumeného chlapce, postupně se adaptuje a snaží se o to podat dobrý výkon. V osobnosti nejistota, měštnání afektů a tenze, touha po ocenění. Spolupracuje ochotně, v průběhu vyšetření je u chlapce pozorovatelný zvýšený psychomotorický neklid (točí se na židli, vstává, luská prsty, komentuje svoji činnost), v závěru je patrná zvýšená unavitelnost. Pozornost je lehce odklonitelná vnějšími podněty, nevydrží se koncentrovat po delší dobu. U složitějších či nezajímavých úloh se snadno vzdává, je nutná stimulace k vynaložení dalšího úsilí. Rozumové schopnosti v pásmu průměru. Úchop tužky dráповitý, grafomotorické obtíže. Zjištěna zkřížená laterálita, méně vyhraněná dominance pravé ruky, dominantní levé oko. Drobné nedokonalosti ve zrakové i sluchové diferenciaci, setrvale výrazné oslabení sluchové syntézy.

Ve školních sešitech silně organické až dysgrafické písmo, problémy s úpravou, vyskytují se časté škrty, zkomoleniny, masivní přítomnost smíšené chybovosti (dysortografie), informační nosnost zápisů minimální. Čtení je u chlapce nejisté, defektní, se zárazy a místy slabikování obtížnějších slov, četné specifické rysy. Oslabeno porozumění čtenému textu, samostatná reprodukce je velmi kusá, chlapci unikají dějové souvislosti. Pomalé tempo práce. Diagnóza: projevy lehké mozkové dysfunkce (podezření na organický podklad) a specifické poruchy učení – dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Na doporučení PPP byl integrován v rámci běžné třídy.

Vyšetření ve 4. třídě: chlapec přichází na vyšetření s matkou a babičkou a od počátku vyšetření je v dobré náladě, usměvavý a vyrovnaný. Pracovní tempo stále velmi pomalé, s defektním uchopením tužky, krátkou koncentrací pozornosti a psychomotorickým neklidem. Úroveň čtení výrazněji (i přes pravidelný nácvik) nezlepšena, snaha o větnou intonaci, vážne porozumění textu. Reprodukce se řídí jen několika opěrnými slovy, kterým chlapec porozuměl, bez spojitostí, na návodné otázky odpovídá nesprávně.

Více zpráv z vyšetření v rámci PPP matka bohužel nenalezla, ač je absolvovali, chodí na pravidelné kontroly s odstupem cca dvou let. Doporučené neurologické vyšetření potvrdilo diagnózu LMD a SPU – dyslexie, dysortografie, dysgrafie, medikován nebyl.

### Školní prostředí

MŠ:

Do mateřské školy Ondra nastoupil ve 3 letech. Velmi rychle se adaptoval, do školky chodil rád, měl zde hodně kamarádů. Paní učitelka Ondru zpětně hodnotí, jako živého, neklidného chlapce, který příliš dlouho nevydržel u jedné činnosti. Bylo těžké udržet jeho pozornost, která oproti ostatním dětem o mnoho více kolísala a byla lehce odklonitelná, tam letělo letadlo, ptáček, za oknem houkala sanitka...Vše ho dokázalo vyrušit od aktuální činnosti.

Drobné řečové nedostatky byly brzy snahou rodiny odstraněny, v rámci MŠ navštěvoval logopedii, pravidelně procvičoval doma. Úchop psacího náčiní byl nesprávný, křečovitý, střídal pravou a levou ruku, silně tlačil na tužku. Uvolňovací cviky pomáhaly jen omezeně, kreslení, vystřihování se raději vyhýbal. Paní učitelka v Ondrově případě cíleně vyhledávala činnosti, které jej v tu dobu zajímaly nebo nějak oslovovaly a snažila se jej rozvíjet jejich prostřednictvím.

Spolupráce s rodinou byla učitelkou hodnocena jako vynikající. Matka, se společně s babičkou, téměř s každodenní pravidelností na chlapce informovaly, otec projevoval o syna taktéž velký zájem. Vždy bylo snadné na čemkoli se dohodnout, doporučení ohledně procvičování jemné motoriky a řečového projevu odpovědně dodržovali a Ondra dělal pokroky. Jedna z učitelek si vzpomíná, že přes veškerá pozitiva plynoucí z bezproblémové spolupráce s rodinou, měla dojem, že na chlapce jsou kladeny poměrně vysoké nároky a to zejména v očekávání ze strany rodičů. Uvádí, že sama by dítěti poskytla více prostoru na hru a odreagování, než na procvičování ruky a mluvidel. MŠ byl doporučen odklad školní

docházky z důvodu nepozornosti, psychomotorického neklidu, hravosti a nedostatečné sociální zralosti pro zvládnutí nároků ZŠ. Rodiče s tímto plně souhlasili.

1. stupeň ZŠ:

Ondra nastoupil do školy po ročním odkladu a v průběhu 1. stupně vystřídal několik základních škol a tím i pedagogů. Základní školu opustil vždy na žádost rodičů, kteří nebyli spokojeni s výukou a přístupem k jejich synovi.

Dle paní učitelky z prvního stupně ZŠ Tupesy byl Ondra nesoustředěný, neklidný, často při vyučování náhle vykřikoval, odbíhal od probíraného tématu. Při vyučování se neustále pohupoval nebo otáčel na židli. Seděl v první řadě uprostřed. Ve třídě měl spoustu kamarádů, byl celkem oblíbený, rád šaškoval a dělal různé srandičky pro ostatní, byl třídním klaunem. Svačiny nosil pravidelně, dodržoval také na žádost matky pitný režim, vždy měl perfektně připravenou aktovku, ačkoli často nevěděl, co a kde v ní vlastně má (připravovala ji matka nebo babička).

Paní učitelka se nejen pro Ondru snažila zatraktivnit výuku, tak aby se chlapec aktivně zapojoval, posilovala jeho důvěru ve vlastní kompetenci, pověřovala jej organizací třídního vystoupení, zapisováním počasí, umýváním tabule, za což ho vždy chválila. Citlivým vedením přistupovala k Ondrovým obtížím, pozitivně jej motivovala. V průběhu docházky na 1. stupni Ondra využíval kompenzační a učební pomůcky: bzučák, karty slabik a slov, magnetická písmena, pryžovou násadku, baterku, gumovou tužku, čtecí okénka. Na práci měl vždy dostatek času, učitelka se snažila s ním hotový úkol projít, dohlížela na zápisy do úkolníčku, nebo ho vedla sama.

Spolupráci s rodinou hodnotí paní učitelka kladně, na třídní schůzky chodil pravidelně otec, matka docházela jedenkrát týdně na osobní konzultace, kdy se dotazovala na pokroky, nedostatky a možnosti nápravy v rámci domácího prostředí a dle potřeby se dotazovala také telefonicky. V případě nemoci docházela každodenně babička k paní učitelce pro úkoly a bylo znát, že chlapec i v době absence v ZŠ doma látku procvičuje a plní úkoly. V rámci školy nenavštěvoval Ondra žádný kroužek.

Paní učitelka citlivě upozorňovala rodiče na limity a hranice chlapcových možností, důležitost jej nepřetěžovat, zadávat jen přiměřené množství úkolů, dělat pauzy, umožnit odreagování, poskytnout dostatek prostoru na hru. Matka vždy vše „odkývala“ a poté

s chlapcem pokračovala v zaběhnutém režimu, doslova drilu, neboť přípravě do ZŠ věnovala i tři hodiny denně, i přes minimální množství úkolů zadávaných paní učitelkou.

## 2. stupeň ZŠ

Ondra v 6. třídě opět změnil základní školu, odkud jej rodina v pololetí stáhla zpět na ZŠ Tupesy. Třídní učitel poukazuje na skutečnost, že Ondrovy výkony jsou nejisté, málo přesvědčivé, je nezbytné průběžné povzbuzování, protože v mnoha případech odpověď zná, pouze se ostýchá ji sdělit v obavě, že se může mýlit. Rozlišit, ve školním prostředí, zda se tak u chlapce jedná o neznalost, či ostych, je poměrně obtížné. Ondra pracuje pomalým tempem, s velkou časovou prodlevou, s prodlužující se dobou vyučování se u něj objevuje únava a zvýšený neklid (houpá se na židli, otáčí se, hraje si s tužkou, listuje, kde nemá apod.). Ondrovy zápisky ve školních sešitech jsou prakticky nepoužitelné pro další získávání informací. Zde je potřeba ocenit přístup pedagogů v jednotlivých předmětech, kdy v souvislosti s uvedeným chlapcem zapisuje jen to, co stihne (aby se v hodině nenudil, nerušil) a jsou mu poskytnuty kopie zápisů. Hojně využívají názorných pomůcek, zejména v problematických předmětech.

Třídní učitel uvádí, že u chlapce je zřetelná touha po uznání, velká nejistota při práci, silný pocit vlastní neschopnosti, kdy mnohdy již předem vzdává zadaný úkol. „Já to nezvládnou, to nemá cenu“ jsou obvyklé reakce. Třídní učitel toto považuje za přirozené vyústění faktů, že dosavadní chlapcova školní kariéra byla provázena chronickými nezdary a přespřílišnou snahou rodičů o úspěch. I přes pozitivní posilování u Ondry naopak, díky obrovskému tlaku rodičů na výkon, došlo k fixaci pocitů méněcennosti a značnému oslabení sebedůvěry. Tyto faktory nyní chlapci brání uspět i v těch činnostech, které jsou zcela v rámci jeho možností a schopností.

Pan učitel hodnotí spolupráci s rodinou jako přespřílišnou, na rodičovské schůzky chodí otec, matka se pravidelně nejméně jedenkrát za 14 dní telefonicky informuje na Ondrův prospěch, na její žádost jsou chlapci kopírovány materiály od jednotlivých pedagogů v rámci přípravy na výuku. Babička se také pravidelně dvakrát do měsíce dotazuje na prospěch vnuka převážně v českém jazyce a matematice. Pan učitel je s rodinou také v e-mailovém spojení, které je nejvíce využíváno rodiči v době chlapcovy nepřítomnosti. Rodina také spolupracuje s výchovnou poradkyní, matka nejméně jedenkrát

za čtvrtletí konzultuje s výchovnou poradkyní další postupy, možnosti a činnosti. Rodiče si ověřují, zda vyučující dodržují doporučení daná zprávou z PPP.

Ondra má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Je klasifikován známkou s přihlédnutím ke zjištěným potížím.

Český jazyk: školní diktáty byly u Ondry převážně neúspěšné, zkomolené, se značnou chybovostí – vynechávka písmen, slov, gramatické chyby, problémy má i v opisu a přepisu. Místo diktátu píše doplňovačky, které zvládá. Vše, co paní učitelka řekne, potichu odříkává, mnozí žáci za to Ondru kárají. Paní učitelka se to snaží přehlížet. Uvádí, že je dosti náročné ve třídě udržet klid při psaní diktátů, či zápisů do sešitu.

Čtení je u Ondry stále s výraznými obtížemi, čte po jednotlivých slovech s velkými prodlevami, přetrvává dvojí čtení. Při čtení delšího textu se výkon rychle zhoršuje, až v neschopnost dále pokračovat ve čtení (nesmyslné čtení, nebo chlapcova rezignace). S tím souvisí i velmi chudá reprodukce, úroveň vyjadřovacích schopností a omezená slovní zásoba. Čtení v hodině se pochopitelně vyhýbá, snaží se smlouvat.

Paní učitelka se snaží o individuální vedení, staví na pochvale, kdy cíleně vyhledává situace, kdy ví, nebo vidí, že Ondra odpověď zná a dá mu možnost projevit se. Snaží se posilovat jeho sebevědomí zadáváním jednoduchých činností, úkolů (smazat tabuli, odnést sešity do kabinetu, sesbírat knihy...), o nichž ví, že je chlapec zvládne a bude ho moci za ně ocenit. Umožňuje Ondrovi v průběhu hodiny provádět uvolňovací cviky, obzvláště rukou, dovolí mu se protáhnout i v rámci výuky. Mají domluvený signál, kdy Ondra zvedne ruku zaťatou v pěst a to znamená, že je již velmi unaven a může se jít na chodbu na dvě, tři minuty projít. Toto se velice dobře osvědčilo a chlapec toho nezneužívá. Paní učitelka povzbuzuje Ondru v aktivitách samostatného projevu, vybízí jej, aby vyprávěl co zajímavého zažil nebo viděl, co dělal.

Anglický jazyk: dle paní učitelky je Ondra až živelný chlapec s nízkým sebevědomím, potlačeným silnými ambicemi ze strany rodičů. Je hodný, laskavý, na neúspěch reaguje spíše stažením do sebe, než agresivitou. Paní učitelka toleruje písemnou produkci, psaní tiskacím písmem, časté kolísání výkonnosti u Ondry, snadnou unavitelnost. V maximální míře využívá povzbudivého vedení a chválí jej i za drobné úspěchy. Gestem či dotekem navrácí a motivuje chlapce k činnosti. Klade důraz na ústní projev a zkoušení. Soustředí se na osvojení základních gramatických pravidel a slovíček. Složitější úkoly nevyžaduje.



Doplňující materiály k výuce kopíruje. Snaží se děti zaujmout, využívá překladů a poslechu písniček, jednoduchých klipů, na etapy překládaly stručný příběh z anglické knihy a naopak.

Paní učitelka má s Ondrou dohodu, že pokud zapomene a nesplní domácí úkol, raději jí tuto skutečnost nahlásí, bez nějakého dalšího postihu a nedopisuje jej o přestávce mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Paní učitelka se snaží eliminovat u Ondry pocity neúspěchu, viny ze selhání, vlastní neschopnosti, aby mohlo docházet k pozitivní motivaci a rozvoji stávajících schopností.

Matematika: pan učitel vyžaduje znalost pouze základních pojmů, zohledňuje pomalejší pracovní tempo, vyhýbá se slovním úlohám, kde je třeba četbou porozumět zadání, volí spíše testy a klasické příklady. Poskytuje dostatek času na zvládnutí zadaných úkolů. Zkoušení provádí běžnými metodami, ovšem s přihlédnutím k specifické poruše učení. Ondrovi v případě matematiky nevádí tolik ústní zkoušení, je si o trochu více jistější než v ostatních předmětech. Využívá učitelem nabídnuté konzultace, doučování dle potřeby po vyučování. Pan učitel se snaží, aby Ondra vnímal své schopnosti, získával jistotu. Ačkoli je chlapec v hodinách matematiky spíše pasivní, někdy se stane, že se několikrát během hodiny přihlásí k odpovědi. Pokud se však splete, s aktivním vystupováním v rámci výuky se na delší dobu odmlčí. Jak bylo uvedeno, pan učitel se snaží hodiny matematiky oživit, využívá k tomu interaktivní tabuli, v těchto momentech staví více na prožitcích a kladném posilování. Při výuce usiluje v maximální míře o zapojení Ondry do dění a zájmu o školní práci, využívá momentů překvapení, kdy dětem zadává různé rébusy, hádanky, či veselé příběhy z matematické historie.

Doporučení:

V případě Ondry je důležité nadále pracovat na rozvoji významové složky přečteného, například podtrháváním klíčových slov, čtením velmi krátkých úseků s požadavky okamžité reprodukce. Procvičování čtení doma, ale texty, které jej zaujmou, budou bavit. Ve výuce pak považují za nezbytné respektovat osobní tempo práce, poskytovat dostatek času k vypracování zadaného úkolu a následné kontrole, psát kratší písemné práce, využívat doplňovačky. Je nezbytné mít na paměti, že neporozumění přečtenému se promítá do všech předmětů, proto je žádoucí se vždy osobně přesvědčit, zda Ondra správně pochopil zadání.

Podrobně plánovat prověřování vědomostí, nelze očekávat, že během domácí přípravy se dokáže připravit ke zkoušení do několika předmětů zároveň. Vést jej k zaznamenávání si úkolů do deníčku, zde je důležitá kontrola ze strany vyučujícího i rodičů. Umožnit chlapci používání kompenzačních pomůcek, tabulky s přehledy gramatiky, vzorci, různá schémata, názorové karty apod.

V cizím jazyce se u chlapce soustředit na zvládnutí redukované slovní zásoby a základních konverzačních dovedností, především v mluvené formě. Výuku opírat o názorné pomůcky. Důležité je také zaměřit se na podporu sebedůvěry a víry ve vlastní schopnosti, například vyhledáváním příležitostí k ocenění. Eliminovat stresující faktory spojené s přechodem na 2. stupeň, projevující se rostoucí náročností, rozsahem učiva, nových předmětů a střídajících se pedagogů.

V úvahu je nutno vzít rovněž osobnostní charakteristiky chlapce, zejména nejistotu, uzavřenost, nízkou frustrační toleranci, přecitlivělost na neúspěch, které se mohou spolupodílet na tendencích předjímat selhání, na potížích s vystupováním a podávání výkonu před kolektivem. Na chyby neupozorňovat slovy s negativním emocionálním nábojem, vhodnější jsou pouhá konstatování, jako opatrně, pozor písmenko.

V Ondrově případě, jsem po několika setkáních s jeho matkou a babičkou nabyla pocitu, že chlapce musí nevyhnutelně v nejbližší době přetížit a „zadusit“ tíhou očekávání a požadavků na výkon ve škole. Obávám se, že je opravdu nutné, aby pedagogové, kteří s chlapcem pracují, stejně jako výchovná poradkyně, citlivě, ale rozhodně dávali oběma ženám najevo, že takovýto tlak nemusí dítě vydržet a může se u něj ve snaze o únik objevit pasivita, nezájem i negace všeho, co souvisí se vzděláváním od nespolupráce v rámci hodiny až po záškoláctví. A to pomímám jiné možné následky v oblasti chování, neboť si nedovoluji předvídat. Jako možnost bych viděla i informovat o stávající situaci pracovníky PPP v níž je chlapec v evidenci, kteří by mohli s rodinou pohovořit o možných rizicích a negativních dopadech jejich přehnané snahy.

#### **Kazuistika č. 4 Martin**

Rok narození : 1995

Diagnóza: dyslexie, dysortografie, LMD

Osobní anamnéza:

Martin se narodil v 9. měsíci těhotenství. Porod trval více než 20 hodin, proběhl přirozenou cestou, po porodu se u novorozence objevily dýchací potíže, napil se plodové vody a musel být kříšen. Porodní váha byla vyšší než 4 kg, měřil přes 50 cm, přesné údaje si matka nepamatuje. Několik dní po porodu dostal novorozeneckou žloutenku a musel absolvovat fototerapii. V dětství prodělal celou řadu onemocnění. Ve 2 letech onemocněl spálou, ve 3 letech planými neštovicemi, v dalších případech se jednalo o časté nemoci dýchacích cest a zánětů středouší. Ve 3 letech bylo jasné opoždění řečového vývoje. Vyjadřoval se v jednotlivých slovech, spojoval maximálně dvě slova dohromady. Věcí se dožadoval spíše křikem a ukazováním. Ve 4 letech byla chlapcova slovní zásoba oproti vrstevníkům chudá, mluvil stroze a pouze v jednoduchých větách, význam slov často komolil.

Martin je silnější chlapec, vysoké postavy. Již při prvním kontaktu zaujme jeho hluboký tón hlasu. Má výrazné rysy obličeje, krátké světlé vlasy, kdy rád střídá rozčuchané vlasy s rovnější variantou účesu. Oblečen chodí čistě. Preferuje různobarevné mikiny, trička a modré rifle. Oblíbená barva je modrá.

Velmi rád, každý den sleduje TV, nejvíce se mu líbí seriál Kobra 11. Oblíbený film nemá žádný, hudbu poslouchá také pravidelně, mezi oblíbené skupiny patří Iron Maiden. Nerad sportuje, upřednostňuje klid a pohodlí. Miluje prý všechna zvířata, doma chová ryby, želvu, raky. Dlouhou dobu se věnoval jízdě na koni, před několika lety však utrpěl opakovaně zlomeniny rukou při pádu z koně a rodiče mu ježdění zakázali. V zimě lyžuje, ale jak sám říká jen občas, když se mu chce. Přítelkyni v současné době nemá žádnou. Přiznává, že občas tajně kouří. Kromě zvířat, televize a hudby, nemá žádné jiné zájmy, volnočasové aktivity zcela absentují. Ve škole nenavštěvuje žádný kroužek.

Rodinné prostředí:

Martin pochází z úplné rodiny, žije společně s rodiči i prarodiči ve velkém rodinném domku s obrovskou zahradou. Prarodiče bydlí ve spodní části a Martin s matkou a otcem obývají vrchní část domu. Matka nedokončila učební obor a pracuje jako uklízečka, otec je vyučený zámečnický a pracuje v kovoprůmyslu. Martin má starší sestru, která v současnosti studuje na střední škole ekonomického zaměření, jedná se o velmi příjemnou a tichou dívku, která Martinovi hodně pomáhá nejen se školními povinnostmi.

Každý ze sourozenců obývá svůj dětský pokoj, pokojíčky jsou prostorově malé, ale útulné a hlavně, jak oba svorně říkají, jejich. Martin má ve svém dětském pokoji několik akvárií. V jednom z nich Martin chová raky, o této své aktivitě také rád a dlouze hovoří. U okna má Martin psací stůl se starším počítačem, dětský pokoj je zařízen jednoduše, ale účelně. Knihy v pokojíčku nejsou, kdysi zde měl malou knihovnu s obrázkovými knížkami a pohádkami, ale na to je už velký, tak matka všechny knihy darovala sousedům. Knihy nečte, tvrdí, že ho to nebaví, někdy si přečte časopis pro mladé, ale ani to ho moc nezajímá. Do knihovny nechodí. Rodiče v domě knihovnu nemají, knihy nečtou, nikdy k tomu nebyli vedeni a nemají ke knihám žádný vztah. V domácnosti se čtou pouze časopisy nebo denníky bulvárního charakteru.

Martin se do školy připravuje samostatně, někdy se mu snaží pomáhat s učením sestra, která v případě bratrova úspěchu ve škole, mu občas koupí čokoládu, vždy jej pochválí. Rodiče se s ním (na základě jeho i jejich výpovědi) nikdy příliš neučili, pouze kontrolují žákovskou knížku. Když byl mladší, matka prohlížela i sešity, to už nyní nedělá. Elektronickou žákovskou knížku rodiče nevyužívají. Za špatné známky syna nekárají, ale ani nechválí. Matka říká, že není za co chválit, tak proč by to dělala. O chlapcovo další vzdělání se rodiče příliš nezajímají, „vždyť on něčím bude, čas ukáže“. Rodiče s Martinem hovoří o každodenních věcech nebo o zvířatech, matka sděluje, že se syn nesevěruje se soukromými záležitostmi, bere to jako jeho život. Na otázku, kdy Martina naposled pohladila, po chvíli mlčení a možná i překvapení odpovídá, že si nevzpomíná, především mu akorát dala pohlavek, protože neuklidil nádobí, na otázku dále nereaguje.

Rodiče jsou silní kuřáci a kouří i doma, kouř návštěvník cítí již při vstupu do domu, který je jím výrazně prosycen.

Martin s nadšením mluví o prarodičích, kteří se mu hodně věnují, tráví u nich většinu volného času, nejčastěji dědečkovi pomáhá na zahradě nebo s domácími zvířaty, které chová.

Pedagogicko psychologické vyšetření:

Vyšetření ve 2. ročníku ZŠ; podnět k němu vzešel shodně ze strany rodičů i školy pro obtíže se čtením, psaním, udržením pozornosti. Po příchodu do poradny byla u chlapce patrná: mírná inhibice a napětí, v testové situaci pak mírný psychomotorický neklid, zvýšená unavitelnost. Nutnost zařazovat přestávky i přes pestré střídání činností. Místy se

projevovala vážnou koncentrací pozornosti, vázanost na jiné podněty. Postupně se chlapec uvolňuje, projevuje se více spontánně. Při písemném projevu jsou časté škrty, četnější specifická chybovost, vynechávání a záměny písmen. Čtení velmi pomalé, sekané, se slabší intonací, výkon kolísavý, provázené psychomotorickým neklidem. Obtížnější slova přeslabikovává, vnitřní dvojí čtení, projevuje se tendence domýšlet si zadaný text. Porozumění přiměřené věku, pamatuje si celé věty, spíše než logické souvislosti. Psací potřeby drží v levé ruce, úchop mírně křečovitý, se silným tlakem na tužku. Kresebné techniky odráží deficit v oblasti grafomotoriky a zrakové analýzy a syntézy. V řeči prvky dialektu. V průběhu vyšetření si výská, aktivity si komentuje, není však drzý, neslušný. Závěr vyslovuje podezření na poruchu pozornosti (LMD) s deficitem v oblasti jemné motoriky a z nich rozvíjející se dysgrafie, projevy dysortografie a dyslexie.

Vyšetření ve 4. ročníku: kontakt s chlapcem navázán bez obtíží, zpočátku se lehce projevovala nepřístupnost, která po úvodním povídání odezněla. Výkon stále kolísavý, pozornost krátkodobá. Zjištěna neujasněná pravolevá orientace. Testy zjišťující aktuální úroveň rozumových schopností v pásmu podprůměru. Oslabený sociální úsudek. V oblasti čtení prakticky žádné zlepšení, stále přetrvávají obtíže zjištěné při vstupním vyšetření. Tempo psaní nadále pomalé, s častými škrty, rozdílná velikost grafémů, ruka se rychle unaví. Ve srovnání s předchozím vyšetřením nezaznamenány výraznější změny ve smyslu pokroků.

Vyšetření v 6. ročníku ZŠ: v písemném projevu zjištěny přetrvávající grafomotorické obtíže, nadále nedostatečný rozvoj některých percepčních funkcí a zkřížená laterálnost. Ve srovnání s předchozím vyšetřením zaznamenán pozitivní posun v oblasti čtení i psaní. Závěrem shrnuty přetrvávající obtíže plynoucí z dříve diagnostikovaných SPU a LMD i nadále potřebný individuální přístup adekvátně potřebám dítěte.

Školní prostředí:

MŠ:

Martin nastoupil do MŠ ve 3 letech. Adaptace byla spíše pozvolná. Paní učitelka vzpomíná, že byl statný a milý chlapec, kterému bylo velmi špatně rozumět, mluvil tiše a slova různě komolil. Vždy se u něj projevovala přílišná hravost a dětskost na úkor plnění zadaných úkolů a vyžadovaných činností. I přes snahu vyhovět všem požadavkům je velmi pomalý. Rád se mazlil, někdy přišel k paní učitelce a jen tak se k ní přitulil nebo položil

hlavu na rameno. Nerad vystupoval před kolektivem třídy, upřednostňoval skupinové projevy.

V průběhu docházky do MŠ preferoval Martin výhradně pravou ruku, už tehdy se projevoval nesprávný úchop psacího náčiní a přílišný tlak na tužku, kreslil nerad. Na doporučení MŠ absolvoval logopedickou nápravu, kam pravidelně docházel. Ve svém úsudku byl vždy lehce ovlivnitelný. Ve školce měl hodně kamarádů a byl oblíbený.

Paní učitelka se snažila Martina hodně chválit a povzbuzovat. Spolupráci s matkou i otcem hodnotí MŠ jako dobrou. Rodina se zajímala pravidelně o dění ve školce a vše, co se v ní týkalo jejich syna. Docházeli také na společná setkání s rodiči uskutečňovaná v MŠ několikrát do roka a o syna měli zájem.

### 1. stupeň ZŠ:

Do první třídy Martin nastoupil po ročním odkladu školní docházky. Paní učitelka jej zpětně hodnotí jako tichého, nenápadného chlapce, kterého si posadila do první lavice ke svému stolku, aby mu mohla být rychle k dispozici a zároveň jej tolik nerušily podněty ze třídy. Martin na 1. stupni nenavštěvoval žádný kroužek, docházel pouze na individuální hodiny po vyučování - dyslektická skupina.

Paní učitelka chlapci pomáhala zvládat učivo, snažila se zmírňovat jeho obtíže a posilovat sebedůvěru. V psaní tolerovala zhoršenou kvalitu písemného projevu, často zařazovala do výuky uvolňovací cviky. Ve čtení se zaměřovala spíše na porozumění textu, než úroveň čtenářských dovedností. Využívala pomůcky pro dyslektiky a další názorné pomůcky, které chlapci usnadňovaly osvojování znalostí v rámci ZŠ.

Ve škole měl Martin vždy hodně kamarádů díky své přátelské a dobrosrdečné povaze, byl třídním komikem. Paní učitelka se snažila, aby zažíval ve škole i přes své limity a omezení pocit zdaru a uznání, pozitivně chlapce motivovala a chválila i za drobné dílčí úspěchy.

Rodiče jednou za měsíc docházeli za paní učitelkou ke konzultacím ohledně výukových potíží svého syna a možností jejich nápravy. Rodičovské schůzky matka pravidelně navštěvovala, s paní učitelkou byla také v telefonickém kontaktu. Když byl Martin nemocný komunikovala s učitelkou přes mail. Spolupráci s rodiči hodnotí vyučující kladně, ale dodává občasné obtíže v souvislosti s domácí přípravou, která se učitelce zdála

ze strany rodičů nedostatečná, nepravidelná, zejména proto, že chlapec potřeboval více času na procvičování čtení a jemné motoriky.

## 2. stupeň ZŠ:

U Martina byl ke konci sedmého ročníku zvažován jeho výukový deficit v několika předmětech, který přesáhl nezbytný rámec a bylo tedy nutné přistoupit k opakování ročníku. Přejít do nové třídy se pro chlapce ukázal jako prospěšný, opustil prostředí velmi komplikovaného kolektivu, který se vyznačoval silnými mužskými osobnostmi s četnými znaky agresivity a vulgarity. „Propadnutí“, i díky tomuto neprožíval nijak těžce, naopak se rychle adaptoval na novou třídu.

V současné době navštěvuje sedmou třídu s celkovým počtem 5 žáků. Prostředí v této třídě je velmi klidné a přátelské a chlapci svědčí. Všichni pedagogové se shodují, že se Martin zlepšil nejen v učení, ale také v jeho chování, projevy, jsou klidnější bez známek vulgarity. Projevuje přiměřenou snahu naučit se látku dle svých možností a schopností, i když má potíže se zapamatováním a někdy i pochopením učiva. Při vysvětlování nové učební látky se osvědčilo názorné - obrazové zpracování.

Martin zaujme svou širokou fantazií, schopností říci otevřeně vlastní názor a neverbálním projevem, kterým názorně dokresluje obsah svého vyprávění. V myšlení je často kritický, i když uvažuje samostatně, nechá se dosti lehce ovlivnit. Dříve se u chlapce projevovala nechuť pracovat s projevy typu: „a co zase, to se mi nechce, to dělat nebudu, to nemá cenu.“ V novém kolektivu sedmé třídy se toto chování neprojevuje, ba naopak Martin se často hlásí a projevuje snahu i zájem o nové učivo. Mnohdy se manifestuje velká nervozita při vystupování před třídou, proto pedagogové volí formu zkoušení v lavici, kdy se chlapec zdá být klidnější a pohotovější. Při vyučování je zjevný nápadný motorický neklid (zhoršující se ke konci hodiny), Martin se často otáčí, pohupuje na židli, komentuje činnosti spolužáků. Nálada během hodiny je u něj veselá, živá, s tendencí ke kolísavosti.

Pan učitel poukazuje na špatnou a komplikovanou spolupráci s rodiči, kteří nenavštěvují rodičovské schůzky ani se telefonicky neinformují o synově prospěchu. Nejsou se školou v žádném kontaktu. Z rozhovoru s rodiči lze k tomuto dodat, že školu vnímají spíše jako protivníka než pomocníka. Je u nich zakotvena velká nedůvěra vůči vzdělávacím institucím. Zde oba rodiče poukazují na své vlastní negativní zkušenosti ze školským systémem. Výchovná poradkyně se snaží o určité odblokování této situace.

Pokouší se o navázání kontaktu s rodiči citlivou formou, v současné době je s nimi v telefonickém spojení a z jejich strany je přislíbena účast na osobních konzultacích, dobu setkání si stanoví sami. Při rozhovoru s rodiči výchovná poradkyně vyzvedává Martinovi školní úspěchy a nezdůrazňuje negativa, seznamuje rodiče s důležitostí vzdělávání a především motivace dítěte i ve věku dospívání. Domnívám se, že ke zhoršení vztahu se školou došlo v průběhu prvních let chlapcovy školní docházky, kdy mu učení začalo dělat obtíže a potřeboval pomoc rodičů. Tito se k tomu stavěli spíše volněji a tlak paní učitelky a psychologů z PPP měl opačný výsledek, než ten, kterého chtěli dosáhnout.

Martin má vypracovaný individuální vzdělávací plán. V rámci výuky zohledněný v souladu se zásadami práce s dětmi se specifickými poruchami učení a LMD.

Český jazyk: paní učitelka hodnotí Martina, jako nepříliš projevujícíího se chlapce (pomine – li jeho motorický neklid a nepozornost), často působícího skleslým dojmem, bez zájmu o okolní svět. V hodinách se nehlásí, pouze reaguje na pokyny. Při výuce je nutná průběžná kontrola, zda-li pochopil zadaný úkol či pracuje na tom, co má. Paní učitelka pomáhá chlapci při začátcích nových činností, posiluje pozornost, poskytuje dostatek času na propracování zadaných úkolů. Pověřuje chlapce kratšími úkoly, polovinu diktátů nahrazuje doplňovacími cvičeními.

Učitelka se zaměřuje na zvládnutí základního učiva, zejména psaní i, y, uplatňuje zapojování všech smyslů kromě zraku, sluchu, také hmatu a manipulace. Nechce, aby Martin působil v hodinách dojmem pasivního příjemce, snaží se o jeho aktivní zapojení vkládáním zajímavých příkladů, rébusů, článků nad kterými mohou se třídou diskutovat. Do klasifikace nezahrnuje specifické chyby, v případě úplného selhání chlapce nehodnotí. Snaží se stavět na ocenění kladných projevů či výkonů a motivovat jej k další práci.

Anglický jazyk: paní učitelka hovoří o tom, že se Martin v poslední době výrazně zlepšil v anglickém jazyce. Projevuje se u něj snaha, v hodinách se hlásí a průběžně odpovídá na dotazy. Učitelka si ověřuje porozumění zadání, upřednostňuje ústní zkoušení, které mu v anglickém jazyce vyhovuje, zaměřuje se spíše na osvojení základů gramatiky a slovní zásoby. Písemnou formu ověřování znalostí využívá minimálně. Preferuje multisenzoriální přístup k výuce dětí. Při vyučování chlapce pověřuje drobnými úkoly např. rozdávání slovníků, sešitů, či písemných prací, aby nebyl nucen celou hodinu sedět. Paní



učitelka při výuce respektuje individualitu každého žáka, nejen Martina a usiluje o pozitivní přístup a motivaci dětí, tak aby pro ně výuka nebyla všední.

Matematika: pan učitel hodnotí Martina jako tichého, nepříliš výrazného chlapce. V hodinách matematiky spíše pasivně sedí a čeká na jeho pokyny, sám se nepřihlásí. Pan učitel průběžně kontroluje zda-li chlapec pochopil probíranou látku, pomáhá mu při začátcích nových činností. Zadává kratší cvičení, v průběhu vyučovací hodiny umožňuje Martinovi krátkodobé pohybové uvolnění. Při rozhovoru využívá přímého očního kontaktu, nebo pouze dotykem chlapce stimuluje k další práci, nebo mu dává najevo, že je spokojen. Martin v případě, že vidí delší cvičení, nebo má pocit, že je úloha příliš obtížná, práci předem vzdává, snaží se z ní vymluvit. Obvyklou reakcí v těchto okamžicích je buď stáhnutí do sebe a pasivita, nebo šaškování, vtípkování. V přístupu k Martinovi se snaží pan učitel, stejně jako paní učitelka o pozitivní motivaci, oceňování i dílčích úspěchů, snahy a projeveného zájmu.

Doporučení:

Martin, stejně jako ostatní chlapci z kasuistik, se nachází v citlivém vývojovém období, náročném na vyrovnání se s množstvím fyzických, psychických a sociálních změn. Důležité se jeví pozitivně posilovat sebedůvěru, zabránit neurotizaci a stresování. Vhodné je pokračování v individuálním vedení s důrazem na ponechání dostatečného časového prostoru pro vypracování školních úkolů, stejně jako pro promýšlení odpovědí, zde je nutná pomoc návodnými otázkami nebo opakování zadaných instrukcí. Během výuky pak Martinovi umožňovat pohybové uvolnění typu utírání tabule, sbírání sešitů, vyřizování vzkazů a podobně. Využívat heslovité či zkrácené psaní zápisů tiskacím písmem, případně kopírování od spolužáků, předtištěných poznámek. Dohlížet i v jeho věku na správný úchop psacího náčiní, který má vliv na unavitelnost při grafickém projevu. Nekárat chlapce zbytečně za to, že po vyvolání neví, kde má začít číst, či nedávat najevo (i neverbálně), že se mu čtení nedaří. Ke čtení je pak možno využívat speciální texty pro dyslektiky s adekvátní velikostí a výrazností písmen, méně textu na stránce a jeho členění na odstavce. Nestresovat chlapce časově limitovanými úkoly, motivovat nadále pro školní práci, pochválit i za menší úspěch či snahu. Gestem či dotekem navracet a povzbuzovat k činnosti. Důležitá je spolupráce školy s rodiči žáka a samozřejmě naopak

V případě Martina, kdy je situace opačná jak u Ondřeje, je třeba, po malých krocích

rozvolňovat blok rodičů vůči škole a snažit se, aby se více zapojili do procesu vzdělávání svého syna, byť bych považovala za velký úspěch, kdyby se mu snažili dát najevo radost z jeho dobrých výkonů a důležitost vzdělání nepovažovali (alespoň před chlapcem) za něco podřadného a okrajového. Přesvědčit je o navázání stabilního kontaktu s výchovnou poradkyní, která je zde proto, aby Martinovi pomohla, ne perzekuovala jeho a rodiče. Doporučuji také nabídnout chlapci jednu hodinu týdně individuální péče mimo vyučovací dobu pro vyrovnání aktuálních nedostatků v učivu, aby se předešlo opětovnému selhání jež vyústilo v opakování ročníku. Návrhu na smysluplné vyplnění volného času, které je u adolescentů podstatné (pohybové aktivity u chlapce zcela absentovaly), se ujal pan učitel na tělesnou výchovu, který jej zaujal kroužkem floorbalu.

## 7 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S TŘÍDNÍMI UČITELI RESPONDENTŮ

Rozhovor č. 1, vyučující – Mgr. Antonín Ťuhýček, tř. učitel 6. třída

Místo : kabinet ZŠ Tupesy

Otázka: Vnímáte povolání učitele na ZŠ spíše jako poslání nebo je to pro Vás povolání jako každé jiné?

Odpověď: *Povolání učitele zcela jednoznačně vnímám jako poslání, nejsou to pro mě pouze odpracované hodiny či plány. Je to něco, co dělám rád a s láskou.*

Otázka: Jaký by učitel, dle Vašeho názoru měl být?

Odpověď: *Učitel by měl být osobností a příkladem pro žáky. V současné době se učitel stále více stává také osobou, která jedince nejenom vzdělává, ale i vychovává a pomáhá mu zvládat těžkosti každodenního života.*

Otázka: Jaký máte názor na postavení pedagogů v současné společnosti?

Odpověď: *To je složitá otázka. Samozřejmě, že nejsem spokojen s postavením pedagogů v současné společnosti. Stojíme někde na okraji a pouze paběrkujeme. Nároky na pedagogickou práci stále narůstají, zvyšují se také požadavky na doplňující vzdělávání a na psychiku pedagogů, toto vše se ,ale nikde neodráží a to opomím finanční stránku věci. Všichni hovoří o důležitosti vzdělání a vzdělávání, ale o důležitosti upevnění pozice pedagogů i v rámci jejich pravomocí již nikdo nehovoří, tato stránka věci je jaksi opomíjena, možná záměrně, to netuším?*

Otázka: Máte nějaké doplňující vzdělání v rámci práce s integrovanými žáky?

Odpověď: *Mám absolvováno několik kursů zaměřených právě na práci s integrovanými žáky – Význam individuálně vzdělávacího plánu pro integrované žáky. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení. Jak snáze pracovat s integrovanými žáky – kritické myšlení, kooperativní vyučování.*

Otázka: Jakým způsobem přistupujete k integrovaným žákům?

Odpověď: *Především se snažím vytvořit mezi mnou a žáky pozitivní vazbu. Jsem do určité míry kamarádský, ale přitom důsledný a odpovědný. Chci, aby žáci věděli, že jsem tu pro ně a mým úkolem je jim pomoci.*

Otázka: Spolupracujete s výchovnou poradkyní, která působí na ZŠ Tupesy?

Odpověď: *Ano, jsme takřka v každodenním kontaktu, při řešení různých problémů.*

Otázka: Jak Vaše spolupráce probíhá?

Odpověď: *Různě. Většinou řešíme věci tzv. za pochodu, o přestávkách, někdy si sedneme v odpoledních hodinách a konzultujeme konkrétní případy a jejich možná řešení.*

Otázka: Domníváte se, že je spolupráce rodičů integrovaných žáků s třídními učiteli na 2. stupni ZŠ dostačující?

Odpověď: *Je to odlišné případ od případu. Každý člověk je jiný a ono se strašně těžko neustále poslouchá, jak by mohlo být lépe, mnohdy jsou rodiče na 2. stupni již unavení a doslova rezignují na danou situaci. Většinou je, ale spolupráce dobrá.*

Otázka: Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatečně připravila na práci s integrovanými žáky?

Odpověď: *Myslím si, že mě VŠ dostatečně připravila na práci pedagoga, ovšem ,co se týká integrovaných žáků jsem byl zpočátku rozpačitý. V současné době již nemám problémy.*

Rozhovor č. 2, vyučující – Mgr. Michal Koubek, tř. učitel 7. a 8. třída

Místo: kabinet ZŠ Tupesy

Otázka: Vnímáte povolání učitele na ZŠ spíše jako poslání nebo je to pro Vás povolání jako každé jiné?

Odpověď: *Pocházím z rodiny, kde má učitelské povolání dlouholetou tradici, tak moje*

*odpověď je již předem daná. Samozřejmě posláním, i když se přiznám, že poslední dobou jsou mé pocity rozpačité a negativní. Ale to je dáno spíše podmínkami pedagogické práce než povoláním samotným.*

Otázka: Jaký by učitel, dle Vašeho názoru měl být?

*Odpověď: To je těžká otázka. Určitě by to měla být osobnost, která dokáže žáky nějakým způsobem oslovit nebo zaujmout. Měla by dalším generacím předávat vědomosti a učit je být dobrými lidmi. Měl by to být člověk s určitými, jak fyzickými, tak psychickými předpoklady a vlohami pro toto povolání.*

Otázka: Jaký máte názor na postavení pedagogů v současné společnosti?

*Odpověď: Na tuto otázku bych raději neodpovídal. Cítím se hluboce nešťasten a zklamán současným postavením pedagogů v naší společnosti. Nenacházím ani vhodná slova, která by vyjádřila, to co opravdu cítím, napadají mě pouze slova, která nejsou vhodná pro tento rozhovor.*

Otázka: Máte nějaké doplňující vzdělání v rámci práce s integrovanými žáky?

*Odpověď: Ano, mám. Moment musím se podívat na přesné názvy. Absolvoval jsem několik kursů se zaměřením na práci s integrovanými žáky – Jak snáze pracovat s integrovanými žáky – kritické myšlení, kooperativní vyučování. Význam individuálně vzdělávacího plánu pro integrované žáky. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení.*

Otázka: Jakým způsobem přistupujete k integrovaným žákům?

*Odpověď: Mou snahou je vytvoření přátelského vztahu, založeného na důvěře obou stran, z toho vycházím. Vzhledem k mému zaměření s žáky hodně diskutuji, například o různých problémech současného světa, kácení deštných pralesů a podobně. Snažím se žákům jít příkladem, jak ve svém jednání, posuzování, známkování či rozhodování.*

Otázka: Spolupracujete s výchovnou poradkyní, která působí na ZŠ Tupesy?

*Odpověď: Ano, každodenně.*

Otázka: Jak Vaše spolupráce probíhá?

*Odpověď: Ve většině případů se jedná o ústní komunikaci, která probíhá většinou o přestávkách mezi jednotlivými vyučovacími hodinami a řešíme zde převážně problémové chování žáků v prostorách školy nebo individuální vzdělávací plány integrovaných žáků.*

Otázka: Domníváte se, že je spolupráce rodičů integrovaných žáků s třídními učiteli na 2. stupni ZŠ dostačující?

Odpověď: *Ano, já osobně nemám žádné negativní zkušenosti, ve všech případech se mi spolupracuje dobře.*

Otázka: Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatečně připravila na práci s integrovanými žáky?

Odpověď: *Ne, teprve po určité době jsem se začal orientovat v této oblasti.*

## 7.1 Analýza rozhovorů

Rozhovory byly uskutečněny s třídními učiteli jednotlivých žáků Pavla, Michala, Ondry a Martina. Jednalo se o dva učitele, vzhledem k nízkému počtu žáků 7. třídy (5 žáků) (bývalá) paní ředitelka zvolila variantu jednoho společného třídního učitele pro dva ročníky. 7 a 8. třída má tedy stejného třídního učitele. Druhým mnou osloveným pedagogem byl třídní učitel 6. třídy.

Rozhovory byly realizovány na základě souhlasu obou pedagogů, v měsíci listopadu a prosinci roku 2009, v budově ZŠ Tupesy. Rozhovory proběhly v kabinetech jednotlivých pedagogů. V prvním případě se jednalo o prostorný, jednoduše zařízený kabinet určený pro jednoho učitele, ve druhém případě byl kabinet určen pro dva učitele, jednalo se o místnost naopak bohatě zařízenou střední velikosti.

Každou otázku, kterou jsem pokládala, jsem měla již předem připravenou a odpovědi jsem si nahrávala na diktafon, z něhož jsem ji následně doslovně přepsala do počítače. Pedagogy jsem rovněž seznámila k jakému účelu budou jejich odpovědi použity.

Rozhovory byly uskutečněny v přátelské atmosféře, každý z pedagogů mě přivítal čajem pro uvolnění a povzbuzení. Délka každého z rozhovorů nepřesáhla 30 minut.

## 7.2 Závěrečné vyhodnocení rozhovorů

Rozhovory byly uskutečněny s pedagogy s ukončeným magisterským pedagogickým vzděláním pro 2. stupeň ZŠ, s aprobacemi – biologie, tělesná výchova a matematika, zeměpis, informatika. Oba učitelé mají také více než desetiletou praxi v oblasti vzdělávání

na 2. stupni ZŠ. Nejprve uvedu pro připomenutí konkrétní otázku a pod ní bude snaha o analýzu obsahu jednotlivých odpovědí.

Otázka č. 1: Vnímáte povolání učitele na ZŠ spíše jako poslání, nebo je to pro Vás povolání jako každé jiné?

Zde se u obou pedagogů projevila skutečnost, vnímání tohoto povolání, jako poslání, jejich odpovědi byly jednoznačné.

Otázka č. 2: Jaký by učitel, dle Vašeho názoru měl být?

V obou případech jej vidí, jako silnou osobnost, která se významným způsobem podílí na výchově, vzdělávání a pozitivním působení na žáky.

Otázka č. 3: Jaký máte názor na postavení pedagogů v současné společnosti?

Pedagogové vyjádřili svou nespokojenost se svým postavením – rolí učitele ve společnosti. Jeden z pedagogů se téměř vyhýbal přímé odpovědi, z důvodu svého velkého rozhořčení a zklamání nad stávající situací v naší zemi.

Otázka č. 4: Máte nějaké doplňující vzdělání v rámci práce s integrovanými žáky?

Žádný z pedagogů neabsolvoval studium v rámci VŠ pro rozšíření své kvalifikace či vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Oba z pedagogů však mají absolvováno několik kurzů, pro rozšíření svých znalostí a vědomostí v oblasti práce s integrovanými žáky a nadále se v této oblasti vzdělávají.

Otázka č. 5: Jakým způsobem přistupujete k integrovaným žákům?

Pedagogové v obou případech shodně mluvili o pozitivní motivaci, ocenění i za dílčí úspěchy, směřující směrem k žákům. Snahu o kamarádský, ale zároveň pevný přístup s jasnými pravidly a hranicemi. Otevřenost k diskuzím, „být tu pro děti a jim vzorem“.

Otázka č. 6: Spolupracujete s výchovnou poradkyní, která působí na ZŠ Tupesy?

U obou pedagogů zněla odpověď ano, zároveň také hovoří o intenzivní, každodenní spolupráci s výchovnou poradkyní na ZŠ Tupesy. Zde bych ráda podotkla, že tyto možnosti jsou na menší, obecní základní škole daleko větší než na velkých školách, malý počet pedagogů na škole umožňuje také mnohem širší možnosti v rámci vzájemné komunikace a spolupráce.

Otázka č. 7: Jak Vaše spolupráce probíhá?

V tomto případě pedagogové hovoří o ústní formě spolupráce s výchovnou poradkyní. Uspěchanost dnešní doby se promítá i do této oblasti a to zjištěním, že vzájemná komunikace se uskutečňuje v době přestávek, v rychlosti každodenního života. Dle mého názoru je tato časová dotace nevhodná, stresující a nedostatečná vzhledem k dané problematice.

Otázka č. 8: Domníváte se, že je spolupráce rodičů integrovaných žáků s třídními učiteli na 2. stupni ZŠ dostačující?

Spolupráci s rodiči hodnotí pedagogové, jako dobrou. Jeden z učitelů je opatrnější a poukazuje na určitou rezignaci některých rodičů, druhý nemá žádné negativní zkušenosti.

Otázka č. 9: Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatečně připravila na práci s integrovanými žáky?

Oba učitelé se zmiňují o své nedostatečné připravenosti na práci s integrovanými žáky a nutnosti získání určité doby praxe či zkušeností pro zdokonalení se v této problematice.

Chtěla bych touto cestou poděkovat oběma pedagogům za jejich důvěru, čas, pomoc a podporu při uskutečňování rozhovorů v rámci mého výzkumu na ZŠ Tupesy.

## ZÁVĚR

Cílem předkládané magisterské práce bylo poukázat na skutečnost, že u dětí se specifickými poruchami učení nekončí práce v rámci ZŠ jejich příchodem na 2. stupeň a je třeba u nich stále zachovávat individuální přístup vycházející ze znalosti problematiky daných obtíží. Dovoluji si tvrdit, že tento cíl byl naplněn, neboť v textu, pomínu – li teoretickou část, pak zejména v jednotlivých kazuistikách opakovaně zaznívala nutnost individuálního přístupu k těmto dětem, které ač jsou ve věku v rozmezí 11 až 15 let, kdy dochází k dozrávání nervového systému a tím i časté stabilizaci a zmírnění obtíží plynoucích ze SPU (Zelinková, 2003), jsou jimi nadále limitovány.

Bez speciálního přístupu pedagogů, kteří vychází z individuálních vzdělávacích plánů, zkušeností a především své snahy, ochoty, nezměrné trpělivosti a energie, by tyto děti jen s velkými těžkostmi zvládly nároky, které na ně povinná školní docházka klade. Toto by nebylo možné, pokud by se učitelé nesnažili hledat cestu, jak jim porozumět a pomoci. Každý z vyučujících, nejen třídní učitelé, ale i učitelka na český jazyk, anglický jazyk, učitel na matematiku, s nimiž jsem o všech chlapcích hovořila, se vyznačovali velkou snahou o pozitivní hodnocení dětí (nejen se SPU), vyzdvihování jejich úspěchů, snahy, oceňovali každý pokus vyjít vstříc, dodělat úkol, nevyrušovat příliš v hodině. Nešetřili chválou a úsměvy, oční kontakt byl samozřejmostí. Využívali názorné pomůcky, alternativní metody výuky, snažili se dělat výuku nevšední, nabízeli chlapcům doučování....toto je jen slabý výčet toho, co jsem při svých „inspekcích“ v hodinách zažila a viděla a co mi bylo sděleno. Obdivuji je za již zmiňovanou trpělivost, vůli a především víru v situacích, kdy není žádná pozitivní zpětná vazba, dělat práci, kterou berou jako poslání a nestala se pro ně „díky Bohu“ zatím rutinou.

Díky tomu zde nemusím sáhodlouze rozebírat to, co již bylo dostatečně popsáno v části teoretické a zopakováno v empirické, o jednotlivých charakteristikách učitele, jeho vlastnostech, schopnostech, zkušenostech. Tedy o tom, jaký by měl být, když chce pracovat s dětmi, které si prožily nejen v rámci školy mnohá zklamání a musí si připustit, že není v jejich silách dokázat to, co druhé děti, což sebou nese často pocit rozčarování, selhání, snížené sebevědomí, přecitlivělost a neadekvátní reakce, které nemohou ostatní spolužáci a někdy i vyučující pochopit.



Většina dospělých si jistě vzpomene na učitele a učitelky se kterými se v životě setkali, ale jsou to právě vyučující na základní škole, kteří nám v paměti ulpívají nejvíce. Spojujeme si je s prožitky a zážitky, které si mnohdy lehce vybavujeme i po mnoha a mnoha letech. Dětství je období tak křehké a zraněná dětská duše, byť jen okrajově zmíněnou větou, kterou učitel záhy vypustí z hlavy, jde jen hodně pozvolna uzdravovat. V období 2. stupně základní školy učitel zůstává důležitou osobou v životě každého dítěte. Většina pedagogů se kterými jsem měla možnost pracovat, bere své povolání spíše jako poslání, a tak k němu i přistupuje. Být učitelem je v současné době úkol nesnadný a v mnoha směrech náročný, prestiž tohoto povolání není taková, jakou by si toto povolání zcela jistě zasloužovalo a věnování se tomuto konstatování by vydalo na další samostatnou magisterskou práci.

Lze samozřejmě namítnout, že individuální přístup se na menší škole, respektive škole s nižším počtem žáků ve třídách realizuje mnohem snadněji, než na škole, kde je ve třídě dětí třicet. Souhlasím s tím, že čím více dětí, tím to jde obtížněji, ale během své praxe jsem se měla možnost setkat s vyučujícími, kteří měli třídu o deseti dětech a přesto nebyli schopni se jim adekvátně věnovat. Zažila jsem učitelky s pětadvaceti dětmi ve třídě, kterým bych s radostí zatleskala za jejich schopnost zvládnout výklad a být k ruce těm, kteří ji v danou chvíli potřebovali. Nelze se tedy ohánět počty žáků, škola je především o lidech v ní, jejich charakterech, nadšení, motivaci.

Na druhou stranu je třeba zmínit, že naplňování individuálního přístupu ke všem dětem bez rozdílu, tak jak jej stanovuje stávající školský zákon, je vždy ovlivňován a mnohdy omezován různými faktory od skladby typu dětí ve třídě počínaje, přes atmosféru v ní, po chování jednotlivých žáků. Jinou, dosti smutnou situací, je fakt, kdy na školách působí pedagogové, kteří v existenci SPU nevěří, byť mají k dispozici zprávy z odborných vyšetření a považují tyto děti za hloupé, neschopné, dělající naschvály apod. a jejich přístup se od toho odvíjí.

Stejně tak bychom mohli dlouze polemizovat na téma spolupráce rodina a škola. U všech dětí, obzvláště těch se SPU, je součinnost mezi těmito subjekty nutná k co nejefektivnější pomoci a zmírňování projevů dysfunkce dítěte. Je prakticky zbytečné psát o důležitosti této spolupráce, když se realita rozchází s představami. Jak bylo nastíněno v případech všech chlapců, rodiče, rodina vždy hrála významnou roli při eliminaci jejich obtíží, podílela se na jejich zvládnání, nebo naopak prohlubování, odrážela se v sebevědomí

děti. Učitel může v rámci hodiny dát ze sebe všechno, použít nejrozmanitější pomůcky pro dyslektiky, ale přijde – li dítě ze školy do prostředí, kde vzdělání nemá valnou hodnotu, nikdo se s ním neučí, nemotivuje jej a neoceňuje snahu mít dobré výsledky, pozbývá učitelovo snažení na efektu, avšak neztrácí smysl. Mnohdy jsou pedagogové jediní, od nichž slyší dítě slova chvály. Jak ovšem bylo ukázáno na případě Ondřeje, může být přehnaná snaha rodičů o eliminaci obtíží syna naopak způsobem, který vede k opačnému konci než zamýšleli a může se odrážet na vztahu ke škole a vzdělávání negativním způsobem.

Otázkou do diskuze bych pak uvedla zkušenost se zprávami z vyšetření z PPP, kdy mi záznamy z kontrolních vyšetření jednak nepřišly příliš podrobné a také jsem v nich postrádala jasnější, podrobnější výčet doporučení pro následnou práci s dítětem jak pro učitele, tak pro rodiče. Taktéž mne zarazilo, že integrace a práce podle individuálního plánu byla ponechána dítěti, které nesplňovalo podmínky stanovené zákonem pro umožnění vzdělávání dle IVP.

V jednom případě šlo o chlapce, kterému byla při kontrolním vyšetření zjištěna podprůměrná inteligence, která sebou nese omezení schopností čtenářských i v grafickém projevu. Jednoduše řečeno dítě si není schopno dokonale osvojit čtenářské dovednosti, neboť je limitováno svým intelektem. Jak již psal profesor Matějček, SPU se diagnostikují u dětí u nichž není inteligence postižena. (Matějček, 1995) Nejsem psycholog, ale vnímala jsem to jako zásadní nesrovnalost mezi teorií a praxí.

Druhý případ souvisel s nezájmem rodiny o spolupráci se školou, současně s nezájmem dítěte o výuku, školní výkony. Školský zákon omezuje integraci v případech, kdy dítě či rodina jsou lhostejní v přístupu k povinnostem školní docházky a PPP má právo integraci odebrat. Během vyšetření již bylo jasné, že chlapec i rodiče nejsou nijak zainteresováni ve vztahu k závazkům vůči škole, přesto byla integrace ponechána. Považuji to svým způsobem za velmi nespravedlivé vůči těm rodičům a dětem se SPU, kteří se snaží v rámci domácí přípravy i vyučování omezit limity, kterými jsou díky SPU vázáni a dodržovat doporučení ze školy i poradny.

Posledním z dílčích cílů bylo zjistit jaký vztah zaujímají děti se SPU ke knihám. V případě kvantitativního šetření bychom mohly stanovit hypotézu: „dětí se SPU nečtou a ke knihám mají negativní vztah“. Jak se ukázalo v průběhu rozhovorů, ani jedno z dětí

nezaujímá ke knihám vztah kladný, nebo alespoň neutrální. Knihy jsou pro ně okrajovou záležitostí a ty s kterými se denně setkávají jsou jen učebnice. Za zamyšlení by v tomto případě stálo, zda a jak se odráží na jejich postoji ke knihám a čtebě vůbec fakt, že jejich rodiče nečtou? Děti se učí nápodobou a jak je z hlediska vývojového a sociálního konceptu jasné, jsou rodiče vzorem. Na druhou stranu nelze na rodiče svalit všechnu vinu světa, dnešní doba knihám moc nepřeje, vše lze nalézt na počítači, na internetu, tak kdo by se obtěžoval chodit do knihovny. Doufám, že současný babyboom, kdy rodí ročníky maminek, které byly v dětství, dospívání i dospělosti zvyklé číst a kromě zpráv na netu si koupí noviny a na nočním stolku jim leží rozečtené knihy, se pozitivně odrazí na jejich dětech. Navíc stabilně dobré tržby prodejců knih a knihkupců naznačují, že to s námi a především našimi dětmi snad není a nebude tak špatné.

Problematika specifických poruch učení se dotýká velké části obyvatel a nepříznivě ovlivňuje nejenom vzdělávání, ale také celkový osobnostní rozvoj jedinců. Nástupem do školy se v životě každého člověka něco změní. U dětí s diagnózou SPU je tato změna daleko intenzivnější. Mnohdy nastává nejtěžší období jejich života, na které vzpomínají s velkou řadou otazníků. Je spojeno s množstvím stresujících situací a negativních výsledků jejich práce. Záleží především na nás rodičích, učitelích a vychovatelích, jak se bude dítě vyvíjet, zda se nám podaří jeho potíže zmírnit a umožnit mu zvládat deficit, za který nenese žádnou vinu, jak nejlépe bude(me) schopni/schopen.

V souvislosti se SPU se stále odkrývají nová poznání či odhalení a i přesto, že SPU nejsou objevem současnosti, skýtají velký prostor pro další studium a výzkum. Věřím, že tento text by se mohl stát inspirací k uchopení dalšího tématu týkajícího se SPU a východiskem pro jiné seminární či diplomové práce.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Bartoňová, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: MU, 2004. 128s. ISBN 80-210-3613-3
- [2] Bartoňová, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení.* 1. vyd. Brno: MU, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5
- [3] Bartoňová, M. (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení.* 1. vyd. Brno: MSD, 2005. 267 s. ISBN 80-86633-38-1
- [4] Bartoňová, M., Vítková, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání.* 1. vyd. Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9
- [5] Bettnerová, B.,L., Lewová, A. *Odvaha žít svůj život.* 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 1995. 99 s. ISBN 80-901773-2-8
- [6] Černá, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce.* 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 224 s. ISBN 80-7184-880-8
- [7] Disman, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost.* 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7
- [8] *Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize.* 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. 305 s. ISBN 80-85121-44-1
- [9] Hejný, M., Kuřina, F. *Dítě, škola a matematika.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 192 s. ISBN 80-7178-581-4
- [10] Hendl, J., *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
- [11] Kaprová, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení.* 2. vyd. Praha: Tech-Market, 2000. 73 s. ISBN: 80-86114 -32-5
- [12] Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské.* 1. vyd. Praha: Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-492-7

- [13] Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
- [14] Kucharská, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2000. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 166 s. ISBN 80-7178-389-7
- [15] Matějček, Z. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: AVICENUM, 1986. 335 s.
- [16] Matějček, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X
- [17] Matějček, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. 187 s. ISBN 80-7169-587-4
- [18] Matějček, Z. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8
- [19] Matějček, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6
- [20] Matějček, Z. Vágnerová, M. (ed.) a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-II73-2
- [21] Matějček, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2
- [22] Mertin, V. *Individuální vzdělávací program: pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-2
- [23] Mertin, V. LMD nebo ADD/ADHD? In: A. Kucharská (ed.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 203 s. ISSN 1211-670X
- [24] Peutelschmiedová, A., Vitásková, K. *Speciální pedagogika 4*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 63 s. ISBN 80-244-1212-8
- [25] Pilařová, M., Kavale-Pazlarová, M. ADHD a ADD – reflexe odborné literatury 90. let. In: A. Kucharská (ed.), *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 141 s. ISBN 80-7178-294-7
- [26] Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6

- [27] Pokorná, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5
- [28] Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN: 80-7178-570-9
- [29] Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4
- [30] Selikowitz, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7
- [31] Slowik, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
- [32] Šafrová, A. *Specifické poruchy učení a chování*. In: J. Pipeková (ed.), *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6
- [33] Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M. *Dříve než půjde do školy*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6
- [34] Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0
- [35] Vyhláška MŠMT č. 48 ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online] . Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit.20.března 2010]. Dostupné na:  
  
[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011_05.pdf)
- [36] Vyhláška MŠMT č. 73 ze dne 9. února o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] [cit.28.března 2010].Dostupný na :  
  
[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)
- [37] Vyhláška MŠMT č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit.21.února 2010].

[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)

- [38] Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2008 – 2009
- [39] Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N. *Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support and adjustment. Exceptional Children*. Brno: MU, 1998. č. 65, 91-100 s.
- [40] Zelinková, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3
- [41] Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X
- [42] Zelinková, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

SPU Specifické poruchy učení

PPP Pedagogicko – psychologická poradna

SPC Speciálně pedagogické centrum

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ZŠ Základní škola

CNS Centrální nervový systém

MKN Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ Mateřská škola

LMD Lehké mozkové dysfunkce

ADHD Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

ADD Porucha pozornosti

ODD Opoziční chování

DDF Deficity dílčích funkcí

ČR Česká republika

ŠVP Školní vzdělávací program

EEG Biofeedback

MDS Metoda dobrého startu

EDS Edukativně stimulační skupiny

IVP Individuální vzdělávací plán



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

*Obr. 1 znázornění poměru dyslexie, specifických poruch učení a lehkých mozkových dysfunkcí (cit. dle Matějček, 1995)*

*Obr. 2 Znázornění vztahu mezi specifickými poruchami učení a poruchami pozornosti a aktivity*

*Obr. 3 Müllerův model multidimenzionální etiologie poruch učení*

## SEZNAM PŘÍLOH

P I SCHÉMA PRO TVORBU IVP

P II: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S JEDNOTLIVÝMI ŽÁKY

P III: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S RODIČI JEDNOTLIVÝCH

P IV: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S TŘÍDNÍMI UČITELI  
JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ

P V: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S UČITELKAMI MŠ

P VI: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S PEDAGOGY ČJ A MA 2.  
STUPNĚ

P VII: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S TŘÍDNÍMI UČITELI 1.  
STUPNĚ

## **PŘÍLOHA P I: SCHÉMA PRO TVORBU IVP**

Mertin (1995) ve své knize otiskl návrh individuálně vzdělávacího plánu, který byl poprvé vytvořen v roce 1994. Jeho obsah tvoří:

1. Jméno žáka:
2. Datum narození:
3. Třída:
4. Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:
5. Závěry a doporučení odborného pracoviště:
6. Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka:
7. Konkrétní úkoly v oblasti:
8. Pomůcky:
9. Způsob hodnocení a klasifikace:
10. Organizace péče:
11. Požadovaná částka na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:
12. Spolupráce s rodiči:
13. Podíl žáka na terapii:
14. Informace dalším učitelům:
15. Případná lékařská vyšetření:
16. Kontrola dne:
17. Podpisy:

## **PŘÍLOHA II: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S JEDNOTLIVÝMI ŽÁKY**

Otázky jsou psány kurzívou, odpovědi písmem times new roman.

Poznámka: v době sbírání dat pro diplomovou práci, jsem zastávala funkci učitelky anglického jazyka.

Rozhovory vždy začínaly aktuálně nejvhodnější otázkou, navazovaly na předchozí hovor a postup se odvíjel od vzniklé situace.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 1, Michal**

*Otázka: Řekneš mi něco o svojí rodině Michale?*

Odpověď: Mamka má teď nového manžela. Otca potkávám v Hradištvu na nádraží, jinak nic.

*On Tě tam vyzvedává?*

Né. Né. Jenom tak normálka ho vidím, my se netoto nevidíme, on se o mě nezajímá, neplatí, nic.

*A jeho rodina, projevuje nějaký zájem?*

Nic, neznám je.

*A co Tvůj nevlastní otec, jaké spolu máte vztahy?*

Pohoda. Je hodný a tak.

*A sestry?*

Jo dobré. Su starší, tak pomozu a tak. Hraju si s něma, to ňa aj baví je to přča. Sú hodné, tož pohoda.

*Máš vlastní dětský pokoj?*

Ne, ale budu mět, děláme rekonstrukci. Už sa těším. Paráda.

*Máš nějakého domácího mazlíčka?*

Mám psa u babičky, menuje se Flek. Cáráme spolu po lese, po venku, je hodný.

*A co škola Michale?*

Šak víte paní učitelko, tož co Vám mám vykládat. Šak ně znáte ne?

*Ve třídě se Ti líbí?*

Ta naša třída, paní učitelko, znáte to.....jmenuje jména žáků.

*Jaké jsou Tvoje oblíbené předměty?*

Anglický jazyk.

*Opravdu?*

Tož teda dějepis a občanka.

*A které nemáš rád?*

Matiku a fyziku.

*Učíš se doma s rodiči?*

Né. Eště to tak. Není času. Někdy sa aj učím. Do angličtiny vždycky paní učitelko. Mám počák, tam najdu všeco, opíšu to a hotovo, není času paní učitelko.

*Máš rád knížky a čteš si doma?*

„Smích“. Ne, to nemusím. Fakt ne. „Smích“. Nečtu.

*Chodíš do knihovny?*

Ne.

*Jakou máš oblíbenou barvu?*

Černou nebo bílou.

*Která hudební skupina se Ti líbí?*

Metallica a eště Farná.

*Jaký film máš Michale rád?*

Harryho Pottera všechny jeho díly.

*A herce, kterého?*

Dlouhá pomlka..... asi Donutila, fakt nevím.

*Máš nějaké koničky?*

Chodím k hasičům, su totiž hasič, dál kolo a lepím doma papírové modely. Znáte to?

*Znám. Kolik máš těch modelů?*

Hafo, máme toho doma plný sklep.

*Co konkrétního rád lepíš?*

Třebas něco z armády. Tanky, letadla, lodě. Vám se líbí co paní učitelko?

*No, já nemám armádu moc ráda, ani vojenské tématice moc nerozumím, nezajímám se o to nijak blíž, ale třeba tanky. A co ty kola?*

Mám dvě. Jedno do terénu a druhé na pouliční jízdu, anglicky street work, to su dobrý co, paní učitelko.

*Kouříš?*

Né. Fuj.

*Piješ někdy alkohol?*

Tož to ne, je to hnus, odmíka.....ale nealko si sem tamočko dám.

*Co kamarádi nebo kamarádky?*

Ale paní učitelko, tož co mám jako Vám říct. Mám jednu, ale je to měsíc, uvidíme. Smích.

*Jaké děvčata se Ti líbí?*

Smích. Vysoké, ne tlusté banděra, něco jako ty modelky a černé, né tmavé vlasy, to jo, tak asi tak nějak.

*Děkuji za povídání Michale.*

## **Nestrukturovaný rozhovor č. 2, Pavel**

*Otázka: Pověz mi Pavle něco o Tvoji rodině?*

Odpověď: S matkou a dědkem bydlíme, šak víte kde, u lesa.

*A tatka?*

Nic, ten matce ani neplatí.

*Jezdíte někde společně s mamkou na dovolenou?*

Ne. Su doma. Chodím s... (jmenuje kamarády) na ryby. Zajdu do lesa. Hrabu se ve zgarbech. Dobrý.

*A co škola?*

Smích. Paní učitelko, hlavně prolézt. Ať to mám za sebou a pryč. Tu už mě nikdo neuvidí.

*Jak se připravuješ do školy?*

Smích. Večer si nachystám věci. Ale projekty do angličtiny dělám, to víte paní učitelko.

*A neopíšeš je z internetu?*

Někdy opišu, nebo... (jmenuje kamaráda) mi to napíše, ale mám to.

*Chodiš ve škole na doučování?*

Není čas paní učitelko. Hlavně prolézt. Čtverka dobrá.

*Jaké máš Pavle oblíbené předměty?*

Anglický jazyk, paní učitelko dáte mi 4, že?

*Prosím pravdu?*

Tělocvik a občanka.

*Můžu se zeptat na neoblíbené?*

Jo, paní učitelko.

*Neoblíbené předměty?*

Matika, fyzika, čeština.

*Chodiš ve škole do nějakého kroužku?*

Už ne. Chodil jsem do floorbalu.

*Jakou máš oblíbenou barvu?*

Modrou.

*Opravdu, myslela jsem, že černou?*

Né, fakt modrou ...smích, proč myslíte černou?

*Nosíš hodně černé věci třeba trička, mikiny.*

To kupuje matka, pak to nosím.

*Která hudební skupina se Ti líbí?*

Hip hop.

*Skupina?*

H 16.

*Ještě nějaké?*

Ne, tato.

*A film, jaký máš rád ?*

Rychle a zběsile, fakt dost dobrý. Znáte, to?

*Ano, znám. A oblíbený herec?*

Vin Diesel.

*Herečku máš nějakou oblíbenou?*

Nemám.

*Opravdu?*

Fakty ne.

*Kouříš?*

Ano.

*A co alkohol Pavle, piješ ho někdy?*

Dám si. Ale jenom pívko. Tvrdý ne. Nechutná mně.

*A co dívky?*

Občas se něco naskytne, nic vážného. Smích.

*Máš nějaké koníčky, aktivity po škole?*

Ne. Po škole chodím k...(název hostince).

*Co tam děláš?*

Kecáme s kámošama. Piju kofolu, zapálím si a du dom.

*V kolik hodin jdeš domů?*

Různě. Třeba až večer. Pak du se psem. Čučnu na telku a du do pelechu.

*Ty máš pejska Pavle?*

Jo, takovouto pouliční směs. Smích. Má tři měsíce. Ukážu Vám ho. (Vytahuje mobil a ukazuje snímky pejska).

*Čteš knihy?*

(Smích). Ne.

*Dostals někdy nějakou knihu?*

Dyž sem byl malý, to už si fakt nepamatuju.

*Chodíš do knihovny?*

Paní učitelko vy mě chcete zničit, (smích). Ne.

*Čím bys chtěl být?*

Pudu na automechanika stejně jako... (jmenuje kamaráda). Pořád se v něčem vrtám.

*Máš rád motory?*

Různé fechtle a staré rachotiny to je moje. Chodím po dědině a něco sem tam dostanu, pak se v tom vrtám. Pořád dokola. Dobrý je to. Smích.

*Děkuji za povídání Pavle.*

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 3, Ondra**

*Otázka: Jak se daří ve škole Ondro?*

Odpověď: Dobré.

*S kým se učíš do školy?*

S mamkou a babičkou.

*A s tatškou?*

Ne, ten nemá čas.

*Jak často se učíš?*

Pořád.

*Co brácha, poslouchá Tě?*

Dobré.

*A tatínek, jak se má?*

Dobré.

*Navštěvuješ ve škole nějaký kroužek?*

Ne.

*Chodíš do knihovny?*

Ne. Ani ve škole ne.

*Máš doma počítač?*

Jasně.

*Hraješ počítačové hry?*

Jasan. Pořád. Akorát mamka pak křičí. Mám nový výkonný počítač (jmenuje značku a parametry). To jo.

Dobré.



*Máš rád knížky, čteš nějaké?*

Ani moc ne. Obrázky, to jo. Babička mi čte dobrodružné nebo válečné, dobré.

*Jaké máš rád filmy?*

Toho je moc. Třebas Avatar. Dobrý.

*A co oblíbená hudební skupina?*

Mám MP4 a poslouchám pořád. Kabáty a Kryštofa, dobrý.

*Jakou máš rád barvu Ondro?*

Nějakou tmavou. Modrou a černou. Hlavně ne růžovou. (Smích).

*A oblečení se Ti líbí jaké?*

Nevím. Třebas mikiny takové ty volné, to jo. Těsné mi dělají špatně.

*Děkuji za povídání Ondro.*

#### **Nestrukturovaný rozhovor č. 4, Martin**

*Otázka: Jaké máš koníčky Martine, co tě zajímá?*

Odpověď: Zvířata. Mám doma želvu, raky, ryby. Jezdil sem na koňovy, ale spadl sem a bylo hotovo, už našho nevlezu.

*Co se Ti stalo?*

Zlomil sem si pařáty.

*A co nějaké sporty?*

(Smích). Paní učitelko, vidíte to tělo. No sem tam lyžovačka v zimě a to stačí. Hlavně klídek. (Smích).

*Ve škole navštěvuješ nějaký kroužek?*

Ne.

*A jak se daří ve škole Martine?*

Dobré.

*A ve třídě?*

Dobré. Lepší než to bylo. ....(jmenuje bývalé spolužáky) už neotravujou, mám klid.

*S kým se připravuješ do školy?*

Sám, nebo ségra mně pomáhá.

*A co mamka nebo tatka?*

Nemají čas. Po škole su u babičky s dědou. Na zahradě opravujeme králíkárnou. Sú tam myši nebo, co.

*Díváš se rád na televizi?*

Jo.

*Máš oblíbený pořad?*

Kobru 11.

*Jaký film se Ti nejvíc líbí?*

Ani žádný. Nevím.

*Posloucháš rád hudbu?*

Jo.

*Máš oblíbenou hudební skupinu?*

Odpověď: Iron Maiden.

*Jakou máš rád barvu?*

Modrou.

*Mohu se Tě zeptat, kouříš?*

Jo. Ale jenom venku, ať to naši nevidí. Chodíme dozadu na pole k ... (jmenuje místo).

*A co dívky?*

Momentálně žádný objev. Podívejte se na tu hrůzu tady ve škole, paní učitelko. Žádný výběr pro našince.

*Máš rád knihy Martine, čteš teď nějakou, třeba o zvířatech?*

(Smích). Ne, ztráta času. Něco , co potřebuju tak najdu na netu, ináč ne. Ségra tahá dom různé časáky, tož občas nahlédnu, ale moc ne.

*Chodíš do knihovny?*

Ne, nikdy.

*Děkuju za povídání Martine.*

## **PŘÍLOHA III: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S RODIČI JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ**

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 1 s matkou Michala**

*Otázka: Prosím Vás o informace týkající se těhotenství a narození syna?*

Odpověď: Michal se narodil pokud si to dobře pamatuju na začátku posledního měsíce.

*A porod?*

Normální.

*Nastaly nějaké komplikace?*

Ne.

*Vzpomenete si na porodní míry?*

Mám to pro Vás napsané tři sedmdesát váha a měřil padesát jedna centimetrů.

*Nastaly po porodu nějaké komplikace?*

Měl žloutenku, víc nic.

*Jak dlouho jste chlapce kojila?*

Asi tak do šesti měsíců. Pak sem ho příkrmovala. Strašně rád jedl, pořád něco žváchal v puse.

*Byl v dětství nějak nemocný?*

Ani ne. Rýma, kašel, normální nemoci.

*V kolika letech nastoupil do MŠ?*

Ve třech.

*Chodil rád do školky?*

Ne. Bylo to hrozné. Každé ráno sem byla celá spocená. Bečel. Kopal. Poslední metry sem ho táhla za sebou.

*Jakou rukou kreslil nebo držel věci?*

Pravou. Ale u nás v rodině je moc leváků. Muž byl levák, já sama su taková všelijaká, dneska píšu pravou i levou rukou.

*V kolika letech začal Michal mluvit?*

Doktorka to zapsala do průkazu, našla sem to pro Vás. Ve dvou. Ve třech říkal už slova. Ve školce pak už celé věty.

*Jaký byl Michal jako malý chlapec?*

Byl hodný, dobře spával, nebyl to žádný divočák, to ne. Pořád něco stavěl a skládal, spojoval a montoval, katastrofá. Ze začátku na písku, pak to byly různé dřevěné a takové ty železné stavebnice pro děcka, montoval auta, tanky.

*Kdy začal lepit papírové modely?*

Až na základce. První to byly letadla, pak začal s tím ostatním.

*Má ještě nějaké koničky?*

Ano, kola. Pořád se v tom vrtá, hrůza.

*Nyní prosím o informace týkající se Vašeho vzdělání?*

Já su vyučená švadlena a jeho otec automontér.

*Můžete mi říci něco o bývalém muži?*

Je to už dávno. Michalovi byly tři roky dyš sme šli od sebe. On začal chlastat a o nás se nestaral tak, co sem měla dělat? Kluk v té době začal často bečet, hlavně večer. Přestal mluvit, byl celý bledý, křičel dyš spal. Zdály se mu sny o jakýchsi čarodějoch, či co, jak z něho udělali draka. Děsné. Ten chlap prostě o kluka v životě neprojevil žádný zájem. Nic, parchant jeden. Nezlobte se, ale někdy se eště neudržím. Kluk se s ním nevidí. Ani na něho v životě nedal ani korunu. Tož tak. Teď s mojím žijeme tady. Barák opravujeme, chceme děckám udělat samostatné pokoje, protože teď sou spolu a je toho už moc.

*Čtete knížky?*

Odpověď: Ne to ne. Nemáme čas. Večer zapneme telku, já u toho usnu a du spat. V trafice si koupím nějaké časáky, jako...(vyjmenuje některé bulvární deníky).

*Chodíte do knihovny?*

Ne to ne.

*Učíte se s Michalem?*

Ne. Teď má škola tu, znáte to, žakovskou knížku na počítači, tam se v sobotu podívám, podepíšu doma žakovku, to je všecko. Já sama sem se učila špatně, tomu dnešnímu, modernímu moc nerozumím, stejně bych klukovi nepomohla.

*Trestáte Michala za školní výsledky?*

Ne. Někdy mu řeknu, že to nevádí, ať si z toho nic nedělá, že stejně život ho naučí, bude dělat rukama a taky se neztratí.

*Jaký máte s Michalem vztah?*

Dobrý. Je to velký chlap. Nepotřebuje už matku. Taky mu nemusím pořád říkat, co a jak.

*Povídáte si spolu, třeba o dívkách, módě a tak?*

Nanejvýš o škole, kamarádech ve škole, jinak tak normálně.

*Kdy jste Michala naposled pohládila?*

(Smích). Nevím. Překvapila ste mě. To by ani nešlo, řekl by, že sem blázen.

*Chodíte na třídní schůzky?*

Ano, chodím. S panem učitelem si i voláme, dyž je potřeba.

*Děkuji Vám za povídání, ochotu a čas.*

## **Nestrukturovaný rozhovor č. 2 s matkou Pavla**

*Otázka: Prosím můžete mi říct jak probíhalo těhotenství a Pavlův porod?*

Odpověď: Když sem Pavla čekala neměla sem žádné problémy. Moc sem tehdy zvracela, ale jinak dobré. Sem kuřák a kafař a to mě pomáhalo. Dala sem si kafe a bylo mě dobře, i cigaretu sem si dala, já nevěřím těm řečem, že všecko ubližuje, taky su jenom člověk. Rodila sem těžko, nerada na to vzpomínám. Pavel se narodil

císařem v devátém měsíci. Těsně po porodu sem začala moc krvácet, hrozilo, že vykrvácím a umřu. V nemocnici sem tenkrát byla pět týdnů než sme s malým přišli dom.

*Vzpomenete si prosím na chlapcovy porodní míry?*

To nevím. Nevzpomenou si. Nějak... tři a půl kila a padesát centimetrů.

*Byl kojenný?*

Asi osm měsíců.

*Jaký byl Pavel jako malé dítě?*

O ničem nevím. Jako malý hodně bečel, vozila sem ho přes ty nejhorší hrbolaté cesty, aby byl chvilku klid. Pak pořád někde špáral. Nemohla sem ani na chvilku odejít, hned by něco vyparastil. Když byl pak starší, tak to bylo ještě horší. Pořád někam lozil. Po všech stromiskách, ruku si polámal, nožiska měl taky zlomené, na hlavu spadl. To byl dokonce v nemocnici. Na co sem zapomněla. No odřený byl pořád, co Vám mám vykládat.

*Kdy začal Pavel mluvit?*

Nepamatuju se, jak to bylo. Špatně totiž mluvil a nikdo mu nerozuměl, znáte to? Mluvil jenom, když něco potřeboval.

*Mohu se prosím zeptat na Vaši rodinu a na Pavlova otce?*

V tomto domě žijeme s dědou, ten nám aspoň trochu pomáhá. Jinak su na všecko sama. O Pavlovém otci mluvit nechcu, nestará se ani nám nic neplatí, tak co bych o něm říkala. Zkuste si to v dnešní době uživit děcko, postarat se o barák. Sem tam se napiju, ale nemám to jednoduché no a co.

*Jaké máte vzdělání prosím?*

Su vyučená prodavačka. Teď dělám, ale různě číšnici tady v...(uvádí název). Nic stálého nemám.

*Čtete knížky?*

To ne. Nemám ani čas ani peníze, není to pro mě důležité. Knižky nečtu, ani jako děcko sem nečetla, nezajímalo mě to. Večer si pustím akorát televizi. Mám ráda telenovely nebo detektivky.

*Jak trávíte dovolenou?*

Nijak. Kluk si už poradí a já nic nepotřebuju. Su doma.

*Připravujete se s Pavlem do školy?*

Ne. Dívám se akorát do žákovky, podepíšu to tam, nic víc. Je už velký. Ani za škaredé známky už mu nic neříkám. Proč? To už je zbytečné, co už teď já sama vyřeším. Lepší to nebude. Řešíme spolu enom normální věci. Říkáme si o oblečení a politice. Jinak se nebavíme. Kluk už je velký, věci si vyřeší, mně se nesvěřuje.

*Děláte pro Pavla svačiny do školy?*

Ne. Dávám mu peníze. Ať si koupí.

*Čím myslíte, že Pavel bude?*

Na práci je šikovný. Spravuje kde co. Něco jistě najde a nemusí to být žádný Einstein. To si myslím já.

*Chodíte na třídní schůzky?*

Ne. Mám k tomu své důvody.

*Kdy jste Pavla naposled pohládila?*

Nepamatuju se.

*Děkuji Vám za rozhovor.*

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 3 s matkou Ondry**

*Otázka: Jaké máte vzdělání prosím?*

Odpověď: Už dlouhou dobu působím jako pedagog. Učím na střední...(název školy) škole. Chcete vědět i aprobace?

*Ne, to není nutné. Děkuji.*

(Sama doplňuje informace o vzdělání manžela). Manžel má střední školu. Bohužel v minulém roce utrpěl těžký úraz, tak teď bere pouze invalidní důchod. Není to pro nás jednoduché, ale o tom nemusím mluvit, že?

*Ne, jistěže ne. Připravujete se s Ondrou do školy společně?*

Nechci zapírat, že vzdělání pro mě není důležité. Je důležité, co si budeme povídat. Prostě chci, aby moji chlapci studovali, třeba i vysokou školu a měli tím zajištěné dobré vzdělání, taky pro to dělám maximum. S Ondrou se učím každý den několik hodin. Já sama sem dodělávala vysokou školu až později, tak vím, že to není lehké. S Ondrou je to naše učení, jako na houpačce. Jednou jsme nahoře, pak zase dole, pořád dokola. Často prožívám krušné chvíle, věřte mi, pak vstanu a du dál. Prostě ten, kdo to nezažije, to nepochopí. Je to příšerné. Představte si, že se s dítětem celý den učíte vyjmenovaná slova, večer ho vyzkoušíte, vše umí perfektně. Ráno se probudí a ani netuší, co to ty vyjmenovaná slova jsou, no není to k pláči. Je.

*Jak to zvládáte?*

Těžce. Když se začínáme učit je to dobré, jsem vcelku klidná, de to, ale celou dobu to nejde vydržet. Prostě mi rupnou nervy a je to. Křičím a křičím, je to tak. Nemá se to, ale zkuste to. Prosím Vás, ale není to zas tak, že bych na něho jenom křičela, to zas ne. Mám ho ráda a snažím se, aby pochopil, že chci pro něho to nejlepší. Pořád ho chválím a hladím. Zase vím, že je potřeba ocenit to dobré, co v něm je.

*Kdy jste Ondru naposled pohládila?*

Dneska ráno, když posnídal a šel si sám bez řečí vyčistit zuby. To sem měla fakt radost.

*A tatínek se s Ondrou učí?*

Ne. Manžel má teď jiné starosti. Ne.

*Jaký mají spolu kluci vztah?*

Pěkný. Sem tam se spolu hašteří, ale to je normální. Máme hodnou babičku, která nám moc pomáhá i s Ondrou. Bez ní si to nedokážu představit. Ale náš Vojtík, to bude jiné, s tím nebudou žádné potíže, to bude náš chytrolín.

*Čtete ve svém volném čase?*

Určitě ano. Ráda čtu, ale znáte to musí být čas a klid. Manžel kupuje zase časopisy, tak ty jen tak proletím, ale to není žádné velké čtení. Do knihovny chodím jen občas, zase jenom, jak čas dovolí.

*Můžete mi říci jak probíhalo těhotenství a porod?*

Přiznám se, že už jsem si nemohla vzpomenout, tak sem to musela najít v záznamech. Bylo to třítisíce osmset gramů a padesát dva centimetrů. Stačí, tak?

*Ano, děkuji.*

Když jsem otěhotněla měla sem nějaké problémy s úbytkem váhy a tlakem. Musela sem být i v nemocnici, už si přesně nevzpomenu, ale asi tři týdny. Pak už jsem se do školy nevrátila, zůstala jsem doma na rizikovce, ale problémy už jsem pak neměla. Vše bylo v normě. Co se týče porodu, ten byl teda hororový, to vám povím. Ještě teď mám z toho husí kůži, když si na to vzpomenu. Trval přes dvacet hodin, přesně dvacet tři. Potom, co mě doktoři nechali trápit, už jsem opravdu nemohla, byla sem totálně vyčerpaná, tak nakonec udělali to nejhorší, porod kleštěma. Teď to vím, že to nebylo dobré, ale v té chvíli jsem už nic necítila ani nevnímala, bylo mě všecko jedno. Dodnes přesně netuším, jak to bylo, Ondra byl asi přidušený a proto musel být dva dny v inkubátoru, tak mi to aspoň doktoři řekli. To byl horor, co? Brrr. Pod'me dál.

*Jak dlouho byl kojenný?*

Celkem dvanáct a od šestého měsíce jsem mu dávala příkrm. On byl Ondra takové pěkné děťátko, miloučké. Ve vývoji jsem neviděla žádný problém, nemocný taky nijak moc nebyl. Jenom, když mu byly čtyři, tak šel do nemocnice na odstranění nosní mandle. Pak ještě v pěti měl často bolesti kolen na nohách, tak byl taky v nemocnici, ale nic to nebylo, jen skolióza. Chodila sem s ním asi rok na rehabilitace. No, teď už moc necvičíme, jenom se pořád učíme, tak to je u nás doma.

*Děkuji Vám za povídání, ochotu a čas.*

#### **Nestrukturovaný rozhovor č. 4 s matkou Martina**

*Otázka: Učíte se ještě v současné době s Martinem?*

Odpověď: Ne. Kontroluju mu žákovku, dřív i sešity, teď už né.

*Využíváte elektronickou žákovskou knížku?*

Ne. Ani do školy se nechodím zeptat na jeho známky. Stejně se tam nedozvím nic dobrého, tak co bych tam dělala, kluk je takový, tak co. Víte já školu nemám nějak moc ráda, působí to tam na mě špatně, nedělá mně to dobře. Ve škole sem měla takové nedobré učitele, nemám na ňu prostě dobré vzpomínky, tak asi proto. A můj to samé.

*Je Vám líto, když Martin dostane špatnou známku?*

To jo, ale teď už je to jedno. Hlavně ať školu dodělá. Dyť on něčím bude, čas ukáže. Teď už není za co ve škole chválit. Tak chcu enom ať zas nepropadne.

*O čem si spolu s Martinem povídáte?*

Tak.....normálně a o zvířatech ještě mluvíme. Ináč né. To už nechce o sobě něco říct.

*Kdy jste Martina naposled pohladila?*

.....Nevím. Nepamatuju se. Předevčirem sem mu akorát liskla, protože nechál nádobí ve dřezu, ináč nic.

*Jaké máte prosím vzdělání?*

Dělala sem učňák a nedodělala ho. Teď dělám uklízečku a můj je (křičí na svého manžela) zámečník a dělá ve...(uvádí název firmy).

*Máte ráda knížky, časopisy?*

Ne. Ani naši obá nečetli, doma sme neměli knížky, nikdá sem nečetla. Teď čtu akorát...(jmenuje bulvární deníky).

*Můžete mi říct o průběhu těhotenství a porodu Martina?*

Přesně na termín, to vím. Rodila sem dlúho, dvacet hodin, ale ináč normálně. Dyž sa Martin narodil nemohl dýchat, ani nijak nebečel, tak ho doktoři museli křísit. Byl moc veliký. Dyž sa narodil vážil přes čtyři kila a měřil asi to nevím padesát centimetrů. V porodnici sme pak ještě chvílku zostali obá, protože dostal žlútenku, tak sa léčil ještě.

*Byl v dětství nějak vážně nemocný?*

Ježíšmárjá. Pořád něco. Dyž měl dva roky tak dostal spálu, pak zasějce dyž mu byly tři dostal neštovice, pak byl pořád nemocný s kašlem, moc kašlával a soplil, s ušima sme zasějce chodili k doktorovi.

*V kolika letech začal Martin mluvit?*

Nevím, to už je dávno. Já Vám přinesu průkazku od doktora a tam sa podíváte. Ale on měl dycky problémy s řečů. Teď už je to dobré.

*Děkuji Vám za rozhovor.*

## **PŘÍLOHA IV: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S TŘÍDNÍMI UČITELI JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ**

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 1 s třídním učitelem, Michal**

*Otázka: Co by jste mi řekl o Michalovi?*

Odpověď: Tak osmou třídu znáš sama, to nemusím nějak dál komentovat. Podle mého názoru Michal často spolužáky provokuje, což v tomto složení třídy vede k častým konfliktům, strkanicím, hádkám apod. Jenomže Michal ,na rozdíl od ostatních, není natolik silný, aby situaci nakonec ustál. Tak vlastně dochází k jeho nepřiměřené reakci. S rodiči se mi komunikuje dobře. Nemám žádný problém v této oblasti. Michalova otce



neznám, s ním nejsem v kontaktu. Třídní schůzky navštěvuje pouze matka a to pravidelně. Jsem s ní také v telefonickém spojení. Žádný bližší kontakt nemáme, je zde, ale ještě spolupráce s výchovnou poradkyní, to je asi tak vše.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 2 s třídním učitelem a třídní učitelkou, Pavel**

Vzhledem ke skutečnosti, že třídní učitelka nastoupila na mateřskou dovolenou došlo ke změně třídního učitele.

#### **Třídní učitelka:**

*Otázka: Co by jste mi řekla o Pavlovi?*

Odpověď: Podle mě je Pavel chladný typ člověka. Působí velmi odměřeně. Při kontaktu s ním, jsou jeho odpovědi odměřené, jednoduché a strohé. Svě city ke svému okolí navenek nijak neprojevuje. Zním, ale prostředí, ze kterého Pavel pochází a myslím si, že i zde je určitý chlad v rámci vzájemných vztahů.

#### **Třídní učitel:**

*Otázka: Prosím řeknete mi, co nejvíce informací týkajících se Pavla?*

Odpověď: Je to člověk chladný, city neprojevuje. Často je k okolí hrubý a přemoudřelý. Ve třídě je vůdčí osobnost a osmá třída, která by podle mě jinak byla bezproblémová, má právě díky jeho projevům a chování řadu problémů. Chyba je také v tom, že jeho matka neustále odmítá přijmout fakt, že Pavel má nějaký problém. Všem problémům se vyhýbá a odmítá je jakkoli řešit. Neustále je jim ze strany školy nabízena pomocná ruka, ale ta zůstává nevyužitá. Bez odezvy. Na rodičáky matka zásadně nechodí. Do školy přijde pouze pokud ji telefonicky bombarduju, jinak ne. Ke škole si prostě matka vytvořila negativní vztah, který přenáší na kluka a tak to i vypadá. Matka je na jeho výchovu sama. Pavlovi dopřává vše dle jeho libosti. Pokud je mi známo, tak i spolupráce s výchovnou poradkyní je negativní. Pokud není kontaktována ze strany školy nejeví matka žádný zájem. To je vše.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 3 s třídním učitelem, Ondra**

*Otázka: Jak by jste Ondru charakterizoval?*

Odpověď: Je potřeba říct, že tady rodina odvádí velký kus práce. S Ondrou se učí možná až moc. Zdá se mi, že na Ondru moc tlačí, zatěžují ho a on pak těžko nese fakt neúspěchu, že je horší než ostatní, ono to i v jeho očích je pak vidět víc. I v ostatních předmětech pak nedosahuje takových výsledků, kterých by podle mě mohl. Co se týká spolupráce s rodinou ta je....příliš velká, na dnešní dobu nezvyklá. Na rodičáky chodí pravidelně otec. S matkou jsem v telefonickém kontaktu. Ta mi volá s frekvencí asi tak jedenkrát za čtrnáct dnů. Na Ondru se ptá taky babička, tak dvakrát měsíčně. Jo ještě jsem zapomněl jsme i v manilovém kontaktu v případě potřeby nebo nemoci. Pokud vím tak za výchovnou poradkyní chodí matka vždycky ve čtvrtletí.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 4 s třídním učitelem, Martin**

*Otázka: Prosím o pár vět charakterizujících Martina v rámci školy?*

Odpověď: Martin přešel ze špatného, bouřlivého kolektivu do menšího a klidnějšího, což mu podle mě prospělo. Došlo u něj ke zlepšení ve všech oblastech i v rámci přípravy do školy. Problematická je spolupráce s rodiči. Nechodí na rodičáky, ale ani se nijak na Martina neinformují. Nejsme v žádném kontaktu. V současné době toto řeší výchovná poradkyně, která je s nimi v telefonickém kontaktu, v řešení jsou také konzultace.

## **PŘÍLOHA V: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S UČITELKAMI MŠ**

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 1 s učitelkou v MŠ, Michal**

*Otázka: Můžete mi prosím povědět něco o Michalovi a jeho docházce do MŠ?*

Odpověď: Michal nastoupil do školky, když mu byly tři. Hodně plakával. V průběhu dne se často dotazoval na mamku, jako kdy přijde, kde je apod. Mamku také popisoval a to velmi podrobně, znal jaké má oči, vlasy, co dělá, co má ráda. Otec nejevil o Michala žádný zájem. Michal o otci nemluvil, nikdy si na něj nemohl vzpomenout. Matka byla také MŠ upozorněna na Michalovy nedostatky jednak v jemné motorice špatný úchop. Upřednostňoval pravou ruku. Měl problémy určovat pravou a levou stranu. Často se stávalo, že při nošení tácu něco rozbil. Byl také hodně pomalý. U ničeho moc nevydržel, hned byl tam a hned vedle, hračku zahodil a už si ji nevěšimal. Výkresy nedokreslil. V naší MŠ chodil na logopedii, z důvodu špatné řeči, malé slovní zásobě, mluvil krátce a jednoduše, ne ve větách ty nedokázal ještě vytvořit. S matkou se nám spolupracovalo dobře, vždycky měla zájem a aspoň jednou týdně se na Michala ptala.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 2 s učitelkou v MŠ, Pavel**

*Otázka: Můžete mi prosím povědět něco o Pavlovi a jeho docházce do MŠ?*

Odpověď: Do MŠ začal chodit od čtyř roků. Rychle se přizpůsoboval, bez problémů. Hodně si hrál, hlavně na vojáky a policajty. Měl taky rád různé pistole, meče, luky, praky, apod. Ve třídě měl jenom svůj okruh kamarádů, se kterými si hrál. Byli to většinou ti, kteří ho poslouchali. Při společných hrách se vždycky snažil obstát, nechtěl prostě prohrát. Při kreslení dostal papír a za vteřinu stál u mě že už byl hotov. Na výkresu měl pár namalovaných čar. Když jsem ho poslala ještě malovat, komentoval slovy, že to už on neumí a tak je to pěkné. Kreslil hodně černou barvou, stávalo se, že výkres byl celý černý, taková černá kulička. Tužku neuměl držet ještě dlouho, když kreslil popsal i několik papírů. Jeho maminku jsme informovali o tom, jak s Pavlem doma cvičit, naučit ho správně držet tužku, jak kreslit. Pavel chodil také na logopedii do MŠ. S maminkou se nám spolupracovalo dobře, jednou týdně mluvila s paní učitelkou, vše se řešilo hned bez problémů. S otcem nebyl žádný kontakt.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 3 s učitelkou v MŠ, Ondra**

*Otázka: Můžete mi prosím povědět něco o Ondrovi a jeho docházce do MŠ?*

Odpověď: Do MŠ začal chodit ve třech letech. Do kolektivu se rychle zapojil. Měl moc kamarádů, byl oblíbený taky mezi paní učitelkami. Byl to takový rošťák, prostě kluk u ničeho ale nevydržel, pořád někde poletoval. Zajímal se taky o všechno kolem, neustále pozoroval ptáčky, letadla a když houkala siréna nebo

sanitka tak to bylo pozdvižení. Samozřejmě odvedená práce pak byla horší. Ze začátku špatně mluvil, ale rodina to vyřešila a ve školce chodil na logopedii. Špatně držel tužku, moc na ní tlačil a chvíli psal pravou, pak zase levou rukou. S Ondrou bylo vždycky potřeba mluvit o tom, o čem chtěl. Měl rád klíče, tak jsme mluvili klíčích apod. S rodinou se nám spolupracovalo výborně. Maminka s babičkou se denně na Ondru ptali, tatínek také. I spolupráce v oblasti různých náprav byla vynikající. Rodina si od Ondry moc slibovala, kladla na něj možná až příliš velké nároky. Podle mě potřeboval v tomto období spíše více her a odpočinek než nějaké cvičení. MŠ rodičům také doporučila odklad docházky do školy.

#### **Nestrukturovaný rozhovor č. 4 s učitelkou v MŠ, Martin**

*Otázka: Můžete mi prosím povědět něco o Martinovi a jeho docházce do MŠ?*

Odpověď: Do naší MŠ nastoupil ve třech letech. Zapojoval se postupně, ale bez větších problémů. Martin byl velký, hodný kluk. Měl problémy v oblasti řeči. Bylo mu špatně rozumět i proto, že mluvil potichu slova různě pitvořil. Byl hodně hravý, to se projevovalo i při zadaných činnostech. Nápadná byla jeho pomalost. Přes den se taky jen tak přitulil, jen tak pro pohlázení. Špatně nesl, když měl při besídce vystupovat před rodiči, radši mluvil s ostatními dětmi. Martin pracoval pravou rukou. Tužku držel špatně, moc na ní tlačil, ale kreslení neměl moc rád, vždycky utíkal radši ke hře. Chodil také na logopedii. Děti ho měly rády, měl ve školce dost kamarádů, kterými se dal často ovlivnit. Paní učitelka Martina chválila, cítila, že to má rád. S rodiči se školce spolupracovalo dobře, rodiče se o všechno zajímali. Chodili taky na sezení s rodiči, které pořádala MŠ.

## **PŘÍLOHA VI: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S PEDAGOGY ČJ A MA 2. STUPNĚ**

#### **Nestrukturovaný rozhovor č. 1 s pedagogy 2. stupně, předměty ČJ a Ma, Michal**

*Otázka: Jak by jste charakterizovala Michala v rámci výuky českého jazyka?*

Odpověď: Michal je klidný tichý kluk. Spíše introvert. Při hovoru je slovní projev s přízvukem místního dialektu, někdy je vulgární, ale spíše v hovoru se spolužáky. Často používá ty samé slova. Při práci je Michal pomalý, i když jsou nyní jeho práce odevzdány dřív než by bylo potřeba.

*Otázka: Jak by jste popsal Michala v rámci výuky matematiky?*

Michal je hodný kluk, nemám s ním žádné problémy. Zadané úkoly vždy splní. V hodinách je hodně pasivní, čeká než ho vyvolám, sám nereaguje. Celkově se, ale snaží, pracuje v hodinách dobře, v rámci jeho možností.

#### **Nestrukturovaný rozhovor č. 2 s pedagogy 2. stupně, předměty ČJ a Ma, Pavel**

*Otázka: Jak by jste charakterizovala Pavla v rámci výuky českého jazyka?*

Odpověď: Pavel by se potřeboval učit. Stačilo by, kdyby se s ním doma někdo aspoň chvíli učil. Teď už je, ale pozdě. Nechce se mu a hlavně není k tomu nijak vedený. Je to takové pole neorané ten kluk, matka ho hodila do světa a on příliš rychle dospěl. V hodinách nevyrušuje, ale ani se moc nehlásí. Říkám tomu, že snaží splynout s davem.

*Otázka: Jak by jste popsal Pavla v rámci výuky matematiky?*

Odpověď: Pavel je problémový žák, který v současnosti už na školu rezignoval, téměř se neučí. Stačí mu čtverka jen, aby prošel. V hodinách se nehlásí, čeká na vyvolání. Úkoly sice splní, ale jen proto, aby nepropadl. Věci, které nemusí dělat prostě nedělá.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 3 s pedagogy 2. stupně, předměty ČJ a Ma, Ondra**

*Otázka: Co by jste mi řekla o Ondrovi v rámci výuky českého jazyka?*

Odpověď: Ondru ještě příliš neznám. V této třídě ne, ale za tu krátkou dobu mohu říct, že je pro něj obtížné jakékoli psaní diktátů nebo obyčejných zápisků.

*Otázka: Co by jste mi řekl o Ondrovi v rámci výuky matematiky?*

Odpověď: Ondru učím teprve krátkou dobu, proto ho nechci nějak hodnotit, na to je příliš brzy. V kolektivu se Ondra zatím příliš neprojevil, aktivně se nezapojuje, nehlásí se. Chodí zatím pravidelně na doučování. I když vlastně, někdy tak tomu není.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 4 s pedagogy 2. stupně, předměty ČJ a Ma, Martin**

*Otázka: Prosím, jak by jste charakterizovala Martina v rámci hodin českého jazyka?*

Odpověď: Martin moc růžky nevystřkuje. Často působí dojmem mouchy snězte si mě. Je smutný, nic ho nezajímá. Ve výuce je pasivní, čeká na vyvolání, sám nereaguje. V hodinách ho musím neustále kontrolovat nebo je schopný pracovat třeba o deset stránek někde jinde.

*Otázka: Co by jste mi řekl o Martinovi a jeho vztahu k matematice, prosím?*

Odpověď: Martin patří k těm málo projevujícím se žákům. V hodinách spíše vyčkává, co bude. Nehlásí se, reaguje jen na vyvolání. Nutná je u něho kontrola nebo pracuje třeba úplně na jiném příkladě.

## **PŘÍLOHA VII: NESTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S TŘÍDNÍMI UČITELI 1. STUPNĚ**

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 1 s třídní učitelkou 1. stupně, Michal**

*Otázka: Můžete mi prosím, říci cokoli, na co si vzpomenete v souvislosti s Michalem a jeho vzděláváním v rámci 1. stupně?*

Odpověď: Michal nastoupil do školy po ročním odkladu. Byl to hodný, tichý kluk. Neměl moc kamarádů, často ho kolektiv vytlačoval. Jeho slovní zásoba byla malá, což se projevovalo ve slovním projevu, kde bylo také slyšet nářečí. Při hovoru opakoval slova. Michal měl velké problémy ve čtení, kde působil až vystrašeným dojmem, neuvolněně, byl takový až prkenný, křečovitý. Při čtení se na židličce pohupoval tam a zpět. Neměla jsem ráda ten jeho vystrašený pohled, když jsem ho vyvolala například ve čtení byl tak smutný a prosebný.

*Nosil Michal svačiny?*

Ano. Kupoval si je v obchodě pokud vím, někdy je totiž zapomínal doma. Největší problémy měl s pitím. Pořád jsem mu dělala pití, už jsem si začínala myslet, že to dělá schválně. S rodiči jsem vycházela dobře, bez problémů. Otec se o chlapce nijak nezajímal a s maminkou jsem se vídala jedenkrát měsíčně v rámci konzultací.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 2 s třídní učitelkou, třídním učitelem 1. stupně, Pavel**

**Vzhledem k rozhodnutí ředitelky ZŠ Tupesy došlo ke změně třídního učitele.**

#### **Třídní učitelka 1. stupeň:**

*Otázka: Můžete mi prosím, říci cokoli, na co si vzpomenete v souvislosti s Pavlem a jeho vzděláváním v rámci 1. stupně? Jaký byl žák apod.?*

Odpověď: Pavel začal chodit do školy po ročním odkladu. Byl strašně drobný a vyčnívaly jen velké tmavé oči, bylo to zvláštní. Byl dost temperamentní dítě. Špatně se soustředil na práci, se vším byl rychle hotový. Na vše co dělal ve třídě hned reagoval. Dělal různé srandičky nebo se smál. Často byl kárán za chování o přestávce. Věčně někomu něco schovával nebo zakazoval. Rád si hrál na policajty, pak na kovboje a do školy nosil různé pistole. Nikoho tím, ale neohrožoval, jen hodně křičel. Řešila jsem akorát problémy s nošením svačín do školy. Maminku jsem upozorňovala, že Pavel nenosí svačiny, jen nadměru sladkostí jako bonbóny, lízátko, čokolády, žvýkačky apod.

*Navštěvoval Pavel Dyslektický kroužek na ZŠ?*

Ano

*Chodila matka na třídní schůzky?*

V průběhu roku se také informovala co Pavel? Chodila sem tam, ale telefonem se vždy ptala na důležité informace, tak aspoň toto jsem považovala za pozitivní. Když byl Pavel nemocný, písemně jsem ji sdělovala zprávy o probírané látce ve škole. Zнала jsem rodinou situaci, proto jsem se snažila matce pomoci, ale maminka bohužel byla málo důsledná a vytrvalá. Pomoc vždy slíbila, ale pak, když to bylo nutné dělat pravidelně to bylo horší.

#### **Třídní učitel 1. stupeň:**

*Otázka: Můžete mi prosím, říci cokoli, na co si vzpomenete v souvislosti s Pavlem a jeho vzděláváním v rámci 1. stupně?*

Odpověď: Pavel velmi vyspěl a začal se v tomto období chovat i velmi dospěle, byl agresivní ke spolužákům. Často a rád citoval zákony, že to on může apod. Před celou třídou mě vždy upozorňoval, že on je integrovaný žák a to on, že nemůže a potřebuje víc času apod. V hodinách často vykřikoval hanlivé narážky na spolužáky.

### **Nestrukturovaný rozhovor č. 3 s třídní učitelkou 1. stupně, Ondra**

*Otázka: Můžete mi prosím, říci cokoli, na co si vzpomenete v souvislosti s Ondrou a jeho vzděláváním v rámci 1. stupně?*

Odpověď: Ondra nastoupil do školy po odkladu. Ondra se ve škole špatně soustředil, byl lehce odklonitelný vnějšími podněty. Často v hodinách vykřikoval. Židlička to byl jeho kamarád, znal snad všechny polohy, které je možno na židli udělat. Měl moc kamarádů, byl často třídním šaškem, pořád šaškoval a dělal pro ostatní vtipy.

*Nosil Ondra svačiny?*

Ano, pravidelně. Pil také pravidelně. Matka to vyžadovala. Vždycky měl taky řádně připraven do školy aktovku, tužky ostrouhané apod. Ondra byl taky naše rosnička, zapisoval počasí. S rodiči se mi spolupracovalo dobře. Na schůzky chodil tatínek, maminka zase chodila jednou za týden na konzultace, zde se řešily možné postupy v rámci nápravy. Když bylo potřeba také telefonovala. Jen babička chodila Ondrovi pro úkoly, když byl nemocný. Na Ondru byly dle mého názoru kladeny velké nároky, které nebyl chlapec schopný zvládnout. Rodiče jsem se snažila na tento fakt upozornit. Nechtěla jsem, aby se Ondra učil i několik hodin denně, maminka vždy souhlasila, ale pak...(jen krčí rameny)

#### **Nestrukturovaný rozhovor č. 4 s třídní učitelkou 1. stupně, Martin**

*Otázka: Můžete mi prosím, říci cokoli, na co si vzpomenete v souvislosti s Martinem a jeho vzděláváním v rámci 1. stupně?*

Odpověď: Do školy Martin nastoupil po odkladu. Byl to takový tichý, nevýrazný kluk. Seděl v první lavici, abych se mu mohla více věnovat v případě potřeby.

*Navštěvoval Martin Dyslektický kroužek?*

Ano

*Jaký byl Martin ve třídním kolektivu?*

Odpověď: Měl moc kamarádů, byl hodný, takový kamarádský typ. Taky byl dobrák. Hlavně měly děvčata rády, když je bavil vtipama.

*Jak se Vám spolupracovalo s rodiči?*

Dobře. Jednou měsíčně chodili na konzultace. Na rodičáky chodila maminka pořád, někdy i telefonovala. V případě, že byl Martin nemocný psala mi mailem. Co se mi nelíbilo, tak byla domácí příprava. Rodiče se Martinovi málo věnovali, o pravidelnosti nemůže být ani řeč, potřeboval více péče právě v těch základech.