



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



SPECIFIKA PRÁCE UČITELE S ŽÁKY S ODLIŠNÝMI SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V RÁMCI VYBRANÉ TŘÍDY BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Daniela Poláková**
Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský



Prohlášení

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

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

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

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

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

Datum:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu diplomové práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za podnětnou, odbornou a metodickou pomoc při zpracování práce. Poděkování patří rovněž mé rodině za poskytnutí materiální i duševní podpory během studia. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat paní učitelce ze čtvrté třídy základní školy, která mi poskytla cenné informace a umožnila mi tento výzkum uskutečnit.

Anotace

Diplomová práce se zabývá vybranými specifickými poruchami učení a chování, se kterými se v dnešní době může učitel základní školy běžně setkat. Cílem práce je popsat přístup vybrané učitelky čtvrtého ročníku ke třem žákům, u nichž byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dysortografie a ADHD. Výzkumné šetření využívá metodu pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. Pozorované projevy na straně žáků a přístup učitelky k žákům je porovnáván se zprávou z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, s náhledem žáka na své obtíže, s náhledem učitelky na svůj přístup k žákům a s obecně platnými doporučeními v odborné literatuře a s doporučeními pedagogicko-psychologické poradny. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že učitelka se ke všem žákům s diagnostikovanými obtížemi různého typu chová téměř stejně, neuplatňuje individuální přístup a příliš nerespektuje doporučení pro podporu vzdělávání žáků se sledovanými obtížemi, přestože sama učitelka u sebe diferencovaný přístup k žákům vidí.

Klíčová slova

dyslexie, dysortografie, dysgrafie, ADHD, přístup učitele, vnitřní diferenciací výuky

Annotation

This thesis deals with some specific behaviour and learning disabilities which, nowadays, an elementary school teacher can normally encounter. The goal is to describe the approach of a selected fourth grade teacher towards three students, who have been diagnosed with dyslexia, dysgraphia, orthography, and ADHD. The survey uses the method of observation, interviews, and document analysis. The observed symptoms of the students and the teacher's behaviour towards them is compared to several factors which include the examination report from the pedagogical and psychological counseling, the students' own self-report of their difficulties, the teacher's personal belief of her approach, the general recommendations from a literature stand point, and, finally, the general recommendations from pedagogical and psychological counseling. The results of the research indicate that the teacher behaves no differently towards the students diagnosed with difficulties, does not apply the individual approach, and disregards recommendations from the educational institution that she should be using a differential approach, though, in her eyes, the teacher believes that she does.

Key words

dyslexia, dysorthographia, dysgraphia, ADHD, teachers' attitudes, internal differentiation of instruction

Obsah

Úvod.....	11
1 Specifické poruchy učení a chování.....	12
1.1 Dyslexie.....	14
1.1.1 <i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>14</i>
1.1.2 <i>Projevy na straně žáka.....</i>	<i>15</i>
1.1.3 <i>Možnosti diagnostiky učitelem.....</i>	<i>18</i>
1.1.4 <i>Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ.....</i>	<i>20</i>
1.2 Dysortografie.....	24
1.2.1 <i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>24</i>
1.2.2 <i>Projevy na straně žáka.....</i>	<i>24</i>
1.2.3 <i>Možnosti diagnostiky učitelem.....</i>	<i>25</i>
1.2.4 <i>Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ.....</i>	<i>26</i>
1.3 Dysgrafie.....	28
1.3.1 <i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>28</i>
1.3.2 <i>Projevy na straně žáka.....</i>	<i>28</i>
1.3.3 <i>Možnosti diagnostiky učitelem.....</i>	<i>31</i>
1.3.4 <i>Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ.....</i>	<i>32</i>
1.4 ADHD.....	34
1.4.1 <i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>34</i>
1.4.2 <i>Projevy na straně žáka.....</i>	<i>34</i>
1.4.3 <i>Možnosti diagnostiky učitelem.....</i>	<i>37</i>
1.4.4 <i>Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ.....</i>	<i>38</i>
2 Výzkumné šetření.....	43
2.1 Cíle výzkumného šetření.....	43
2.2 Metody výzkumného šetření.....	43
2.2.1 <i>Pozorování.....</i>	<i>43</i>

2.2.2	<i>Rozhovor</i>	44
2.2.3	<i>Analýza dokumentů</i>	45
2.3	Vzorek výzkumného šetření	46
2.3.1	<i>Žák s SPU – dysortografie, dysgrafie</i>	46
2.3.2	<i>Žák s SPU – dyslexie, dysortografie</i>	49
2.3.3	<i>Žák s ADHD</i>	53
2.4	Sběr dat	57
2.4.1	<i>Pozorování</i>	57
2.4.2	<i>Rozhovor</i>	59
2.4.3	<i>Analýza dokumentů</i>	60
2.5	Výsledky a vyhodnocení výzkumného šetření	60
2.5.1	<i>Pozorování</i>	60
2.5.2	<i>Rozhovor</i>	67
2.5.3	<i>Analýza dokumentů</i>	71
3	Diskuse	73
	Závěr	78
	Seznam použitých zdrojů	80
	Seznam příloh	82

Seznam tabulek

Tabulka 1: Žáci základních škol s vývojovými poruchami učení a chování

Seznam použitých zkratk

ADD	porucha pozornosti
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
aj	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cca	přibližně
CNS	centrální nervová soustava
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
resp.	respektive
s.	strana
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
tj.	to je
tzv.	tak zvané
ZŠ	základní škola

Úvod

V dnešní době se stále více mluví o specifických poruchách učení a chování a problémech s nimi spojených, které se týkají stále většího počtu žáků základních škol. Děti, které mají tyto potíže, potřebují individuální přístup ze strany učitele, potřebují podporu rodiny a učitele, tj. potřebují určitý typ pomoci, aby své obtíže, vyplývající z jejich poruchy, lépe zvládaly.

Takový žák se svými výsledky a svým chováním odlišuje od většiny dětí stejného věku. Má specifické obtíže v určité oblasti a cílem každého učitele i rodiče by mělo být, aby pomohli tomuto žákovi s procesem učení, aby své obtíže žák minimalizoval do takové míry, aby byl schopný učit se a studovat, pokračovat dále na střední i vysokou školu. Aby se kvůli svému handicapu nebál svého okolí, neměl strach ze školy či neměl nechuť k učení a aby měl zdravé sebevědomí.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaký postoj zaujímá, resp. jaký přístup volí konkrétní paní učitelka ke svým žákům s odlišnými specifickými poruchami učení a chování ve čtvrté třídě vybrané základní školy. Dílčími cíli pak jsou seznámit se s vybranými poruchami, jejich projevy na straně žáka a vhodnými přístupy ke každému projevu, zjistit konkrétní podobu obtíží vybraných žáků, zjistit přístup učitelky k žákům ve výuce, porovnat přístup učitelky s doporučeními v odborné literatuře a ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny a porovnat přístup učitelky k vybraným žákům.

1 Specifické poruchy učení a chování

Pod pojem specifické poruchy učení a chování řadíme skupinu poruch a dysfunkcí, které vedou k výukovým obtížím žáka. Protože je mnoho definic, které se snaží tuto oblast popsat, vybrali jsme ty, které z našeho pohledu danou problematiku nejlépe vystihují.

Matějček (1993, s. 24) vychází z definice Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, Ortonovy společnosti a dalších institucí: *„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 vyskytnout 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 činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“*

Selikowitz (2000, s. 11-12) definuje specifické poruchy učení jako *„neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“*

Netolická (2015) popisuje specifické poruchy učení jako *„poruchy způsobující problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy postižení projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje výukové obtíže.“*

Nejběžnější specifické poruchy učení a chování jsou:

- dyslexie – porucha osvojování čtení,
- dysortografie – porucha osvojování pravopisu,
- dysgrafie – porucha osvojování psaní,
- dyskalkulie – porucha osvojování počítání,
- ADD – porucha pozornosti,
- ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

Otázka výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeší i MŠMT, sleduje jejich začlenění do tříd, jejich zastoupení ve speciálních třídách i integrované žáky

v běžných třídách. Každý rok vychází výroční zpráva, ve které je možné nalézt statistiku žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, ze které je patrné, že těchto žáků není zanedbatelné množství, a proto je nezbytné se zabývat vhodným přístupem k těmto žákům.

Tabulka 1: Žáci základních škol s vývojovými poruchami učení a chování (MŠMT 2011, 2012, 2013)

školní rok	vývojové poruchy učení		vývojové poruchy chování		SVP celkem
	počet	podíl (%)	počet	podíl (%)	
2010/2011	32 981	46,6 %	3 069	4,3 %	70 723
2011/2012	34 251	47,7 %	3 667	5,1 %	71 791
2012/2013 ¹	38 958	54 %	←	←	72 110

Pro děti se specifickými poruchami učení a chování se stává škola stresujícím prostředím, ve kterém jsou neúspěšné nebo alespoň méně úspěšné než spolužáci, mnohdy ztrácejí chuť o poznávání a učení se, bojí se a cítí se méněcenné. Obzvláště v mladším školním věku, který je pro dítě plný změn spojených s povinnostmi, navazováním sociálních vztahů, poznáváním nového prostředí, může dítě se specifickými poruchami učení a chování získat pro sebe nevýhodný postoj ke škole a učení. (Čáp, Mareš 2001, s. 228-229)

U všech specifických poruch učení a chování platí, že žádní dva lidé nemají stejné projevy a obtíže. Vliv na stav každého člověka se specifickou poruchou učení a chování má rodina a její podpora, výchova, škola a její přístup, nápravná opatření i úroveň rozumových schopností každého žáka. Vždy tedy záleží na konkrétních obtížích dítěte a je potřeba postupovat podle doporučení. Při diagnostice specifických poruch učení a chování je nutná spolupráce učitele, rodiče, psychologa a lékaře. Je potřeba zjistit, zda jde o specifickou poruchu, či o obtíže jiného původu (následky nemoci, oční vady...). Je nutné znát, zda se dítěti dostává dostatečné výuky, zda má přiměřenou inteligenci a má-li příležitost se vzdělávat (z jakého je sociokulturního prostředí). Potom je možné se zaměřovat na konkrétní obtíže žáka související s jeho poruchou. (Mlčáková 2009, s. 80; Zelinková, Čedík 2013, s. 25)

S největší pravděpodobností si příznaků specifické poruchy učení a chování všimne jako první třídní učitel, který sleduje práci a chování žáka v řadě situací (ve hře, při učení, při práci ve skupinách, při individuální práci) každý den a porovnává je s prací a chováním ostatních žáků, v čemž má velkou výhodu oproti jiným odborníkům, a může dítěti

¹ Ve školním roce 2012/2013 MŠMT sloučilo data za vývojové poruchy učení a vývojové poruchy chování dohromady.

doporučit specializované vyšetření. Pohled učitelů je pro správné a včasné vyhledání pomoci nepostradatelný. Někdy si všimne první rodič, že má jeho dítě nějaké potíže – např. špatné soustředění, neohrabanost, potřeba hodně času pro vypracování domácího úkolu, stres a agresivita při neúspěchu, či nízká sebeúcta. Nevhodný přístup učitele či rodiče k dítěti se specifickou poruchou učení a chování může mít negativní dopad a může ohrozit jeho zdravý psychický vývoj – vede ke sníženému sebepojetí. Dítě pak hledá jiné možnosti úspěchu – předvádění se, kázeňské problémy, záškoláctví, agresivita, asociální chování. (Selikowitz 2000, s. 20-21; Portešová 2011, s. 103)

1.1 Dyslexie

1.1.1 Vymezení pojmu

Existuje mnoho definic dyslexie, které odrážejí odlišné pohledy těch, kteří s dyslektiky diagnosticky, terapeuticky a edukačně pracují. Langmeier s Matějčkem (in Matějček 1993, s. 19) pohlíželi v šedesátých letech 20. století na dyslexii následovně: *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

Rawsonová (in Matějček 1993, s. 19) popisuje dítě s dyslexií jako jedince, *„jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už je jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“*

Světová neurologická federace (in Matějček 1988, s. 21) chápe dyslexii jako poruchu *„projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“*

Podle Britské dyslektické asociace (in Zelinková 2003, s. 17) je dyslexie *„komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho dalších oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci,*

psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“

Specifické poruchy čtení jsou nejznámější a nejčastěji studovanou oblastí specifických poruch učení. Jsou definovány jako závažné, nevysvětlitelné opoždění ve čtení, vyskytující se u průměrně nebo nadprůměrně inteligentních dětí. Jde o souhrnné označení komplexu různých variant poruchy čtení, které patří do specifických poruch řeči a jazyka. Základním znakem jsou potíže při rozpoznání tištěného textu a potíže s porozuměním. Dyslexii lze definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože má dítě dostatečné rozumové schopnosti i správnou výchovu a vedení. Tato porucha se projevuje již na začátku školní docházky. Čtenářské dovednosti jsou na nižší úrovni než bychom vzhledem k inteligenci očekávali. (Vágnerová 2005, s. 62; Selikowitz 2000, s. 53)

1.1.2 Projevy na straně žáka

„Čtu pomaleji, než by bylo běžné v mém věku a při mých rozumových schopnostech. Mám-li porozumět všemu, co čtu, mám-li si pamatovat údaje, potřebuji si text přečíst několikrát. Špatně se orientuji na stránce, když chci najít nějaký údaj. Protože čtu pomalu, raději si domýšlím, co je psáno. Vůbec nejhorší je čtení textů v cizím jazyce.“ říká studentka vysoké školy. (Zelinková, Čedík 2013, s. 20)

Žák s dyslexií si plete písmena, vynechává písmena či celé slabiky, text si domýšlí. Orientace v textu je pro žáka také problematická, ztrácí se v něm, najít daný údaj je velice náročný úkol. Informace z textu si těžko zapamatovává a musí jej číst několikrát, i tak je reprodukce přečteného nepřesná. Čtení většího množství stránek je pro žáka velmi náročné, protože si nepamatuje přečtené a ztrácí se. Dyslexie tedy nejvíce postihuje osvojování čtení – je porušeno čtení jako takové – je namáhavé, pomalé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové), nebo může být naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové). Dítě s dyslexií může mít problémy s intonací a melodií vět – monotónnost, dále také nesprávně hospodaří s dechem, neudrží pozornost a hůře se orientuje v textu, opakuje několikrát jedno slovo či celý řádek. (Pospíšilová in Zelinková, Čedík 2013, s. 25)

Jeden z největších problémů pro žáky s dyslexií je učení se cizímu jazyku, přitom je v dnešní době cizí jazyk provází celým životem – při studiu, na dovolených, v práci. Žáci mají při komunikaci v cizím jazyce strach z neúspěchu, z chyb, z posměchu, obtížně si vybavují slova a mají mnohdy problém i s výslovností. Další problém je s pamětí – k učení

jazyků potřebuje žák pracovní a krátkodobou paměť (jejich oslabení je častý doprovodný jev u dyslektiků), aby zvládl všechny činnosti současně – vybavení slovíček a gramatických pravidel, jejich použití ve správnou dobu a nezapomenout, co kdo už řekl. Učit se slovíčka je také stojí mnoho úsilí – stále je zapomínají, i když si je opakují. Roli hraje špatná paměť, ale i nepřesné sluchové vnímání, díky němuž slova nemají přesnou podobu a podobně znějící slova splývají. (Zelinková, Čedík 2013, s. 104, 108)

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 14-15) uvádějí specifické chyby, které se při čtení vyskytují:

- záměny tvarově podobných písmen (statická inverze),
- přesmykování slabik (kinetická inverze),
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět,
- přidávání písmen, hlavně vkládání samohlásek do většího shluku souhlásek, dále přidávání slabik, slov i vět,
- vynechávání diakritických znamének či jejich nesprávné umístění,
- domýšlení koncovek slov.

Pokud je dítě schopno sluchové či zrakové kontroly čteného, tak si může část chybně čtených slov opravit, to však nastává až s postupným rozvojem čtenářských dovedností. Děti mívají problémy i při reprodukci čteného textu – nepamatují si, co četly, poněvadž se příliš soustředily na proces čtení a ne na obsah, proto nezvládnou převyprávět text, nebo ví jen velmi stručné, útržkovité informace. V lepším případě dítě text zvládne reprodukovat pomocí návodných otázek. Zde se mohou projevat také problémy s krátkodobou pamětí – dítě si pamatuje spíše konec či jen začátek textu, prostředek mu uniká. Pokud je k dyslexii přidruženo ADD či ADHD, tak bývá reprodukce textu chaotická, bez souvislostí či časové posloupnosti, žák převypráví informace z textu tak, jak ho zrovna napadnou. Obtíže se tak objevují všude tam, kde jsou děti na čtenářském výkonu závislé – v jazycích, v naukových předmětech, v matematice. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 13-15)

Matějček (in Jošt 2011, s. 32-34) dělí dyslektiky do několika kategorií podle charakteristické převahy některých obtíží. Tyto kategorie označuje velkými tiskacími písmeny, jejich podtypy, které nelze vždy jednoznačně určit, potom číslicí.

Typ A – převládají poruchy v organizaci smyslových dat (smyslové vady jsou vyloučeny). Podtyp A1 má převážnou většinu obtíží ve sluchové analýze a diferenciaci. Takové dítě rozumí smyslu slova, zvládne ho zopakovat, ale nezvládne pochytit pořadí hlásek a slabik ve slově – „neslyší“ je. Umí poznat písmena, takže ani opis textu mu většinou nečiní potíže. Diktáty mu však dělají velký problém – dítě slyší zvukově nejvýraznější hlásku a ostatní vypustí, souhlásky komolí či vynechává úplně. Ve čtení mívá problémy jen dítě s těžší poruchou tohoto typu. Podtyp A2 má převážnou většinu obtíží ve zrakové analýze a diferenciaci. Neustále zaměňuje podobná písmena – tzv. inverzní tendence, jež vede k zaměňování zrcadlových tvarů (podle vertikální osy b/d a p/q, podle horizontální osy b/p a n/u, podle obou os současně: b/q) či zaměňuje pořadí písmen. Čtení je pomalé a nejisté, v psané podobě se objevují záměny písmen. (Matějček in Jošt 2011)

Typ B – podobný typu A, ale většinou je přidružena lehká mozková dysfunkce. Občas se také zde objevuje změna aktivity, častěji ve směru hyperaktivity, méně často hypoaktivity, dále nesoustředěnost, oslabená pozornost, impulzivita. (Matějček in Jošt 2011)

Typ C – zde převládají poruchy v integračních mechanismech. Čtení i psaní je bez výraznějších chyb, ale pomalé. V porovnání s typem A a B je nevýrazný, všimneme si těchto potíží až po zmírnění projevů typu A a B (po nějaké době nápravy). Podtyp C1 má problém s pohotovým naplněním dat příslušným významem. Děti čtou bez chyb, ale také bez porozumění – je zde zjevný nepoměr mezi čtením obsahově snadného nebo náročného textu. Podtyp C2 má obtíže při syntetizaci, dítě rozpoznává písmena, ale neumí z nich tvořit celky. Dítě čte stále hláskovaně či slabikovaně, a to bez ohledu na obtížnost textu. (Matějček in Jošt 2011)

Typ D – vyznačuje se poruchami v základní reaktivitě. Projevuje se nadměrnou impulzivností nebo ulpívavostí. (Matějček in Jošt 2011)

Matějčkovo členění vychází z jeho klinických zkušeností (jak se dyslektici chovají při čtení, jaké chyby dělají, jak často je dělají, zda rozumějí přečtenému, jak mluví apod.). Bakker (in Jošt 2011) dělí dyslektiky do dvou typů podle neuropsychologického obrazu.

Percepční typ dyslexie (P-typ) – levá hemisféra neplní správně svou funkci a žák má problém s naplněním významu a se spojováním částí v celky. Pravá hemisféra oproti tomu funguje normálně, takže žák nemá problém s poznáváním a zpracováváním písmen ani hlásek. Žák čte pomalu, ale téměř bez chyb. Přečtenému textu špatně rozumí, nevnímá jeho smysl. (Bakker in Jošt 2011)

Lingvistický typ dyslexie (L-typ) – levá hemisféra funguje dobře, takže žák nemá problém chápat smysl slov a spojovat části do celků. Oslabena je funkce pravé hemisféry, proto má žák problémy s poznáním jednotlivých znaků. Pozorujeme rychlé až pádivé tempo čtení s velkým počtem chyb – záměny podobných písmen (b/d, t/j, u/n), záměny zvukově podobných tvarů (znělé/neznělé, tvrdé/měkké samohlásky), záměny pořadí písmen či slabik (suk/kus, maso/samo), vynechávání či domýšlení si slov aj. I přesto tito žáci většinou přečtenému textu rozumí. (Bakker in Jošt 2011)

Dyslexie se netýká jen čtení, i když to je jeden z hlavních projevů – čtení je pomalé, s chybami a mnohdy bez porozumění. Dyslexii můžeme považovat za lehké specifické mentální postižení, které se u každého projevuje různě, ale každého nějak ovlivní. Ovlivní prožívání žáka a z něho vyplývá nějaké chování dítěte i v jiných situacích. Požadavky školy tyto děti nezvládají, nemohou se vyrovnat svým spolužákům (alespoň v určité oblasti). Kvůli těmto sekundárním projevům dyslexie se u dětí objevují také různé emoční problémy, nejčastěji zvýšená nejistota, pocit smutku, ponížení, viny či studu, úzkosti a strachu. Mají obavy z dalšího selhání, hodnotí se hůře, jsou citlivější na neúspěch. Nezvládání zátěže může vyvolávat psychosomatické potíže. (Matějček, Vágnerová, a kol. 2006, s. 41-48)

1.1.3 Možnosti diagnostiky učitelem

Abychom zjistili, zda se jedná o specifickou poruchu čtení, je potřeba udělat si přehled o čtení dítěte, které je nutné posoudit ze dvou hledisek – kvalitativní složka čtení (způsob čtení, chybovost, porozumění čtenému, tempo čtení, vztah dítěte ke čtení) a kvantitativní složka čtení (počet přečtených slov za minutu, poměr správně a chybně čtených slov za minutu).

Způsob čtení – existuje několik typů (úrovní). Dítě hláskuje, má obtíže spojovat písmena do slabik či rozpoznat některé hlásky. Dítě slabikuje, někdy plynule, v horších případech se zadržává a je pomalé. Zaráží se před čtením náročných slov nebo po přečtení daného slova, čtení je celkově neplynulé a pomalé. Objevuje se tzv. dvojí čtení, kdy si dítě slova nejprve řekne potichu, teprve poté je řekne nahlas, může si předříkávat části slov, ale i slova celá. Další oblasti, kterých bychom si měli všimnout, jsou pohyby očí při čtení, dodržování správné větné melodie, orientace v textu a hospodaření s dechem. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 76-77)

Chybovost – je frekvence chyb v závislosti na čase. Je běžná do 5 % z celkového množství přečtených slov, vyšší procento chybně přečtených slov je považováno za projev poruchy. Zaznamenáváme dva typy výskytu chyb. Dítě čte nejprve téměř bez chyb, s časem, únavou a snižujícím se soustředěním chyb přibývá. Nebo naopak zpočátku chybuje hodně, postupně se rozečte a čtení se zlepšuje. Pokud má dítě zároveň ADHD či ADD, pozorujeme u něj výkyvy ve čtení podle toho, jak zrovna kolísá jeho pozornost. Je dobré sledovat, kde se chyby vyskytují nejčastěji – zda na začátku, uprostřed, na konci slov nebo nahodile. Jestli dítě chybuje více v určitém typu slov – s uzavřenou/otevřenou slabikou, se shlukem souhlásek, ve víceslabičných, přejatých, neobvyklých či dlouhých slovech. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 77-78)

Kvalita chyb ve čtení – pomáhá nám odhalit psychické mechanismy, které se poruchy účastní. Zjistíme, zda dítěti dělá problém rozlišení jednotlivých písmen nebo jejich naplnění obsahem. Je dobré chybně čtená slova zaznamenávat, obzvláště pokud se chyba opakuje v obdobných případech. Zaznamenáváme, kde se chyba objevuje, co a jak bylo ve slově zaměněno a smysl chyby (jak moc se chybně čtené slovo významově odchyluje od správného významu). Tato oblast se posuzuje velmi těžko, poněvadž dítě slovo mnohdy samo „louská“ a řekne nahlas až výsledek, a my pak nevíme, co mu činilo potíže. Při tichém čtení ani chyby zpozorovat nemůžeme. (Matějček 1993, s. 152-161)

Průvodní chování při čtení – je pro nás důležité, abychom si udělali obrázek o pracovním postupu a stylu dítěte. Hodnotíme, zda se dítě při čtení předbíhá a vrací, zakoktává, protahuje konce slov, prodlužuje nádechy před každým slovem či čte dvojím čtením. Zaznamenáváme si, jak často se chyby vyskytují a zda si je dítě zvládne samo opravit. Nezapomeneme také pozorovat, zda je pro dítě čtení namáhavé, jestli je napjaté, nejisté, vzrušené apod. (Matějček 1993, s. 152-161)

Tiché čtení – využíváme jej v běžném životě mnohem častěji než čtení hlasité, ať pro získávání informací nebo při čtení pro zábavu. Žáci se také při tichém čtení více soustředí na obsah čteného, ale velmi těžko se kontroluje jak rychlost, tak správnost čtení. Jediné, co zde můžeme pozorovat, je porozumění čtenému, je však nutné znát inteligenci žáka (výborný čtenář s nižší inteligencí a podprůměrný čtenář s vysokou inteligencí mohou podávat stejné výkony). (Matějček 1993, s. 152-161)

Porozumění čtenému – časté je, že dítě zvládne text za velkého úsilí přečíst, ale netuší, o čem četlo. V méně případech se setkáme s tím, že dítě čte s obtížemi a i přes to je schopno registrovat obsah. Je tedy potřeba se zaměřovat na čtení s porozuměním a ověřovat si, zda dítě skutečně ví, o čem četlo. Je několik úrovní reprodukce přečteného

textu: samostatná, správná a podrobná (mnohdy i s chybami, které samo dítě přečetlo), správná s občasnými návodnými otázkami, pouze významných částí textu a důležitých faktů, přehlednutí detailů, chybná (při ní dítěti unikají i podstatné části textu), nebo dítě není vůbec schopné říct, o čem četlo. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 79)

Tempo čtení – není tak důležité jako předchozí kritéria, proto bychom se na něj měli zaměřovat až nakonec – je nutné, aby žák zvládl text přečíst správně a rozuměl mu, teprve potom se můžeme zaměřovat na rychlost čtení, poněvadž i ta je, po zvládnutí předchozího, nezbytná k běžnému životu. Čtení na čas ve škole ale žáky stresuje a dělají poté více chyb než obvykle, na což nesmíme v posuzování zapomínat. Dostatečná úroveň rychlosti čtení je cca 60 slov za minutu (děti bez poruchy této úrovně dosáhnou zpravidla mezi 2. a 3. ročníkem ZŠ, děti s dyslexií kolem 5. a 6. ročníku). I tempo čtení je individuální, může být pomalé po celou dobu čtení, postupně se s ubývajícím časem zhoršující nebo naopak zlepšující, nevyrovnané, překotné. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 79-80)

1.1.4 Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ

V první řadě je u dětí potřeba vyvolat touhu po čtení, probouzet v nich chuť číst – to je pro mnoho dětí přirozené, ale děti s dyslexií mají všemožné problémy se zapamatováním si písmen, s nácvikem čtení aj., proto jsou náchylné na vytvoření si nechuti ke čtení. Cílem učitele (i rodičů) je tomuto předejít. Proto by ve třídě měla být čtenářská dílna, kdy žáci nosí ukázat knížky, které četli s rodiči či sami, nebo které si jen prohlíželi. Dobré je, když zvládnou sami alespoň ve zkratce říct, o čem kniha je, nebo když dokáží na doprovodné otázky učitele reagovat. Představí knihu ostatním spolužákům, čímž u nich vyvolávají zájem o danou knihu. Další vhodná varianta je, když žáci mají k dispozici několik knížek, s obrázky, encyklopedie aj., které si mohou číst, listovat jimi o přestávce, v době, kdy mají volno, mohou si o nich povídat se spolužáky a dozvídat se nové informace, názory. Nedílnou součástí výuky a získání kladného vztahu ke čtení by mělo být předčítání učitele a aktivity se čtením spojené – děti poslouchají text, zvládnou jej převyprávět, dokáží odpovědět na doprovodné otázky, zahrají si scénku podle textu, který slyší, nakreslí obrázek postavy či místa podle čteného apod. Těmito a mnoha dalšími činnostmi lze rozvíjet zájem o čtení u dětí nejen s dyslexií. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 68-70)

Vybudovat kladný vztah ke čtení u dyslektických dětí je složitá, ale velmi důležitá práce učitele i rodiče. Jelikož žákovi čtení jde těžko, automaticky čtení a činnosti s ním spojené nemá rádo. Pokud se učitelovi nepovede v žákovi probudit zájem o čtení již

v nižším školním věku, žák čte vždy jen nejnужnější a ještě nerad, takže se příliš nezlepšuje. Je to začarovaný kruh, přetrvává nechut' ke čtení, která je také podmiňována dalšími neúspěchy a posměšky ze strany spolužáků, pocitem méněcennosti aj. Tyto pocity v člověku zůstávají po celou dobu studia a až do dospělosti. Výše jsme uvedli aktivity vhodné pro vytváření kladného vztahu ke čtení, oproti tomu by se učitelé měli vyvarovat aktivitám, které naopak sebevědomí dyslektického dítěte ještě snižují – je to hlavně soutěživost ve čtení, psaní pořadí v rychlosti čtení či v počtu chyb na nástěnce, aby to měli všichni žáci na očích. Některé tento přístup motivuje, ale nejlepší žáci vědí, že jsou nejlepší a nejslabší také vědí, že jsou nejslabší a nepotřebují, aby to měli všichni neustále na očích. Učitel by měl žáka motivovat, nezesměšňovat ho hlasitým čtením před třídou, ani žádnými poznámkami a nedovolit ostatním spolužákům, aby se žákovi smáli. Jen tak se může povést, že i dyslektický žák bude číst bez nechuti, nebo dokonce i rád. (Kucharská 1998, s. 169-172)

Pro předcházení potíží při čtení nejen u dyslektických dětí je potřeba rozvíjet zrakové i sluchové vnímání. Dítě vnímá hlavně celek a výrazné detaily, ale aby zvládlo číst, musí umět rozlišit i malé detaily, oddělit podstatné od nepodstatného. Pro rozvoj zrakového vnímání je nutné dodržovat několik zásad:

- vycházet z dané úrovně zrakového vnímání dítěte – cvičení nesmí být příliš obtížná, ale ani snadná,
- volit zajímavé typy cvičení,
- nezapomenout pochválit, motivovat,
- začínat u konkrétních, pro děti známých obrázků, postupně přecházet k dějovým až po abstraktní tvary a symboly.

Dítě by mělo zvládnout vyhledat předměty stejné velikosti, stejné barvy, větší, menší, rozpoznat odlišný obrázek v řadě stejných, hledat rozdíly mezi dvěma téměř stejnými obrázky, seřadit dějové obrázky tak, jak jdou za sebou, složit rozstříhaný obrázek (s pomocí předlohy, poté bez předlohy), dokreslit obrázky. Dále by se mělo naučit orientovat v prostoru – nahoře, dole, vpravo, vlevo, udržet směr zleva doprava, shora dolů, zapamatovat si několik obrázků či rozpoznat překrývající se tvary. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 70-71)

Neméně důležitý je rozvoj sluchového vnímání a i zde platí několik zásad:

- nejdříve využíváme nepohybující se zdroje zvuku, postupně přecházíme k pohybujícím,
- začínáme u neřečových zvuků – přirozených, umělých, dále přejdeme na řečové zvuky,
- z počátku využíváme klidnou tichou místnost, později podmínky ztěžujeme a přidáváme tiché zvuky.

U rozvoje sluchové percepce se zaměřujeme na rozvoj naslouchání, cvičení sluchové orientace a paměti, sluchové analýzy a syntézy i na vnímání a reprodukci rytmu. Je vhodné zařazovat aktivity na rozvoj těchto dovedností. Dítě se učí naslouchat okolním zvukům, vnímat obsah řeči druhých. Určuje zdroj zvuku i jeho vzdálenost. Rozlišuje jednotlivé rozdíly ve slovech, k čemuž slouží např. hra „minimal pairs“, kdy žákům říkáme slova lišící se pouze jednou hláskou a oni poznávají, zda jsou slova stejná či rozdílná (nejprve uvádíme slova s významem, později nesmyslná). Děti se také učí rozkládat na slabiky či hlásky, určují, jakou hláskou slovo začíná a končí, zda danou hlásku slyší uvnitř slova, učí se z paměti básničku podle slyšeného, dále se učí vnímat rytmus a reprodukovat ho. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 71-72)

Při práci s dyslektickými dětmi musíme vycházet z konkrétních problémů jednotlivých dětí a určit, na jaké úrovni žák podporu potřebuje:

- osvojování tvarů písmen,
- rozlišování tvarově podobných písmen,
- spojování grafémů do slabik, slabik do slov,
- čtení textu,
- porozumění čtenému.

Na dané obtíže se zaměříme a procvičujeme je častěji. Nesmíme ovšem opomenouti i ostatní. Vždy musíme vycházet z konkrétní úrovně žáka s poruchou. Vhodné je občas využít i úlohu z nižší úrovně, kterou žák s jistotou zvládne, aby zažil pocit úspěchu a motivovalo ho to k další práci. Postupně přidáváme těžší úkoly, aby se dítě mohlo zlepšovat a nenudilo se. Musíme také dítěti ukázat, že se nemusí bát chybovat (nikdo se mu nebude smát v případě, že se mu práce nepovede). (Michalová 2011, s. 21-22)

Matějček (1993, s. 175-179) popisuje obecné zásady práce s dyslektickým dítětem (které jsou vhodné pro kteroukoli specifickou poruchu učení), jež tvoří hrubý rámec, který je vždy nutné doplnit konkrétními obtížemi, konkrétním žákem:

- východiskem podpory žáka je diagnostický rozbor jeho obtíží – má-li být přístup učitele úspěšný, je potřeba znát mechanismy, které ke vzniku poruchy vedly,
- podporu žáka je nutno přizpůsobit individuální povaze obtíží – musíme mít na paměti, že neexistuje jedna správná cesta – porucha se projevuje u každého žáka odlišně, proto i použité metody a opatření jsou individuální,
- vytvořit příznivou pracovní atmosféru – dítě musí cítit důvěru, optimismus a vzájemnou spolupráci, jak od učitelů, tak rodičů, spolužáků i odborných pracovníků,
- podpora žáka má mít komplexní ráz – motivace dítěte, příjemná atmosféra doma i ve škole, důvěra, vhodný přístup, spolupráce všech zúčastněných,
- dobrý začátek – je nutné hned ze začátku vzbudit zájem v dítěti, vzbudit v dítěti naději, že se jeho potíže zmírní, dopřát mu pocit úspěchu,
- zájem dítěte udržet – přeměnit prvotní zájem o trvalou snahu odměnami, opakovaným prožitím úspěchu, soutěží se sebou samým (neméně důležité je udržet zájem rodičů a učitelů, aby ve své snaze nepolevili),
- účelný výběr metod – existuje mnoho metod, jež lze užít, ale žádná z nich není univerzální (že by vyhovovala všem dětem, nebo jednomu dítěti od začátku až do konce),
- prognózu odhadovat realisticky – i když je dítěti nabídnuta individuální podpora, není zajištěno jeho „uzdravení“, proto není dobré slibovat nemožné, je lepší, když rodič počítá s horší variantou a je mile překvapen, než když čeká vymizení problémů a nedaří se,
- zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte – je vhodné zajistit dítěti přechod do nové školy či do další etapy života, aby byl co nejméně stresový, tzn. popovídat si s lidmi, kteří budou dále s dítětem v kontaktu, a realisticky odhadnout, zda má dítě v dané škole (kroužku, práci) šanci uspět.

1.2 Dysortografie

1.2.1 Vymezení pojmu

Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Je velice blízce spojena s dyslexií, takže pojmu dysortografie se využívá v případě, kdy je potřeba odlišit čtení a pravopis. (Matějček 1993, s. 87)

Pokud má dítě problémy se zvládnutím formálního členění psaného projevu, to jest oddělování jednotlivých částí věty a samotných vět, nebo má problém s uspořádáním slov ve větě a nechápe logiku jejich řazení, nebo pokud není schopno aplikovat při psaní gramatická pravidla, pak se může jednat o specifickou poruchu pravopisu – dysortografii, což je postižení jazykových schopností. Žák je neschopný naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu správné výukové vedení. Děti mívají omezenou citlivost pro jazyk, která se může projevat i v mluvené formě, pak mají podobné problémy jako dyslektici. (Vágnerová 2005, s. 75-76)

U dětí s touto poruchou bývá narušena sluchová percepce – sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza, paměť a orientace. Problém mívají i s vnímáním rytmu a jeho reprodukci. Potíže se mohou objevit i ve zrakovém vnímání. Tyto děti mívají zhoršený jazykový cit – při ústním ověřování dosahují lepších výsledků než při psaní, poněvadž se pravidla pravopisu dokážou naučit, ale nezvládnou je správně aplikovat. Děti s dysortografií netrpí zhoršenými schopnostmi pouze v českém jazyce, ale i v cizích jazycích, v matematice i naukových předmětech a jejich obtíže jsou individuální, závislé na mnoha faktorech. Proto i přístup učitele musí být individuální a vycházet z narušených funkcí. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23, 26)

1.2.2 Projevy na straně žáka

Pro děti s dysortografií je velmi obtížné psaní diktátu, kdy musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvený projev a přepsat jej do písemné podoby. Jelikož je narušena hlavně sluchová percepce, je tento proces nedokonalý a projeví se specifické chyby při psaní. Dítě tedy slyší jednotlivá slova, ale nedokáže je pořádně rozlišit, takže píše to, co slyší – sluchové záměny, slova jsou komolená a správné psaní pravopisu není aplikováno. Často se stává, že dítě mívá problémy i s opisem a přepisem – dítě neumí správně používat autodiktát (např. je-li narušena schopnost hláskové analýzy a syntézy), zde se obtíže ale projeví méně výrazně než při psaní klasického diktátu. Další problémy mohou plynout z pomalého pracovního tempa – dítě se velice soustředí na psaní jako

takové (obzvláště pokud má k dysortografii přidruženou i dysgrafii), takže si nestihne v hlavě říct gramatické pravidlo a aplikovat jej na daný text (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23, 25)

Vágnerová (2005. s. 77) říká, že písemný projev žáka s dysortografií většinou obsahuje tyto typické chyby:

- zaměňování písmen, která se tvarově či zvukově podobají, někdy i zaměňování slabik či celých slov,
- vynechávání diakritických znamének – potíže při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- problémy s užíváním gramatických pravidel, kdy žák nezvládne správně skloňovat či časovat, plete si psaní y/i,
- těžkopádné formulace vět, nesprávný slovosled ve větě, který někdy vede i ke ztracení smyslu celé věty,
- nerozlišení hranic jednotlivých slov, ale i vět, psaní předložek dohromady se slovy.

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 23-24) ve svém výčtu primárních specifických dysortografických chyb mají ještě další projevy:

- vynechávání či přidávání písmen, slabik, slov i vět do textu,
- přesmykování slabik,
- záměny zvukově podobných slabik – hlavně měkké a tvrdé slabiky, nesprávné rozlišování těchto slabik vede k chybnému určování pravopisu podstatných a přídavných jmen, ale i pravopisu shody podmětu s přísudkem,
- gramatické chyby – zde je potřeba rozlišit, zda žák pravidla zná, v ústním projevu je dokáže správně aplikovat, ale v písemném nikoli – pak je to vada způsobená dysortografií.

1.2.3 Možnosti diagnostiky učitelem

Dysortografie je úzce spjata s dyslexií a dítě prochází zkouškou čtení i pravopisu současně, kdy je cílem zjistit, zda trpí skutečně dysortografií, nebo zda jde o jiné poruchy. Mnoho dětí dělá chyby v nadměrné míře, ale je to třeba neznalostí pravidel pravopisu či chybují

z nepozornosti. Pro rozpoznání obtíží slouží speciální diktáty zaměřené na sluchovou analýzu slov v hlásky, nedostatečné rozlišování artikulačně podobných hlásek, obtíže rozlišování pořadí hlásek a slabik ve slově. Dále vycházíme ze školních sešitů, které je potřeba sledovat, a i ze sešitů domácích – dítě vždy pracuje za odlišných podmínek a projeví se odlišné chyby, problémy, takže jen tak, že sledujeme komplexně práci dítěte, si můžeme udělat obrázek o jeho obtížích. (Matějček 1993, s. 164)

Jak žák zvládne pravopis, to posuzujeme podle diktátu či volného psaní a rozlišujeme specifické dysortografické chyby a chyby pravopisné. Pokud se vyskytuje mnoho specifických dysortografických chyb a nezjistíme poruchu ve sluchové percepci, pak zjišťujeme tyto chyby:

- pomalé pracovní tempo, grafomotorické obtíže,
- špatné vybavování tvarů písmen,
- problémy s hláskovou stavbou slov,
- chybějící návyk zvládnutí autodiktátu,
- pomalé čtení textu – nenalezne po sobě chyby,
- neautomatizované psaní tvarů písmen.

Abychom zjistili, zda je příčinou obtíží specifická porucha pravopisu, nebo něco jiného, tak je potřeba si zjistit, zda dítě umí gramatická pravidla říci ústně, jestli při doplňovacím cvičení má chyb méně, či zda si chyby dokáže samo najít a zdůvodnit správný tvar. (Zelinková 2003, s. 64-65)

1.2.4 Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ

Pokud dítě vynechává písmena či slabiky, je pravděpodobně narušena schopnost analýzy a syntézy. Dítě by mělo zvládat rozložení slova na jednotlivé hlásky a jeho opětovné složení, poznat, na jakou hlásku slovo začíná, končí, zda danou hlásku slovo obsahuje apod. Schopnost analyzovat a syntetizovat slova podporujeme také zrakovou cestou, využijeme křížovky, obrázkové abecedy, slova psaná na vějířích, písmenková domina, hry s písmenky, kdy záměnou jednoho písmenka vytvoříme jiný význam slova, najít ve slově písmenko, které tam nepatří, skládání rozstříhaných slov, vymyšlení slova na dané písmenko, písmenka na prádelní šňůře (roztáhnutí = rozložení na písmenka,

smrštění = složení slova). Snažíme se dostat schopnost analýzy a syntézy do takové úrovně, že je dítě schopno autodiktátu, nejprve s dohledem, později samostatně. Je možné začít tak, že dítě diktuje slovo po písmenkách a píše ho za něj učitel, rodič (píše ovšem přesně jen ta písmenka, která mu jsou diktována), čímž dítě vidí přesně písmenka, která diktuje, a i napsaný výsledek, postupně přechází na autodiktát. Vždy je nutné postupovat od jednodušších slov ke složitějším. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 129-132)

Další častou chybou je vynechávání, přidávání či nesprávné umístění diakritických znamének. To je způsobeno převážně poruchou schopnosti rozlišovat sluchem délku trvání hlásky, její měkkost a znělost, nebo problém s vnímáním a reprodukcí rytmu. Pro rozeznání délky samohlásek používáme vytleskávání, karty s tečkou a čárkou, domluvené části stavebnice, korálky, natahovací pružinu. Využíváme také pracovní listy se cvičeními na doplňování krátkých, dlouhých samohlásek, jejich barevné označování. Na tabuli můžeme dát kartičky se slovy a děti doplňují na tabuli pouze znaménka, čímž vytvářejí správná slova. Dobré je ukázat dětem slova, jejichž význam je změněn po přidání či odebrání čárky (např. dál – dal). Musíme také dbát na správnou, zpočátku až přehnanou výslovnost – učitel je pro děti mluvním vzorem. Zábavná cvičení pro děti jsou ta, kde zapojí celé tělo – na krátkou samohlásku si dřepnou, při dlouhé samohlásce vyskočí (děti si odpočinou, uvolní se a zároveň se učí). (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 132-135)

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik (dy/di, ty/ti, ny/ni) také patří mezi časté problémy dysortografiků. Abychom jim pomohli v jejich rozpoznávání, musíme zapojit více smyslů – hmat, využijeme tvrdou a měkkou kostku. Žák může vymýšlet slova s danou slabikou, vyhledávat tuto slabiku ve slovech – zda je na začátku, uprostřed či na konci, rozlišování slov, jejichž význam je tímto zcela změněn, atd. Dále může vyhledávat slova s danou slabikou: dítě mačká např. tvrdou kostku dy (dý), současně slabiku vyslovuje a vyhledává slova s touto slabikou, např. dým, dýchám. Poté může rozlišovat významově odlišná slova, která se liší právě tvrdostí slabik: doplňování slov do vět: Na stole (tyká – tiká) budík. (Dysortografie 2015; Michalová 2011, s. 107-108)

Žákům také dělá problémy rozlišování znělých a neznělých hlásek, což bývá způsobeno nedostatečným rozlišováním těchto hlásek, nebo špatnou výslovností. Pro jejich nácvik využíváme zpočátku jen slabiky, později slova, která začínají či končí těmito hláskami, až nakonec dáme slova, ve kterých se objevují obě tyto hlásky – cvičí, cvrčci, suší. Důležité je naučit děti, aby si říkaly jiný tvar daného slova, ve kterém přesně uslyší, jaké písmenko mají napsat (sníh/ch/ – sněhu, lev/f/ – lvi, hřib/p/ky – hřibek). (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 136)

1.3 Dysgrafie

1.3.1 Vymezení pojmu

„Porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje, písemný projev bývá špatně čitelný.“
(Dysgrafie 2015)

Pokud dítě nezvládá psát v obvyklém časovém úseku a jeho písmo je stále neupravené, může se jednat o specifickou poruchu učení – dysgrafii, což je specifická porucha psaní, při níž je postižen grafomotorický projev žáka. Takové dítě není schopno správně napodobit tvar písmene, přidává si či odebírá různé detaily písmen, má problémy s napojováním, udržením slov na řádku aj. Jeho písemný projev je neupravený, hůře čitelný a někdy i nečitelný, i když dané dítě vynaloží mnohem větší úsilí než ostatní žáci. (Vágnerová 2005, s. 74)

Nejčastěji zde bývá porucha jemné motoriky, občas v kombinaci s motorikou hrubou. Dále se zde podílí porucha automatizace pohybu, motorické a senzomotorické koordinace. Nezanedbatelnou roli zde hrají nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (kinestetické – problémy se zapamatováním tvarů, napodobování pohybů, zapamatováním směru psaní), představivosti, pozornosti a smyslu pro rytmus. Někdy jsou obtíže také v procesu převodu sluchových či zrakových vjemů do grafické podoby. Problémy mohou nastat při zkřížené či nevyhraněné lateralitě, při přecvičeném praváctví (leváctví). Děti se zkříženou lateralitou mají pomalejší pracovní tempo při psaní, úprava písma je zhoršená i přes správné uvolnění ruky. Drobné svalstvo ruky bývá u dětí s dysgrafií ochablé, nezpevněné, svalové napětí ruky, ale i celého těla, bývá zvýšené – pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, s rostoucí zátěží stoupá unavitelnost a kvalita pohybu se zhoršuje. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 15-16)

1.3.2 Projevy na straně žáka

Dysgrafik má problémy s učením se psát, ačkoli netrpí smyslovou poruchou, ani poruchou pohybového aparátu. Takové dítě nedokáže napodobit tvary písmen – nepamatuje si je, zaměňuje je a zrcadlově je obrací. Písmo celé je křečovité, neúhledné, nejisté. Psaní přeucených leváků je velmi podobné, není to však dysgrafie v pravém slova smyslu.

Pozornost těchto dětí se soustředí na zvládnutí tvarů jednotlivých písmen, takže se již nezvládnou soustředit na obsah či pravopis. (Matějček 1993, s. 90-92)

Děti mají problémy s osvojováním, zapamatováním a pohotovým vybavováním písmen, přetrvávající i do vyšších ročníků. Dále jim dělá problém převod tiskacích písmen na psací, zachovávání správných tvarů písmen – nedotahování písmen, špatné poměry jednotlivých tvarů písmen, navazování jednotlivých písmen a jejich rozestup, udržení se na řádku, dodržení správného sklonu písmen, mezery mezi slovy a jejich nelogické rozdělování (např. Maminkašlana koupitja blížka a jiné o voce.). Obdobné problémy vznikají při nesprávném držení psacích potřeb – neuvolněné, křečovitě, špatná poloha prstů, úchop příliš nízko, ztuhlé zápěstí. Tím vším se snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší, ruka se rychleji unaví. Podobné obtíže mohou vznikat při psaní levou rukou. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 17)

U dětí s dysgrafií zaznamenáváme často nesprávný sklon psacího náčiní, který vede k nutnosti držet pero pevněji, takže v ruce vzrůstá napětí a zvyšuje se tak i přítlak na tužku a snižuje se kvalita písma a zpomalení rychlosti psaní. Velmi častá je zvýšená chybovost při psaní – záměna tvarově podobných písmen a číslic – děti mají správnou představu číslice či písmene, snaží se je napsat, ale ruka reaguje jinak, než by chtěly (začínají tvary jinak, přetahují, nedotahují, nenavazují). Chybu si uvědomují, proto často škrtají či jinak upravují text, takže kvalita písma a úprava grafického projevu klesá. Chyby nastávají i v jevech, které dítě za normálních okolností zvládá, a to v případě časově omezeného psaní. K obtížím dochází také v důsledku přílišného soustředění na psaní jako takové. Vznikají tak specifické či nespécifické chyby, např. vynechávka písmen, přestože schopnost hláskové analýzy a syntézy nemusí být narušena, komolení slov, psaní slov dohromady, nesprávné umístění či vynechání diakritických znamének, ale i gramatické chyby (děti si neumí při tlaku na rychlost psaní rychle odůvodnit pravopisné jevy a správně použít gramatická pravidla). Při ústně ověřované znalosti či při doplňování do předtištěného textu děti pravopis zvládají většinou mnohem lépe a spolehlivěji. Na psaní se děti musí více soustředit, je pro ně namáhavé, obtížné. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 18-19)

Tempo psaní bývá pomalé, u přidružené specifické poruchy chování (ADD, ADHD) se objevuje tempo zrychlené až překotné. Často bývá narušena i rytmicita psaného projevu – neplynulé, trhané psaní. Děti také mívají problémy s plynulým pohybem ruky po podložce. Písmo bývá přerušované, roztržené, kostrbaté a tvary písmen jsou nedokonalé, neodpovídající, dochází k nedotahování, k neuzavírání písmen. Písmo je hůře čitelné až

nečitelné. Nárokům první a druhé třídy může žák (mnohdy se značným úsilím) s dysgrafií ještě stačit, poněvadž zde tempo psaní není tak vysoké, ke zhoršení kvality psaného projevu z hlediska chybovosti i úpravy dochází až později. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 19)

U dětí s dysgrafií bývá porušeno psaní jako vlastní akt a výsledkem je snížená kvalita písemného projevu. Příčinou obtíží nejsou vnější vlivy jako nedostatečné vedení či příliš rychlé tempo. I přes reedukaci, která trvá několik měsíců až několik let, jsou projevy dysgrafie patrné celý život. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 16-17)

Dysgrafie může postihovat pouze proces psaní, ale často mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování a tím pádem výkony v geometrii (nepřesné rýsování, nedodržení správných tvarů, nedotahování či přetahování linek, tlak na tužku, problémy s prací s kružítkem – obtížná manipulace, časté gumování – snížená estetická stránka rýsovaných objektů). V matematice výkon dítěte ovlivňuje nesprávné zapsání číslic – záměna tvarově podobných číslic, nebo čísel – pořadí číslic, nesprávný posun v prostoru. Děti s dysgrafií potřebují více času na osvojování a zapamatování zápisu slovních úloh, geometrických zápisů apod. V některých případech děti nejsou schopny své zápisy přečíst a tudíž s nimi ani následně pracovat. Někdy bývá celkově snížena schopnost písemně se vyjádřit, čímž dochází k negativnímu zkreslení obsahu – např. při samostatném vymýšlení slovních odpovědí, psaní referátů, písemné formulaci vlastních myšlenek. Někteří jedinci s dysgrafií, kteří mají potíže při psaní, mohou kreslit, malovat i rýsovat kvalitně – je potřeba zvážit možnosti a schopnosti každého žáka individuálně. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 20-21)

Děti s dysgrafií budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a úpravu písemného projevu – jedná se o téměř všechny vyučovací předměty. Je-li způsob ověřování znalostí zaměřen pouze na písemnou formu, dosahují děti s dysgrafií často horších výsledků, takže se stávají neúspěšnými žáky. Dítě přestává mít díky opakovanému neúspěchu zájem o psaní, kreslení, rýsování. Některé děti postupně získají až odpor k těmto činnostem, ztrácejí motivaci, nevidí možnost zlepšení. Velmi důležitým faktorem je tedy přístup ostatních k dětem s dysgrafií – při nepochopení ze strany rodičů či učitelů jsou tito žáci nuceni úkoly přepisovat, jsou jim snižovány známky za kvalitu psaní, píšou úkoly navíc či opisují dlouhé texty, aby se zdokonalili ve psaní, čímž docílí jedině zhoršení písma a zvýšení odporu ke psaní a celkově školní práci. Jejich snaha zůstává nepovšimnuta, či je nedostatečně oceňována. Tyto děti se mohou stát cílem posměchu a mohou být považovány za lajdáky, kteří se

nesnaží, což pravděpodobně povede k dalšímu zhoršování kvality. Zvýšené úsilí, které by musely vynaložit i jen pro malé zlepšení, považují za zbytečné, a kvůli neúspěchu rezignují. Někdy bývá velmi obtížné rozlišit projevy poruchy, její důsledky a nedostatečnou snahu dítěte, které může být reakcí na dosavadní negativní zkušenost. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 21-22)

1.3.3 Možnosti diagnostiky učitelem

U dysgrafie je hlavním hlediskem písemný projev dítěte. Sledujeme velikost a tvar písmen, tlak na podložku, sklon písma, přetahování či nedotahování k lince, zda je písmo jisté nebo roztřesené. Dále sledujeme, zda žák drží tužku křečovitě a jaké má postavení prstů. Velice důležitým faktorem je také čas, který dítě má na napsání slova či věty. (Matějček 1993, s. 162-163)

Zelinková (2003, s. 59) říká, že v 1. ročníku ZŠ specifické poruchy psaní nejčastěji signalizují tyto projevy:

- nesprávné, křečovité držení psacího náčiní,
- výrazný tlak na psací náčiní a neplynulost pohybů,
- obtížné zapamatování a napodobování tvarů písmen,
- neurovnané, kostřbaté písmo, tvary písmen těžko čitelné,
- rozličná velikost písmen,
- přepisování úkolu je neúčinné – mnohdy je přepisované cvičení horší než původní,
- v diktovaných slabikách, slovech žák vynechává písmena, píše jen ta, která si pamatuje, nebo ta, která jsou zvukově výrazná.

Diagnostickými nástroji pro vyšetření psaní jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a uspořádání ve slovech. Díky přepisu můžeme sledovat totéž, ale ještě navíc to, zda žák zvládá vztahy mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát je komplexní dovednost – žák musí mít dostatečně rozvinutou sluchovou i zrakovou perцепci, grafomotoriku, musí mít znalost spojení hláska – písmeno a také znát a umět aplikovat gramatická pravidla. Volné psaní nám poukazuje na dovednost samostatně se vyjadřovat a ovládnutí grafické i pravopisné stránky textu. (Zelinková 2003, s. 84)

1.3.4 Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ

Zvýšením tlaku na snahu dítěte, přísnějším hodnocením, slovy „Piš lépe“, nebo „Více se snaž“, přepisováním či psaním nanečisto, neustálým dopisováním toho, co dítě nestíhá, porovnáváním s ostatními nedosáhneme lepších výsledků, ba naopak situaci zhoršíme, proto je naším cílem (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 22-23):

- vytvářet situace, v nichž dítě může projevit své skutečné znalosti a dovednosti,
- zajistit možnosti kompenzace dopadu poruchy,
- zajistit vhodný a sjednocený přístup ostatních.

Pro zvládnutí dysgrafie je nutné se zaměřit na rozvoj funkcí potřebných pro psaní – hlavně hrubé a jemné motoriky. Zařazujeme do hodin uvolňovací cviky zaměřené na snižování svalového napětí a na zlepšení koordinace pohybů. Začínáme od velkých tvarů, které postupně zmenšujeme, střídáme také polohy, ve kterých dítě uvolňovací cviky provádí. Respektujeme pracovní tempo dítěte a dodržujeme zásadu „krátce a častěji“, ne dlouhé vypisování ruky, to u dětí s dysgrafií nezabírá. Dále je potřeba dbát na správný úchop, sezení a sklon podložky. Psací náčiní by mělo dobře klouzat po podložce, nezadrhávat a netvořit přerušovanou stopu. Neméně důležitá je i motivace, oceňování i za drobné úspěchy, podporovat a spolupracovat s ostatními dospělými, kteří se dítěti věnují. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 100-101)

Aby dítě zvládlo psaní, je potřebná určitá úroveň grafomotorických schopností. Při jejich nácviku musíme dbát na individuální potřeby žáka a jeho aktuální situaci (nedávat úkoly příliš těžké, ale ani příliš snadné), dále musíme dodržovat základní zásady: motivace hrou – hrajeme si, není to další nudné cvičení, vycházíme z toho, co dítě zvládá, krátce, ale častěji, od lehkých, velkých pohybů k těžším, přesnějším, využití názornosti a slovního komentáře, důležitý je dostatek času, oceňujeme a hodnotíme hlavně snahu, povzbuzujeme a chválíme, vyhýbáme se negativnímu hodnocení. Cílem grafomotorického nácviku je zafixovaný správný úchop, uvolněná ruka pro psaní i kreslení, zvládnutí jednotlivých písmen, zlepšení čitelnosti písma, přiměřené tempo psaní, psychické uvolnění, klid při psaní. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 103-105)

Pokud má žák problém s psaním písmene, měl by mu být předveden správný tvar ve velkém formátu a s komentářem. Žák tvar písmene obtahuje a znovu si jej fixuje. Je

nutné používat sešity s pomocnými linkami, které usnadňují žákovi udržet správnou velikost a sklon písma, a to bez ohledu na věk žáka. Každému dítěti je potřeba dopřát tolik času, kolik potřebuje, aby si tvar písmene osvojilo. (Michalová 2011, s. 82-83)

Michalová (2011, s. 83) uvádí několik pomocných prvků pro správné psaní písmen, aby bylo dysgrafikům usnadněno osvojování tvarů písmen:

- předtištěné písmeno na začátku, uprostřed i na konci řádku,
- využití orientačních bodů písmene, které žák musí propojit a tím mu umožnit sebekontrolu,
- vytečkovaný tvar písmene,
- výchozí bod, kde začít psát, a šipka naznačující směr pohybu,
- pomocná liniatura.

Dále je možné využít již mnoha pomůcek, které dětem s dysgrafií usnadňují psaní a pomáhají jim získat správné návyky. Jsou to například: trojboký program – tužky, pastelky, plastové násadky na tužky, plastové násadky na pero, různé uvolňovací cviky, sešity s pomocnými linkami, čtverečkovaný sešit pro matematiku, speciální pera. (Dysgrafie 2015)

Dysgrafický žák nebude mít rád psaní, stejně jako dyslektický žák nebude mít rád čtení. Je tedy důležité takového žáka povzbudit, aby věřil, že jeho dřina není zbytečná. Soutěživost v krasopisu je možná, ale měla by být opět jen ve vztahu k sobě – žák soutěží sám se sebou, jestli se zlepšil i třeba jen v jednom písmenku. Je důležité ho pochválit i za malý úspěch, vyzdvihnout písmenka, která se mu povedla, i když v porovnání s ostatními žáky stále budou „špatná“. Porovnávání s ostatními je jedna z nejběžnějších chyb učitelů. Sešit dysgrafického žáka vždy bude působit neúhledně, ale důležité je, aby byla snaha daného žáka oceněna. Aby věřil, že když se bude snažit, že se může zlepšit a že tím udělá radost svému okolí. Pokud uvidí, že jeho snaha přichází vniveč, přestane se snažit, bude odevzdaný svému okolí, a ve škole i v životě bude méně úspěšný, než by mohl být, protože si nebude věřit, nebude věřit v to, že snaha a vytrvalost vede ke zlepšení. (Kucharská 1998, s. 170-171)

1.4 ADHD

1.4.1 Vymezení pojmu

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“ (Barkley in Zelinková 2003, s. 196)

ADHD je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, s tímto postižením se dítě již narodí, ale začne se projevovat v batolecím věku a nejvíce je znát v mladším školním věku, kde má dítě největší problémy, a je pro něj tedy nejtěžší udržet krok s ostatními spolužáky. Vyskytuje se více u chlapců než u děvčat. V pubertálním období se začíná stav dítěte zlepšovat, pravděpodobně dozrávají mozkové buňky a přenos informací se zkvalitní, někdy se ale i u dospělých setkáváme s přetrvávajícími příznaky, jako je impulzivnost, hyperaktivnost či porucha pozornosti. Zda obtíže v dospělém věku odezní, závisí na přístupu k dítěti ze strany učitelů i rodičů po celou dobu školní docházky. Dětem, kterým nebyla dána potřebná péče, zůstávají emocionální a charakterové potíže do dospělosti a ovlivňují i pracovní kariéru těchto jedinců. (Serfontein 1999, s. 28)

1.4.2 Projevy na straně žáka

Dítě s ADHD může být znevýhodněno hned v několika oblastech – schopnost udržet pozornost, nadměrná aktivita, zbrklé a impulzivní jednání, potíže s krátkodobou pamětí, problémy s koordinací pohybů, neúměrné reakce na změny (výbuchy hněvu), problémy se sebedůvěrou a sebepřijetím, poruchy stravování a opožděný začátek mluvení. Některé projevy se objevují jen v určité části života a není nutné, aby dítě trpělo všemi poruchami, aby mu bylo diagnostikováno ADHD. Dále si podrobně popíšeme jednotlivé oblasti obtíží.

Soustředění pozornosti – problémy se vyskytují u všech dětí s ADHD. Rozlišujeme mezi neschopností oddělit rušivé vjemy od podstatných, kdy je dítě přecitlivělé na své okolí a vnímá veškeré změny, čímž okamžitě přestává dávat pozor, je neklidné a vyrušuje,

a neschopností soustředit se na zadaný úkol, kdy dítě sice nerozptyluje okolní prostředí, ale samo o sobě není schopné se soustředit na jednu věc, většinou se v myšlenkách přenesou k příjemnější věci a nevnímá nic kolem sebe. V tomto druhém případě se často používá výraz „denní snílci“. U dětí s ADHD se většinou vyskytují oba případy poruchy pozornosti, ale jsou i případy, kdy dítě trpí jen jedním typem. Vždy to ale nese obtíže při práci ve škole i doma, kdy děti nedokončí aktivitu a domácí úkol se protáhne i na několik hodin. (Serfontein 1999, s. 31)

Slabá koncentrace pozornosti – pozornost lze snadno odpoutat a narušit jakýmkoli podnětem (vnitřním i vnějším). Dítě se těžko soustředí na učení, ale i na hru. Také rozsah pozornosti bývá omezený. Děti vnímají pouze malé množství informací, všímají si jen některých, náhodně vybraných podnětů, zaměřují se na detail a celek jim unikne. Takové děti učitelky často popisují: „*Je roztěkaný, nesoustředěný, při vyučování si stále s něčím hraje.*“, „*Pracuje rychle, zbrkle, příliš o zadaném úkolu nepřemýšlí, a nebere na vědomí, co je na tabuli nebo co právě říkám. Udělá proto spoustu chyb.*“ (Vágnerová 2005, s. 103-104)

Délka soustředění – je velmi krátká, dítě nedovede udržet pozornost jedním směrem, a to ani při hře, proto téměř žádný úkol nedokončí a díky tomu je neúspěšné ve svém snažení. „*Když se má učit, tak chce za chvíli pít, jít na záchod, jenom aby nemusel pokračovat*“, říká matka osmiletého dítěte. (Vágnerová 2005, s. 103)

Nadměrná aktivita – lze ji pozorovat u většiny dětí s ADHD, ale její posouzení je subjektivní záležitost (v „živější“ rodině bude hyperaktivní dítě připadat ostatním členům zcela normální, naopak v tiché, klidné rodině bude i trochu živější dítě působit hlučně a příliš živě). Projevuje se již v prvních letech života, kdy se rychle rozvíjí motorický vývoj dítěte, které, jakmile je to možné, běhá po bytě bez rozmyslu a bez pocitu ohrožení. Dítě potřebuje neustále na něco sahat, s něčím si hrát a můžeme pozorovat neustálý pohyb rukama, nohama, ústy. Ve třídě si dítě stále hraje s taškou, penálem či tužkami, bezdůvodně vstává a prochází se po třídě, stále je neklidné, vrtí se, čímž narušuje výuku a ruší ostatní žáky při práci. Ve dvanáctém roce dochází ke zmírnění těchto příznaků, ale mnohdy hyperaktivita přetrvává až do dospělosti, kde ji člověk většinou zvládne převést do smysluplnější činnosti. (Serfontein 1999, s. 35-36)

Velký přísun informací – děti nedokážou odhadnout míru přiměřeného přísunu informací, která by je nezatěžovala. Vytvářejí si tak z běžné situace situaci zátěžovou, která je vyčerpává a unavuje. Nedovedou takové množství informací přijatelně zpracovat. (Vágnerová 2005, s. 105)

Impulzivnost – tento příznak dětem nejvíce komplikuje začlenění se do společnosti. Dítě jedná impulzivně – nejprve jedná, pak přemýšlí, nehledí na následky svých činů, neuvědomuje si nebezpečí, proto je nejčastější příčinou úrazů. Dítě je často zmatené, není schopné si zorganizovat práci, chce mít vše rychle hotové, takže se pustí do úkolu, aniž by si přečetlo správně zadání, což vede ke špatnému provedení. Často se k impulzivnosti pojí také netrpělivost a uspěchanost, které mají za následek, že se dítě rozčílí i při zcela základní činnosti, např. při rozvazování tkaniček. (Serfontein 1999, s. 39-40)

Koordinace – problémy s koordinací se projevují ve třech oblastech – v hrubé motorice, pohybování velkými svalovými skupinami, což se projevuje při běhu, chůzi, jízdě na kole, při udržení rovnováhy aj. V jemné motorice, což je přesné a cílené pohybování svalů, do čehož zahrnujeme zapínání knoflíků, vázání tkaniček, stavění z kostek, psaní aj. A v senzomotorické koordinaci, propojení oka s pohybem ruky či nohy, která je potřeba při házení, chytání, kopání a jiných sportech, ale také při psaní a opisování z tabule. Děti s ADHD mají téměř vždy problém s jemnou motorikou, ale většinou i v dalších zmíněných oblastech. Děti mají problém se psaním, píší pomalu, nečitelně a s velkým úsilím, dále mívají potíže s jízdou na kole, na lyžích a při míčových hrách, což je velmi rychle a necitlivě vylučuje z dětského kolektivu – žádné dítě nechce do týmu „nešikovné“ dítě. Tyto obtíže se také zmírňují kolem dvanáctého roku, ale negativní zkušenosti si dítě nese s sebou. Najdou se ale i děti, které nemají poruchu koordinace a jsou velmi šikovné. (Serfontein 1999, s. 43-44)

Řeč – děti většinou dobře rozumí všemu, co jim říkáme, ale s mluvením mají potíže, věty o dvou až třech slovech tvoří až kolem třetího roku života. Tyto děti mají problém jak s vyslovováním, tak s tvorbou slov a vět – komolení slov, přesmyk hlásek apod., v pozdějším období zvládají hůře i gramatické jevy, skloňování, časování a pokud se nepodaří náprava během základní školy, žák nezvládá gramatické jevy ani na střední škole či v dospělosti. Také mu činí potíže vyjádřit správně myšlenku, jak ve formě mluvené, tak v psané. Jeho vyjadřování je strohé, věty holé a málo rozvinuté. Mnohdy dochází ke spontánnímu zlepšení, někdy je nutná pomoc logopeda, a pokud se příznaky nepovedou odstranit do osmi až devíti let, tak problémy přetrvávají až do dospělosti. (Serfontein 1999, s. 47-48)

Učení a paměť – potíže dětí mohou vyplývat z necitlivosti k důsledkům jejich aktivity – ať pochvaly nebo trestu. Nedovedou se poučit ze zkušenosti, takže chyby neustále opakují. Také si méně pamatují, obtížně si vybavují naučené věci a často zapomínají. Často ztrácejí své věci, zapomínají pomůcky i plnění povinností. Nejde

o narušený vztah k normám, ale o neschopnost soustředit se na to, co je podstatné. (Vágnerová 2005, s. 105)

Krátkodobá paměť – je nezbytnou součástí procesu učení, bez ní není možné si zapamatovat a naučit se novou látku. Většina dětí s ADHD trpí poruchou pracovní paměti a to častěji ve sluchové oblasti – spíše si zapamatují informace psané, optické, než mluvené slovo, čili vjemy akustické. V některých případech je špatná sluchová paměť kompenzována výbornou optickou pamětí, tzv. fotografickou pamětí, kdy si dítě zapamatuje psaný projev obdivuhodně přesně, někdy i slovo od slova velmi rychle. Dítě s těmito obtížemi zapomíná, co má dělat již když instrukce poslouchá, není schopné přijmout více úkolů najednou, musíme mu říkat krok za krokem, co má udělat. Nepamatuje si, co právě přečetlo v knize, nedokáže dokončit větu, myšlenku – zapomene, co chtělo říct a záhy zapomene i začátek věty. Ještě větší nesnáze mu dělá vyjádření myšlenky písemně, obtížně si vybavuje informaci, kterou má napsat. Některé děti také mohou mít problémy v matematice, při pamětném sčítání a odčítání. (Serfontein 1999, s. 51-52)

Dítě s ADHD se ve většině případů od ostatních dětí liší – je živější, neudrží pozornost, snadno se rozčílí. Symptomů ADHD je mnoho a jsou různě kombinované, navíc se k nim přidružují další obtíže. U každého žáka se mění podle věku, denní doby, nálady, na což učitel nesmí zapomínat a musí se tomu přizpůsobovat. Projevy ADHD se mohou také objevit ve větší míře, je-li dítě ve stresu, nebo jí-li neustále cukrovinky. Např. rozvod rodičů může vést ke zhoršení obtíží, ale také k objevení symptomů ADHD i u dítěte, které jimi dřív netrpělo – proto je nutné žáka pozorovat delší dobu, odezní-li stresová situace, mohou odeznít i obtíže s ADHD spojené. (Antal 2013, s. 32-33)

1.4.3 Možnosti diagnostiky učitelem

Zelinková (2003, s. 199-200) říká, že důležitým zdrojem informací jsou rodiče a učitelé, kteří mají možnost dlouhodobého pozorování, mohou podrobně popsat konfliktní situace, ale i to, co jim předcházelo i co po nich následovalo, aby se dalo podobným situacím předcházet a učit se v nich přijatelně chovat. Další důležitou osobou pro diagnostiku obtíží je ale i samo dítě, které o sobě může prozradit, jaké aktivity ho baví, co mu naopak nejde, a proto to dělá nerado, jaký má z jeho pohledu vztah ke svým vrstevníkům a spolužákům. Nejdůležitější věc, abychom mohli úspěšně identifikovat poruchu, je spolupráce mezi jednotlivými lidmi.

Příznaky, které poukazují na výskyt ADHD u dítěte (Zelinková 2003, s. 199):

- alespoň šest z níže uvedených kritérií přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců jak ve škole, tak doma či v jiném prostředí
 - pozornost věnována detailům, chyby z nedbalosti,
 - špatná koncentrace na úkoly,
 - vypadá, že neposlouchá,
 - nepracuje podle instrukcí, i když jim porozumí, nedokončuje práci, má nepořádek ve věcech,
 - problémy s organizací úkolů,
 - oddalování plnění úkolů,
 - ztrácení věcí do školy i kroužků,
 - snadné rozptýlení okolními vjemy,
 - zapomínání běžných denních činností,
- alespoň čtyři z níže uvedených kritérií přetrvávají po dobu minimálně šesti měsíců v různých prostředích
 - vrtí se na židli, neustálé pohyby rukama a nohama,
 - bezdůvodné opouštění svého místa,
 - běhá v nevhodných situacích,
 - není schopné provádět klidnou činnost,
 - odpovídá a jedná dřív, než doposlechne pokyny,
 - má obtíže ve skupinových hrách.

1.4.4 Přístup učitele k žákovi na 1. stupni ZŠ

Přístup učitele k dítěti s ADHD je značně odlišný od ostatních dětí. Takové dítě nezaznamenává úspěch zrovna často, proto je potřeba, aby učitel našel oblasti, ve kterých je dítě šikovné, podporoval ho a chválil i za drobné úspěchy, nekritizoval ho příliš před třídou, poněvadž by ho ostatní žáci poté brali negativně. Je dobré dát tomuto dítěti nějakou funkci ve třídním kolektivu, aby bylo více jeho součástí. Také je potřeba uzpůsobit zařízení třídy. Mít co nejméně rušivých objektů (obrázků, výzdoby), třída by měla být přehledná. Žáka posadit dopředu, kde před sebou nevidí, co který spolužák dělá, a my naopak lépe vidíme, čemu se žák věnuje, lépe také dál od okna, aby neviděl, co se děje venku. Domácí

úkoly je potřeba zaznamenávat ve všech předmětech stejně, na jedno místo tabule, viditelně a na začátku hodiny, aby dítě mělo čas si to zapsat. Také pracovní místo dítěte je velmi důležité, ale samo si nezvládne udržet pořádek, neustále ztrácí a hledá své věci, proto je potřeba mu to co nejvíce usnadnit. Mít na lavici jen ty věci, které zrovna používá, pastelky a tužky mít hranaté, aby se stále nekutálely z lavice (mít na stole učitele nějaké pomůcky v záloze, aby je dítě mohlo využít v případě potřeby, čímž předejdeme stresu z chybějících pomůcek), nedávat příliš úkolů na samostatných papírech – dítě si v nich nezvládne udělat pořádek, je pro něj snazší používat sešit. Vhodné je mít za souseda v lavici klidného spolužáka, který se může stát pro žáka s ADHD motivací. V každém případě je důležitá komunikace s rodiči, která může být formou telefonátů, e-mailů či sešitu na korespondenci. (Jenett 2013, s. 114-118)

Děti s ADHD mají sníženou koncentraci, člověk dokáže najednou vnímat až sedm podnětů, dítě s ADHD pouze jeden až dva, proto je potřeba mu pomoci. Své pokyny si musíme předem připravit, mluvit pomalu a srozumitelně, podávat informace postupně a systematicky, nepřeskakovat. Jelikož je sluchová paměť nejslabší, je dobré své pokyny doprovázet gesty, kartičkami, obrázky a držet se jistého schématu, stereotypu podávání informací. Vždy se musíme zpětně ujistit, zda dítě vnímalo a pochopilo daný krok a také zařazovat přestávky a chvíle odpočinku. Krátkodobá paměť je u těchto dětí málo rozvinutá, což jim také brání ve správném vykonání daného úkolu. Je proto také cílem učitele tuto paměť rozvíjet pomocí her, rytmických říkadel, častějším opakováním, zpíváním krátkých slok, ale s důrazem na přesnost. Také s dlouhodobou pamětí mají problémy – nerady si opakují a brání se jakémukoli opakování, žijí přítomností a nezajímá je budoucí potřeba. Proto je nezbytné prokázat trpělivost a motivovat je – každé dítě touží po uznání a pochvale. Je třeba krátkých a častých opakování hravou formou, dodržování pravidel odevzdání – je lepší, když daná pravidla sepíšeme, pokud je žák pouze slyší, vypouští je. Vhodné je také využívat média a prostředky, které jsou dítěti bližší – internet, video, předčítání. Jelikož se tyto děti v minulosti setkávaly s odmítáním a kritikou, jsou na ni přecitlivělé, proto je potřeba dát najevo, že mají i silné stránky osobnosti a že jsou pro někoho důležité. Proto také zákazy a pokyny musíme podávat v přijatelné formě, např. jako naše přání a ne rozkaz. (Jenett 2013, s. 119-126)

Děti s ADHD také nemají smysl pro čas, „hned“ pro ně může znamenat i několik hodin, navíc pokyny a informace mnohdy přeslechnou – budou tvrdit, že jste jim nic takového neřekli a nedělají to úmyslně, prostě dané informace vypustí. Proto je při výuce potřeba dávat pokyny spolu s nějakým vizuálním vjemem, ale také se musíme ujistit, že

nás dítě vnímá – navázat oční kontakt či žáka přímo oslovit. Poté musíme stanovit přesný čas, za který musí úlohu splnit – přesýpací hodiny, až dítě uvidí, že je ručička na číslici pět apod. Abychom dosáhli toho, že dítě začne pracovat, je dobré naše pokyny spojit s oceněním: „Udělaloby mi radost, kdyby...“, „Potěšilbys mě, kdybys...“. Můžeme také přislíbit odměnu: „Nejprve napíšeme tuto úlohu, poté se budeme věnovat této aktivitě (která žáka baví a těší se na ni). Jak bylo výše zmíněno, tak žáci s ADHD žijí přítomností a pokud jim někdo brání ve vykonávání příjemné činnosti a dává pokyny pro další aktivitu, reagují znuřeně a vzdorují. Je proto lepší žáka na změnu připravit – oznámit, že se za minutu bude dít něco nového, zpříjemnit následující aktivitu třeba tím, že sice musí pracovat, ale výsledek se mu bude líbit. Pokud to situace umožňuje, tak je dobré, když se dítě může rozhodnout samo, co chce dělat, dát mu na výběr ze dvou pro učitele a ostatní přijatelných aktivit a dítě má možnost volby. (Antal 2013, s. 52-54)

Hyperaktivita, tedy nucený pohyb dítěte, je další jev, který ztěžuje práci v hodině. Je potřeba dítě učit se zklidnit, umět chvíli sedět na místě, což je možné pomocí dýchání, zavření očí a představování si něčeho příjemného, používání antistresového balónku či jiné pomůcky. Je ale také dobré dítěti pohyb umožnit, takže jej třeba poprosit o smazání tabule, odnesení věcí do odpadkového koše, nebo třeba protáhnutí se vsedě na židli (to může dělat celá třída, protažení uprostřed hodiny je vhodné obzvlášť na prvním stupni, a dítě tak nevybočuje z kolektivu). Pokud má dítě dávat pozor, pouze poslouchat, neudrží své ruce v klidu, proto je dobré se s ním a třídou dohodnout na věcech, které jsou přijatelné pro všechny, které ostatní neruší a přitom dítěti zaměstnají ruce a může se věnovat výkladu. Tyto věci by neměly vydávat žádný hluk a měly by být pro dítě příjemné, např. pletené náramky, modelína, stuhy aj. Dítě s ADHD je také velmi citlivé na zvuky a reaguje na ně neklidem a podrážděností, neumí filtrovat jednotlivé zvuky, takže výklad učitele i pokašlávání spolužáka má pro něj stejnou váhu. Proto mu lze také pomáhat tím, že hladinu hluku ve třídě snížíme – spíše než hlasitým tleskáním naopak vyčkáním mlčky a klidně, nebo třeba vypnutím a zapnutím světla. Nezbytná jsou také sepsaná pravidla pro mluvení – mluvit jen po vyvolání, nechat domluvit spolužáka, nejdřív přemýšlím, potom mluvím, aj. (Jenett 2013, s. 127-131)

Posledním povahovým rysem dětí s ADHD, který dokáže velmi narušit hodinu, je neposlušnost a tvrdohlavost. Každého pedagoga dokáže rozhodit a naštvat neposlušné dítě. U dětí s ADHD ale nepomůžou výhrůžky, zvýšený hlas ani nadávky, naopak by měl pedagog zůstat klidný. Je potřeba si budovat neustále dobrý vztah a důvěru, dítě musí cítit, že jej učitel podporuje a stojí za ním, dává na něj pozor, ale nechává mu i prostor pro

vlastní volbu. Vybudovat takový vztah je časově náročné, ale předchází to konfliktním situacím a pomůže to v jednání s dítětem. Další dobré rady, které mohou pomoci učitelům zůstat klidní při jednání s dítětem, jsou např. nereagovat na každou námitku či provokativní otázku, nebrat vážně každý protest ani nadávku, některé výmluvy přejít bez komentáře a netrestat každou maličkost. Pokud se ale nevhodné chování stupňuje, dítě chodí za školu, bere spolužákům pomůcky, chová se agresivně k lidem a zvířatům, je nutné zasáhnout. První nezbytný krok musí být vyjádření pocitů, aby dítě vědělo, co ve svém učitelovi vyvolává. Je dobré si formulace předem připravit. Při řešení konfliktu je důležité zůstat klidný, milý a rozhodný, často je lepší přítomnost rodičů, někdy i nějakého odborníka, který může přispět radou a pomocí. (Jenett 2013, s. 133-138)

Zelinková (2003, s. 200-202) popisuje několik základních oblastí, na kterých je třeba pracovat, aby bylo možné postupně snižovat projevy a následky ADHD. Zároveň zdůrazňuje, že je nezbytné, aby se pozornost nevěnovala pouze dítěti, ale že je potřeba se zaměřit na všechny zúčastněné – dítě s ADHD, jeho vrstevníci, rodina i učitelé.

- Seznámení spolužáků s potížemi – nedopustit, aby bylo dítě izolováno z kolektivu, musíme zajistit, aby se naopak cítilo součástí a zapojovalo se do aktivit třídy.
- Instrukce a pokyny – žák musí pokyny vnímat (oční kontakt), musí být jasně srozumitelné, jen několik kroků dopředu. Činnost musí být pro dítě smysluplná, pak je schopno se soustředit a pracovat dobře.
- Jednoduché a splnitelné úkoly – delší úkoly rozdělíme na krátké a zadáváme je postupně, dítě by u úkolu mělo být co nejméně rušeno svým okolím.
- Pozitivní posilování, mírné tresty – pochvala ihned po splnění úkolu, aby vedla k uspokojení dítěte a ukázala, že tak to bylo správně. Chválíme i za úspěch malý či zvládnutelný dětmi nižšího věku. Pokud dítě káráme, tak musí chápat, že něco udělalo špatně, ne že se mění náš postoj k němu.
- Respektování učebního stylu – nejčastější je globální styl učení, dítě vnímá věci jako celek, proto mu úkoly dávat též v celku, propojit s již známými věcmi a teprve poté říct jednotlivé kroky. Informace sbírat různými formami, zapojovat smysly, dávat poznatkům určitou strukturu. Pokud jsou k dispozici pomůcky pro děti s ADHD, nebát se je použít, ale dávat pozor na přílišnou pestrost, poněvadž příliš podnětů opět žáka rozptyluje.
- Častá zpětná vazba – slouží jako zpevnění žádaného chování a podává informace o výkonu. Poukázání na chybu musí být v klidu, jemně a s doporučením, jak se jí

vyvarovat. Ve třídě by dítě mělo sedět v blízkosti učitele, aby ke zpětné vazbě mohlo docházet ihned po výkonu.

- Nediskutovat o vhodnosti chování – dospělý udá jednoznačná pravidla, která je nutné dodržovat, což vede k pocitu bezpečí a jistoty u žáka.
- Nácvik metakognitivních strategií – učení se o vlastním stylu učení, jakým způsobem a proč se učím. Metakognitivní strategie jsou zaměřené na řízení sebe samého, vlastní pracovní postupy a sebehodnocení. Pomáhají žákovi zvládat své impulzivní jednání, nejprve se zamyslet a pak jednat a pracovat systematicky. Pro dítě s ADHD je to velmi obtížné, takže i malý pokrok k lepšímu znamená velký úspěch.
- Sebekontrola a sebehodnocení – vést dítě k tomu, aby si uvědomovalo své chování a hodnotilo je, zamyslelo se nad ním.

2 Výzkumné šetření

2.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je popsat přístup učitelky k jednotlivým žákům s odlišnou vývojovou poruchou učení a chování v rámci vybrané třídy běžné základní školy. Tato zjištění porovnat s doporučením ze zprávy z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a s doporučeními z odborné literatury.

2.2 Metody výzkumného šetření

2.2.1 Pozorování

V našem případě jsme využívali metodu zúčastněného pozorování, což je dlouhodobé, systematické pozorování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem poznat sociální život a proces, a tyto poznatky zprostředkovat čtenáři. Zúčastněný pozorovatel plní dvě úlohy. Jednak je účastníkem interakcí, kdy se ale zapojuje do aktivit jen omezeně, a jednak je v roli pozorovatele, kdy věci sleduje zpovzdálí a jen se doptává na informace, které ostatní znají, jen aby si zjistil i další okolnosti výzkumného šetření. Pozorování je vhodné pro studii ve školních třídách, poněvadž nijak výrazně nezasahuje do hodin a narušuje tedy obvyklý proces. Výhodou zúčastněného pozorování je, že umožňuje badateli pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají, což pomáhá k pochopení sledovaného problému. Také umožňuje zachytit rutinní záležitosti, na které by si člověk při rozhovoru nevzpomněl, protože jim nepřikládá váhu, nebo si je už ani neuvědomuje. Pozorování vede k tomu, že si badatel utvoří vlastní názor na pozorované jevy, a také že vidí chování žáků při běžné práci, s čímž souvisí i pozorování při vyostřených a problémových situacích, o kterých by se respondent také pravděpodobně nezmínil. (Švaříček, Šed'ová, a kol. 2007, s. 144-145)

Nejprve jsme aplikovali nestrukturované pozorování, kdy jsme několik návštěv pouze sledovali jednání a chování ve vybraných hodinách a na základě tohoto pozorování jsme přešli k polostrukturovanému pozorování, to jest, že jsme vytvořili seznam hledisek a jevů, které chceme sledovat přednostně a na které je potřeba se zaměřit. Další pozorování již tedy bylo cílené na hledání odpovědí pro předem vymezené jevy. (Švaříček, Šed'ová, a kol. 2007, s. 145)

Zda je pozorování užitečné a objektivní, je stále nejasné. Někteří se domnívají, že pouze strukturované a nezúčastněné pozorování může přinášet dostatečně přesné a objek-

tivní výsledky, jiní zase zastávají názor, že jen nestrukturované zúčastněné pozorování může výstižněji postihnout charakteristiku prostředí, v němž proces probíhá, a může zachytit různé detaily v chování jednotlivých aktérů. Je jasné, že při pozorování třídy a učitele se může daný učitel snažit chovat lépe, více podle pravidel a doporučení (v našem případě podle toho, jaká doporučení z pedagogicko-psychologické poradny obdržela třídní učitelka), pokud ale průzkum probíhá po delší dobu, v našem případě jednou týdně po dobu čtyř měsíců, je předpoklad, že paní učitelka „sklouzne“ ke svým obvyklým metodám vyučování a k zažitému chování, že si pozorovatele přestane všimnout, čímž zajišťujeme poměrně objektivní výsledky tohoto pozorování. (Průcha 2009, s. 197)

2.2.2 Rozhovor

Rozhovor je nejčastěji využívaná metoda sběru dat kvalitativního výzkumu. Nejčastěji se používá termín „hloubkový rozhovor“, kdy se jedná o dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí otevřených otázek. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí a badatel může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by tito lidé byli ovlivněni výběrem otázek a odpovědí, jako je to u dotazníku. Rozlišujeme dva hlavní typy hloubkového rozhovoru, to jest polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, ale umožňuje nám klást otázky i mimo tento seznam, a nestrukturovaný (narrativní) rozhovor, který zpravidla vychází z jedné připravené otázky a dále se doptáváme na další informace k právě zjištěnému (Švaříček, Šed'ová, a kol. 2007, s. 159-160)

Průběh rozhovoru i jeho výsledky jsou závislé na vzájemném vztahu výzkumného pracovníka a dotazovaného, je tedy důležité vytvořit pozitivní atmosféru, získat si důvěru dotazovaného a pokusit se navázat pokud možno přátelský vztah. Také je potřeba předem promyslet prostředí, ve kterém daný rozhovor chceme uskutečnit. Hloubkový rozhovor má výhody v tom, že se setkáváme přímo s respondentem – s jeho názory i postoji. Nevýhodou je časová náročnost a snížení objektivity, protože respondent může své názory sdělovat účelně (Čábalová 2011, s. 104, 107)

Čábalová (2011, s. 106-107) také říká, že abychom dosáhli úspěšného použití této metody, je potřeba si promyslet každou etapu zkoumání:

- příprava rozhovoru – vymezit si cíle a zkoumané problémy, výběr vhodného prostředí, výběr typu rozhovoru, plán a organizace, způsob záznamu, způsob zpracování poznatků, ujasnit si vztah k respondentovi a poznat jeho osobnost (jeho

znalosti, co na něj působí negativně a co ho ovlivňuje pozitivně, na co je citlivý a čeho chceme společně dosáhnout);

- průběh rozhovoru – nejprve motivovat, navození vztahu důvěry, poté řadit otázky tematicky za sebou a vyvarovat se sugestivních otázek, nezahrnout dotazovaného přemírou informací, naslouchat dotazovanému, nechat ho domluvit a k jeho názorům zaujímat neutrální postoj a náš záznam by neměl při rozhovoru rušit;
- výsledky a vyhodnocení rozhovoru – měl by odpovídat cíli zkoumání, může mít seřazené odpovědi od obecných ke konkrétním, nebo odpovědi pouze interpretovat a doplnit.

V našem výzkumném šetření jsme využili jak nestrukturovaného, tak polostrukturovaného rozhovoru, abychom se dozvěděli více o práci třídní paní učitelky a jejím přístupu k vybraným žákům. Rozhovory jsme vedli s třídní učitelkou a s žáky – zde jsme využili jak rozhovor individuální, přímo s daným žákem, tak rozhovor skupinový, s celou třídou, kdy dotyční žáci nejsou vystaveni stresu, připadají si více ve „svém živlu“ a jsou tedy schopni na sebe prozradit více podstatných informací.

2.2.3 Analýza dokumentů

Analýza pedagogických dokumentů a produktů je další metodou, již v našem výzkumu využíváme. Jedná se o zkoumání pedagogických dokumentů, a to tištěných, psaných i kreslených. Patří sem oficiální dokumenty, jako jsou vzdělávací programy, školní dokumentace, záznamy z třídních schůzek i podklady z pedagogicko-psychologické poradny, ale i výtvo-ry žáků a produkty ze školní i mimoškolní aktivity, jako jsou slohové práce, diktáty, kresby, pracovní sešity aj. Tyto dokumenty jsou podrobeny analýze, která má konkrétně stanovený cíl zkoumání. (Čábalová 2011, s. 114)

Výhodou této metody je, že je jednoduchá, systematická a univerzální – lze ji uplatnit na téměř jakýkoli textový dokument a může nám sloužit jako vstupní průzkum daného problému. Nevýhodou je, že je zde velké riziko nesprávně interpretovaných informací a vyvození brzkého, nepodloženého závěru, je tedy nutné získávat data z více různých zdrojů a nejlépe je prodiskutovat s jinými výzkumníky nebo pedagogy. (Nevoralová 2012)

2.3 Vzorek výzkumného šetření

Pro diplomovou práci jsme vybrali běžnou základní školu v Jablonci nad Nisou. Škola je ve dvou budovách – první a druhý stupeň zvlášť. Vyučování zde probíhá podle vzdělávacího programu "Škola pro život", který je zaměřen především na „aktivní dovednosti“ žáků. Důraz je zde kladen na rozvíjení komunikačních dovedností žáků v mateřském jazyce, v cizím jazyce, v informačních a komunikačních technologiích a v sociálních vztazích. Vybrali jsme žáky z jedné třídy čtvrtého ročníku, poněvadž v tomto věku jsou poruchy již patrné a ovlivňují žáka ve více předmětech a oblastech. Třídní učitelka učí na této škole přes 20 let a má zkušenosti se všemi ročníky prvního stupně základní školy. Své žáky učí všechny předměty kromě anglického jazyka a hudební výchovy.

2.3.1 Žák s SPU – dysortografie, dysgrafie

První žák, kterého jsem pozorovala, je Petr. Je mu deset let a do této třídy přišel ve 2. pololetí 2. ročníku. Ve třídě sedí ve třetí (předposlední) lavici uprostřed se spolužákem, se kterým si rozumí a jsou kamarádi.

Z pohledu třídní paní učitelky je Petr hodně dětinský. Říká, že ke spolužákům se chová mile, není hrubý, ani se neposmívá, přesto moc kamarádů nemá. Myslí si, že je to způsobeno převážně tím, že je pořád hodně hravý a nesamostatný, navíc se velmi často „odebírá“ do svého světa zbraní, vojáků a bojů. Tímto tématem se také zabývá v jakékoli volné chvíli – když se baví s kamarády, zavádí řeč na vojáčky a zbraně, když může kreslit podle své fantazie libovolný obrázek, vždy jsou to vojáci, zbraně, tanky a jiné. Jiné to není ani při psaní. Je tedy pochopitelné, že se s ním moc spolužáků nebaví, ačkoli je milý, protože málokteré z dětí se vydrží bavit jen na jedno téma. Třídní paní učitelka si nemyslí, že by se s ním děti nebavily proto, že má problémy ve vyučování. Děti si zvykly, že Petrovi čtení i psaní dělá potíže, že se stydí mluvit před celou třídou a mnohdy se nedokáže vyjádřit a snaží se mu pomoci. Děti se mu neposmívají, ani ho nijak neshazují kvůli jeho potížím.

Co se týká výuky, tak jeho potíže se začaly promítat do ostatních předmětů ve třetí třídě. Čtvrtá třída je pro něj velice náročná. Čtení zvládá poměrně dobře, i když čte pomaleji a potřebuje větší klid na čtení, aby se mohl soustředit. Zvládne text přečíst a také ví, o čem čte, pokud se jedná o běžný text. Hůř je na tom při čtení slovních úloh v matematice, kdy si musí hlídat a zapamatovat konkrétní informace a převést je do matematického pří-

kladu. Zde často chybuje, neumí si informace správně srovnat. Se čtením v naukových předmětech problém nemá. Texty jsou přiměřené a doplněné obrázky, takže se v nich vyzná a dokáže se z nich naučit. Se psáním má velké problémy, které ho omezují i v ostatních předmětech. Píše pomalu, občas zaměňuje písmena a nejhorší je, že po sobě napsané pořádně nepřečte. Pokud si tedy dělá zápis, ať v matematice, nebo v naukových předmětech, je pro něj tento zápis téměř bezpředmětný, protože na jeho rozluštění potřebuje mnoho času, který je tímto strávený neúčelně. Matematické příklady i slovní úlohy dokáže dobře vypočítat, nemusí-li si je opisovat a přepisovat. Naukové předměty se naučí z učebnice, ale jakmile si dělá vlastní zápisky, tak nevnímá obsah psaného, takže ani zde si informace nezapamatovává, jak je tomu u ostatních dětí, a ani se pak není schopný ze svých zápisků zpětně učit.

S pravopisem samotným má největší problémy. Psaní diktátu je pro něj téměř neřešitelný problém, soustředí se na psaní jednotlivých grafémů a na gramatická pravidla si ani nevzpomene. Pokud píše doplňovačku do textu zaměřenou na jednu gramatickou stránku, např. vyjmenovaná slova, dopadne vždy lépe než při diktátu, ale i tak je zde plno chyb, přitom vyjmenovaná slova či jiná pravidla umí říct, má je naučené, jen je nezvládne v praxi použít. Slohové vyjadřování je na velmi špatné úrovni. Gramatické chyby paní učitelka nehodnotí, ale je jich mnoho, a samotné vyjadřování není na dobré úrovni. Petr má malou slovní zásobu, a tak se mu stává v mluveném i psaném projevu, že nenachází vhodná slova, píše jednoduché věty a mnohdy ani slovosled ve větě není správný. Jakékoli psaní, i krátkého textu či slova, je pro něj náročné, nemá rád, když musí psát, a je z toho otrávený.

Anglický jazyk je pro něj velmi obtížný. Špatně rozumí jednotlivým slovíčkům, pletou se mu podobně znějící slova a dělá mu problém převést psaná slova do mluvené řeči a naopak. Slovíčka se také obtížně učí a je na něm vidět, že o anglický jazyk zájem nemá.

Jeho prospěch je od třetí třídy velmi slabý. Z českého jazyka dostává často pětky a s přihlédnutím k jeho diagnóze dostává na vysvědčení čtyřky. V ostatních předmětech je povětšinou na trojky, pokud ho látka ve vlastivědě zaujme a baví, tak je schopen zjišťovat informace navíc a dokáže se o dané době i trošku rozhovořit, pokud se ale píše písemná práce, nikdy nedosahuje dobrých výsledků. Při ústním zkoušení řekne více, ale ani zde to většinou není lepší než na dvojku či trojku.

Třídní učitelka se domnívá, že je zde velký problém v rodině. Maminka se naoko stará, chodí na schůzky a vždy přikyvuje a souhlasí, slibuje, jak se pokusí zapracovat a budou doma trénovat a věnovat se učivu. Nakonec ale zůstane jen u slibů a žádný pokrok ne-

zaznamenává, přitom když se Petrovi jednou týdně věnuje na doučování, vždy je alespoň malý pokrok zřejmý.

Podle pedagogicko-psychologické poradny je Petr hodný chlapec s velkou fantazií, který je vděčný za pochvalu, a jeho chování je bez problémů. Má problémy v českém jazyce, a to hlavně při psaní diktátů. Je sociálně zdatný, ale jeho slovní projev je slabší, má malou slovní zásobu a občas má problém s porozuměním tomu, co chce sdělit. Má také slabou krátkodobou paměť, obzvlášť sluchovou, ale nemá problém se soustředěním.

Z hlediska mentálních schopností ve slovní oblasti je Petr v pásmu lehkého podprůměru, stejně tak podprůměrná je i krátkodobá mechanická paměť a vědomosti. V logickém usuzování, početním úsudku a pamětním počítání je průměrný a v oblasti neverbálního myšlení je v pásmu horního průměru až nadprůměru. Z toho vyplývá, že jeho celkové nadání se pohybuje v pásmu středního průměru, kdy je více rozvinutá neverbální složka nadání.

Čtecí dovednosti jsou u Petra na hranici výrazného podprůměru a dyslektického defektu – obtížná slova slabikuje, zaměňuje tvarově podobná písmena a slova se shluky souhlásek nedokáže přečíst vůbec. Porozumění čtenému je ovšem dobré, dokáže přesně odpovědět na navodné otázky, ale ne vždy zvládne zformulovat odpověď.

Při psaní má Petr správný úchop psacího náčiní, ale drží jej křečovitě a nízko. Proto ho bolí ruka a rychle se u psaní unaví. Písmo je veliké, kostrbaté a se silným přitlakem. Přepis zvládá bez chyb, jen občas zamění tvarově podobná písmena. Při diktátu se u něj objevují specifické dysortografické chyby jako záměna slabik di-ti-ni/dy-ty-ny, záměny tvarově podobných písmen, vynechávání písmen a diakritických znamének. Při ústní kontrole, zda ovládá gramatická pravidla, dokázal odpovídat přesně a s odůvodněním, takže gramatické jevy ovládá velmi dobře.

Úroveň vyjadřovacích schopností je velmi slabá. Aktivní slovní zásoba je malá, chybí výstižnost v pojmenování, takže má obtíže při vysvětlování nějakého problému. Řeč je málo srozumitelná a obsahově chudá. V řeči se objevily specifické logopedické chyby – artikulační neobratnost, specifické asimilace sykavek a slabik di-ti-ni/dy-ty-ny a snížený jazykový cit.

Vizuální orientace v prostoru i pravolevá orientace na ploše je bez problémů. Vizuální diferenciací je oslabená převážně v reverzních tvarech, což zapříčiňuje obtíže v záměnách tvarově podobných písmen. Matematické schopnosti nejsou narušeny a jsou

v pásmu středního průměru. Hrubá i jemná motorika ruky jsou slabší a motorika mluvidel je velmi málo rozvinuta.

Petr si své problémy uvědomuje. Čtení má docela rád, i si vezme doma někdy knížku, že si chce něco přečíst, nebo si dohledává informace k vlastivědě, která je jeho nejoblíbenějším předmětem. Baví ho, když si čte jen tak pro radost, i když přiznává, že si nechte moc často, protože ho více zajímají hry na počítači. Čtení ve škole před třídou je pro něj náročnější, protože se potřebuje soustředit, a když je ve třídě hluk, tak si plete slova. Naštěstí paní učitelka naučila děti, že na čtení potřebuje klid, tak většinou vydrží a jsou potichu.

Co ovšem nemá rád, je jakékoli psaní a mluvení před celou třídou. S kamarádem, se kterým sedí v lavici, si povídá rád, ale jakmile má o čemkoli hovořit před třídou, tak se stydí, zasekává se a dělá chyby. Je mu nepříjemné, jak se na něj děti koukají, i když se mu nesmějí, protože mu nejde mluvit. Sám ví, že nevyslovuje všechny souhlásky tak, jak by měly znít, a také mu vadí, že si něco myslí, snaží se to vysvětlit, ale neumí to vysvětlit tak, aby to ostatní pochopili, aby pochopili jeho záměr, jeho myšlenku. Mluvení ve skupince už je pro něj zase o trošku snazší, takže je rád, když je paní učitelka nechá připravit si něco ve skupince, a pak jeden vybraný žák prezentuje práci celé skupinky – vyhovuje mu vložit do „díla“ své myšlenky, ale neumí je správně formulovat, takže je rád, když jejich společné, výsledné dílo představí jeho spolužák.

Jakmile jde o psaní, tak je Petr často naštvaný. Nebaví ho psát, ani doplňovat jen písmena do textu. Vidí, že ačkoli se snaží, tak je zlepšení nulové. Když se snaží psát lépe, tak ho ruka bolí dřív a dělá ještě více chyb, když se snaží soustředit na pravopis, tak po sobě písmenka mnohdy nepřečte a stejně má v pravopise chyby. Psaní bere jako nepříjemnou nutnost. Jediné psaní, které mu nevadí, je na počítači. Zde je schopný napsat text sice s pravopisnými chybami, ale odpadá mu pocit nutnosti a unavená ruka, takže je to pro něj přijatelné, a pokud je psaní součástí nějaké hry, kterou má rád, pak je pro něj i příjemné.

2.3.2 Žák s SPU – dyslexie, dysortografie

Druhý žák se jmenuje Šimon. Je mu devět let a do třídy přišel až v září tohoto roku, protože se s maminkou přestěhovali. Ve třídě sedí ve druhé lavici v řadě u okna, směrem do uličky, vedle spolužáka, který svým průměrem patří mezi nejlepší žáky ve třídě a je velmi bystrý, šikovný a snaživý.

Z pohledu třídní učitelky je Šimon bezprostřední chlapec, který se ničeho nebojí, dokáže si v každé situaci nějak poradit. Je velice samostatný, i když si neví rady, raději úkol udělá podle sebe, klidně špatně, než aby se přišel zeptat, co má udělat. Zároveň je ale velice citlivý, některé dny dokonce přecitlivělý, lítostivý. V takových chvílích se snadno rozbřečí nad jakoukoli maličkostí. Rozbřečí ho např. cvičení, u kterého si nenechal poradit, ale udělal v něm několik chyb. Mezi spolužáky má mnoho kamarádů, kteří ho obdivují. Ve třídě, ve škole i v partě působí velice suverénně, někdy až namyšleně, tváří se, že má vysoké sebevědomí a patří mezi vůdčí typy. I spolužačky a holky ze školy ho obdivují, líbí se jim chováním i vzhledem.

Ve výuce se Šimon neprojevuje nijak výjimečně. Podle jeho chování by nikdo neřekl, že trpí jakoukoli poruchou. V matematice patří mezi průměrné žáky. Základní matematické operace mu nečiní problémy, umí násobilku, i když mu někdy trochu déle trvá vybavení si správného výsledku. Pokud ale má čas, je schopný pracovat dobře – většinou na dvojky. Pokud je časově omezen, zhorší se jeho soustředění a dělá chyby z nepozornosti i v příkladech, které jindy zvládá. Pak je schopen napsat cvičení na nedostatečnou a je z toho špatný, nicméně se nepoučí. Rýsovat zvládne hezky, pracuje velmi pečlivě a měří přesně. Občas zamění písmenka označující geometrický tvar, nebo si přečte chybně zadání, potom je samozřejmě i cvičení vypracováno nepřesně, většinou ale má vše v pořádku. Jediným opravdovým oříškem jsou slovní úlohy. Šimon si zadání slovní úlohy přečte, i když s obtížemi a pomalu. Víc si ale neví rady. Vždy se snaží něco napsat, udělat si shrnutí a úlohu vypočítat, většinou ale ani neví, co má vypočítat. Dohledat v zadání slovní úlohy potřebné údaje, z kterých by si dokázal sestavit příklad, mu činí největší problémy. Dokáže najít čísla, ale již neví, co s nimi má udělat, zda je má sečíst, odečíst, vynásobit, jestli dané číslo představuje jablka či hrušky. Jediné, co si ze slovní úlohy dokáže sám odnést, je téma, na které slovní úloha je (např. ví, že se počítá ovoce v košíku). Když mu paní učitelka ukáže konkrétní větu s číslem, přečte mu ji, potom dokáže říct, co má udělat, problém je ale v tom, že si takhle nechce nechat poradit.

V českém jazyce jsou jeho obtíže také znát, ale nikde nejsou tak markantní jako ve slovních úlohách v matematice, kde mu téměř znemožní pracovat. Se čtením sice má obtíže, zadržává se, čte po slovech, ale číst dokáže. Čím je text delší, tím má větší problémy, zpomaluje a dělá více chyb – hlavně vynechává písmena a zaměňuje písmena tvarově podobná. I přesto čte docela rád, když se ve třídě čte nahlas, vždy se hlásí a chce číst. Porozumění textu bývá dobré, obzvláště jde-li o beletrii, tak si pamatuje spousty událostí, které je schopen vyprávět v dějové posloupnosti, jak se v textu odehrály. Celkově velice rád vy-

práví, ať obsah přečteného, tak vlastní vymyšlené historky. Dokáže mluvit zajímavě, poutavě, v rozvitých větách i souvětích. Psaní textu mu nečiní velké problémy. Občas zaměňuje tvarově podobná písmena, ale píše úhledně. Slohové práce má velmi rád a s jeho fantazií jsou vždy obsahově povedené, ale chyb je v nich vždy hodně – hlavně v diakritických znaménkách, která chybí, a také v tvrdých a měkkých souhláskách, ty nerozlišuje a píše i/y, jaké ho zrovna napadne. Psaní diktátů, doplňovacích cvičení a jiných úkolů zaměřených na gramatické jevy je pro něj složité. Gramatická pravidla zná, umí o nich mluvit a umí je říct, nedokáže je ale aplikovat v praxi.

V anglickém jazyce není Šimon nijak špatný. Cizí jazyk ho baví, mluví rád a dobře. Má dobrou výslovnost a umí mnoho slovíček – většinu se neučí ze slovníčku, ale pamatuje si je z hodin, z mluveného slova. Hry, rozhovory i písničky v angličtině ho baví a jediné, co mu příliš nejde, je psaný text. Zde zaměňuje písmenka a dělá chyby v gramatických pravidlech, i tak ale patří mezi lepší žáky. Anglický jazyk je jeho oblíbeným předmětem, což se odráží v jeho práci v hodině i v prospěchu.

V anglickém jazyce Šimona paní učitelka hodnotí mezi jedničkou a dvojkou. V matematice jeho dovednosti kolísají, má období, kdy je schopen pracovat na dvojky, ale někdy bohužel i na čtyřky, proto je převážně na vysvědčení hodnocen trojkou. V českém jazyce jako celku jsou jeho obtíže nejznatelnější, zasahují do nejvíce aktivit a hodnocených oblastí, takže zde bývá hodnocen mezi trojkou a čtyřkou, ve čtvrtém ročníku spíše ke čtyřce.

Třídní učitelka se domnívá, že Šimon je svou inteligencí v průměru, nijak zvlášť ne vyniká v matematických ani češtinářských dovednostech. Pokud se tedy neberou v potaz jeho specifické obtíže, zařadila by ho mezi průměrné žáky. Vyniká ovšem svou fantazií a mluveným slovem (ať v anglickém, nebo v českém jazyce), kde dokáže vyprávět poutavě, kolísat hlasem a svůj příběh (jakýkoli) přímo přednášet.

Podle pedagogicko-psychologické poradny je Šimon šikovný chlapec, který velmi dobře naváže kontakt s cizími lidmi. Při své práci je samostatný, vytrvalý, úkoly chce vždy dokončit, pokud neví, co má dělat, umí si doplnit informace, umí se zeptat. Svou práci dělá ochotně, bez řečí, se zájmem a snaží se ji udělat co nejlépe.

Jeho rozumové předpoklady jsou v pásmu průměru, ale s nevyrovnanými výsledky v neverbální složce. Také je mírně oslabena složka slovně-pojmová. V oblasti percepčních schopností je oslabena sluchová i zraková percepce. U sluchové percepce je zcela v pořádku diferenciací hlásek, ale syntézu slov zvládne dobře jen u dvojslabičných slov, víceslabičná slova zvládne většinou složit po zopakování zadání, ale tato skladba je nejistá

a pomalá. Oproti tomu rozklad slov na jednotlivé hlásky mu nečiní výrazné potíže, analýza je sice pomalá, ale přesná. U zrakové percepce je mírně oslabeno rozlišování figury a pozadí, jinak jsou zrakové schopnosti bez obtíží. Lateralita je orientačně souhlasná, píše pravou rukou.

Čtení je v pásmu podprůměru. Čte s obtížemi, po jednotlivých slovech a se značným úsilím. S přibývajícím časem čte více namáhavě, objevuje se u něj více chyb a své čtení zpomaluje. Mezi nejčastější chyby při čtení, které se u Šimona objevují, patří záměny a vynechávání písmen. Porozumění přečtenému je přiměřené, popisuje převážně děj. Samostatná práce s textem je na dobré úrovni, pokud se nejedná o práci s krátkým textem – slovními úlohami – zde má znatelné obtíže s porozuměním. Z toho vyplývají problémy v počítařských dovednostech související s texty (orientace v textu a v matematických pojmech je na nižší úrovni). Interpretace vyslechnutého textu je na velice dobré úrovni – dokáže popsat jednotlivé detaily, správně je dějově seřadit, zvládne také popsat pointu celého textu a jeho celkový přednes je zajímavý až dramatický.

Písmo má Šimon mírně rozkolísané, méně úhledné, ale rukopisně vyrovnané. Držení tužky je mírně křečovitě, méně obratné a tvrdší. Při psaní nejčastěji chybuje v diakritických znaménkách, především délkových, které velmi často vynechává. Dále má problémy s rozlišováním tvrdých a měkkých souhlásek a s podržením hranice slov. Opis zvládá v přiměřeném tempu jen s občasnými chybami v diakritických znaménkách, jinak bez nedostatků, stejně tak i přepis. Diktáty často nestihá psát v tempu třídy a objevují se v nich výše zmíněné specifické chyby. Při ústním přezkoušení zvládne mluvnické jevy odůvodňovat bez problému, umí je zařadit, ale jejich praktické využití při písemných pracích je velmi omezeno soustředěním a schopností pracovat s rozdělanou pozorností. Lépe pracuje v doplňovacích cvičeních.

Šimon je v kolektivu velice oblíbený a svými spolužáky obdivovaný. Patří mezi vůdčí typy a při jakékoli aktivitě, ať o hodinu, tak o přestávce nikdy nestojí bokem, vždy je jedním z hlavních organizátorů, převážně mluví a často sám sebe prosazuje. Ke svým spolužákům a kamarádům se nechová povýšeně. Z kolektivu se ho nikdo nestraní, nikdo se k němu nechová ošklivě a spolužáci si z něj nedělají srandu a neposmívají se mu.

Ze všech předmětů ho nejvíce baví anglický jazyk, který je pro něj hrou. Může se v něm velice často vyjadřovat, povídat o sobě, vymýšlet si scénky, hrát divadlo aj., což je pro něj největší zábava. Nemá problémy se zapamatováním si nových slovíček a gramatická pravidla ještě zdaleka nejsou tak složitá jako v českém jazyce, takže i jeho ústní projev

je na dobré úrovni, jen s občasnými chybami – oproti svým spolužákům je spíše nadprůměrný a při skupinových aktivitách to bývá on, kdo mluví a prezentuje práci skupiny.

Matematiku má rád, což je ovlivněno také tím, že patří mezi průměrné počtáře. Většinou svou práci odevzdává první, což je pro něj prioritní, to, že v ní má chyby, protože si práci po sobě nezkontroloval, mu sice trošku vadí, ale mnohem důležitější je pro něj pocit, že byl první. Slovní úlohy nenávidí. Nechápe jejich smysl, a i když se snaží, nejde mu z toho vytvořit příklad, neumí to spočítat a bez pomoci se nedokáže pohnout dál, což se mu nelíbí – rád je samostatný a vše si chce dělat sám, bez paní učitelky. Geometrii má rád, dokáže narýsovat rychle a poměrně přesně jakoukoli úlohu, takže patří mezi první ve třídě a má to i většinou správně.

O českém jazyce říká, že ho má docela rád (jediné předměty, které ho vůbec nebaví, jsou přírodověda a vlastivěda). Myslím si, že to, že má rád i český jazyk, ve kterém málokdy pocítí úspěch a který ho stojí hodně úsilí, způsobuje pocit úspěchu a obdivu při jakémkoli povídání či slohu – jeho vyprávění i slohové práce jsou po obsahové stránce vždy poutavé a hezky řečené/psané, takže zaujmou většinu třídy a Šimon je opět důležitý, obdivovaný a stojí v čele třídy. Tuto „rolí“ má velmi rád a nejčastěji ji zažívá právě při hodinách českého jazyka nebo také v anglickém jazyce. Co se psaní týče, tak mu „moc nevadí“. Píše čitelně a rychle, a že udělá několik chyb, to pro něj není příliš důležité. Netouží po jedničkách, ale po obdivu, když si dělá zápisky, když píše slohovou práci, nebo když si s kamarády píše dopisy, tak to po sobě přečte a ví, co co znamená, a jestli tam má pravopisné chyby, to je pro něj vedlejší.

2.3.3 Žák s ADHD

Tomášovi je deset let a do této třídy chodí od prvního ročníku. Ve třídě sedí ve třetí, předposlední lavici v řadě u okna se spolužačkou, která je snaživá a o hodinách pracovitá.

Podle třídní učitelky je Tomáš velmi citlivý, tichý a bázlivý kluk. Do třídního kolektivu nezapadl a děti se ho spíše straní. To je způsobeno jeho povahou, protože se každého nového setkání děsí, každého člověka se nejdříve bojí. Až když si někdo dá tu práci a více se mu věnuje, chová se k němu hezky a získá si jeho důvěru, pak teprve ukáže svou povahu – hodného, milého kluka, který si rád povídá, rád si hraje a je ochotný pomoci. Takovou práci si s ním nikdo z dětí nedá a tak ho mezi sebe nepřijímají. Bylo pár dětí, převážně holek, které se s ním chtěly začít bavit. Tomáš ale trpí občasnými, za to silnými, návaly vzteku bez zjevné příčiny, takže děti vystrašil a více se mu přiblížit nesnažily. V tomto roce se

u některých spolužáků začala rozjíždět nová hra – kdo Toma dokáže vytočit, dráždili ho a provokovali, což mu jeho postavení ve třídě ještě více ztěžuje.

S jeho pozorností je to nevyvážené. Bývají období, nebo alespoň určité chvíle, kdy dává pozor, vnímá, poslouchá a dokáže pracovat velmi dobře, zvládne bez obtíží splnit požadovaný úkol a je u toho spokojený, pracuje zrovna rád. Potom jsou ale chvíle, nebo celá období, kdy nedokáže téměř nic. Věčně kouká z okna, sleduje spolužáky, někdy se zájmem, někdy ale jako by je neviděl. V takových chvílích s ním nepohne nic a on nedokáže napsat větu, opsat příklad, připravit se na hodinu a podobně. Vždy se o to trochu snaží, ale efekt je téměř nulový. Někdy tento stav přetrvává jen několik minut, někdy hodinu či celé dopoledne, ale jsou i období, kdy se mu takhle „méně“ daří klidně celý týden. V takových případech je nutné s ním velice opatrně zacházet, protože je více vznětlivý a dokáže se dostat do nepříjemného záchvatu vzteku, kterému se třídní učitelka snaží předcházet. I v „klidnějších“ obdobích se oproti jiným dětem nechá snadno vytočit, ale zdaleka ne tak snadno, jako v období snění a nepozornosti.

Tomáš je velice aktivní a živé dítě. Moc rád si s něčím hraje, většinou si ale zvládne hrát s věcmi na lavici tak, aby příliš nerušil ostatní spolužáky. Ví a většinou respektuje, že si nesmí hrát s takovými věcmi, které vydávají nějaký zvuk a že si nesmí s pastelkami například t'ukat o lavici. Po třídě o hodinu chodit nemůže, jen když se chce vysmrkat, nebo si dojít na záchod, tak se projde, ale nijak zvlášť to nevyužívá. Stačí mu, že si ve volných chvílích a občas i při práci hraje, čímž zaměstnává ruce a je více v klidu.

Projevuje se u něj zhoršená krátkodobá paměť, je nutné mu dávat pokyny postupně, když se mu řekne vše najednou, na půlku věcí zapomene. Pokud ale dostává jednotlivé instrukce postupně, nebo je má napsané na tabuli, tak svou práci zvládne většinou dobře. V období, kdy se dobře soustředí, je možné mu říct všechny pokyny najednou a on to i tak zvládne – aby člověk ale poznal, kdy opravdu vnímá a soustředí se na práci, musí ho znát.

Jeho obtíže ve výuce jsou vyvolány převážně chováním. Tomáš není „hloupé“ dítě, naopak svou inteligencí se řadí mezi ty lepší ve třídě. V matematice mu to velmi dobře myslí, dokáže vypočítat obtížné příklady a často zvládne vymyslet postup. V českém jazyce zná gramatická pravidla, umí je použít a napsat diktát i jiná cvičení bez chyby. Také čtení i psaní zvládá dobře, u psaní je jeho rukopis horší, méně úhledný, ale píše v dobrém tempu a čitelně. Takto zvládne pracovat, když se soustředí a když dokáže správně přijmout a zpracovat pokyny (když je má napsané, nebo mu jsou říkány postupně). Jakmile se ale nesoustředí, jeho výsledky jsou úplně opačné. Najednou nezvládne vypočítat základní příklady, neví, jak se sčítá písemně, jak se dělá zápis úlohy, ani jestli má odčítat či sčítat.

V českém jazyce najednou ani netuší, že se na začátku věty píše velké písmeno, že jsou nějaká gramatická pravidla, která by se měla dodržovat, a když čte, tak si nepamatuje, o čem četl. Přečte jednu větu a pomalu není schopen říct, co se v ní dozvěděl.

Prospěch se odvíjí od popsaných výkyvů, protože není možné ho hodnotit jen v obdobích, kdy se mu daří. Proto dostává jedničky, dvojky v dobách, kdy se mu daří a převážně pětky, když „nemá svůj den“. Z toho vyplývá, že na vysvědčení mívá ze všech předmětů trojky, nikdy neměl horší známku než trojku, když se mu více daří, tak má v závěrečném hodnocení i dvojky.

Je to žák milý a hodný, jeho rodiče velmi ochotně spolupracují a snaží se mu pomáhat, jsou s třídní paní učitelkou v kontaktu, takže jsou schopni občas předvídat, že ve škole může vzniknout problém, protože se např. špatně vyspal, nebo se mu nedařilo už ráno u snídaň apod. Tím usnadní práci paní učitelce, která může více zamezit vzniku konfliktním situacím, či jiným obtížím. Každé dopoledne Tomáš dostává „vitamíny“, tlumicí léky, díky kterým je klidnější a méně vznětlivý.

Z vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou vyplývá, že je Tomáš chytrý kluk s velkými obtížemi v chování způsobenými ADHD. Zprvu je nemluvný a téměř vystrašený, když mu dá člověk čas a postupně si ho získává, začne být velice upovídaný, veselý a otevřený. Velmi ochotně spolupracuje. Má rád společnost dětí i dospělých, rád si povídá a hraje, ale neumí si hrát sám v pokoji. Vždy potřebuje mít společnost. Kvůli jeho silným záchvatům vzteku nemůže být nikde bez dozoru, takže ho všude doprovází jeden z rodičů nebo paní učitelka. Koníčky nemá žádné, jelikož u ničeho nevydrží.

Během hodinového vyšetření se u něj objevila únava a psychomotorický neklid, což ovlivnilo jeho výkon – s přibývajícím časem se snižovala pozornost a začalo přibývat i chyb. Z vyšetření vyplývá, že zvládá dobře sluchovou analýzu, ale ve sluchové syntéze přetrvávají obtíže. Ve zrakovém rozlišování selhává, ale to je přičítáno hlavně nepozornosti. Mírné nedostatky má v artikulační obratnosti, převážně ve specifických asimilacích. Velmi dobře zvládá práci se bzučákem, tedy rozlišování krátkých a dlouhých slabik.

Čtení je u Tomáše na dobré úrovni, je vidět velké zlepšení a zcela zjevná pravidelná práce doma. Technika čtení je již dobře zvládnutá, čte plynule a bez chyb. Občas se objevují chyby v rytimizaci čteného, někdy se snaží příliš intonovat, takže čtený text téměř zpívá, ale i přesto je jeho výkon ve čtení vyvážený. Porozumění textu je na dobré úrovni – ví, co si přečetl, dokáže informace z textu přesně přeříkat a odpovědět na případné otázky. Dokáže s informacemi z textu (jedná se o kratší text, slovní úlohu) pracovat, vyzdvihnout podstatné a vytvořit potřebný příklad pro další postup. Tempo čtení je v normě.

Písemný projev je méně upravený, ale převážně jen v sešitech. Pokud má dostatek času (přizpůsobí se tempo psaní tempu dítěte), jsou jeho výkony v normě. I v sešitech je jeho písmo dobře čitelné. Gramatická pravidla zvládá obstojně – v diktátu téměř nechybuje a přepis zvládne bez chyby. Pokud má ve škole chyby v diktátech, je to hlavně způsobeno příliš rychlým tempem, kterému nestačí, a proto chybuje, a svůj podíl na tom má také ne-soustředěnost – rušivé podněty ve třídě, které nedokáže vytěsnit.

Pomalé pracovní tempo Tomášovi znepríjemňuje práci v hodině, nejde ale tempo třídy přizpůsobit jednomu žákovi. Jeho výkony jsou díky tomu slabší, než na co ve skutečnosti má, proto by se mělo přistoupit i k jiným formám zkoušení, než je písemný projev, a známky z diktátů by neměly mít přílišnou váhu. Potíže má také s vnímáním času a s časovou posloupností, takže je vhodné mu k práci v hodině názorně ukázat, kolik má času – ať přesýpacími hodinami, nebo přesným určením číslic pro pozici ručiček na hodinách. Tím by se mohl jeho výkon při psaní diktátů a jiné práci zlepšit.

Tomáš si své problémy uvědomuje a to velmi znatelně. Nejhorší pro něj je, že nemá kamarády. Velmi stojí o společnost, sám se necítí dobře, ale děti ho z kolektivu vystrkují. Vždy je poslední, koho vyberou do družstva, ať se to týká tělocviku nebo práce ve skupinách v běžných hodinách. To ho mrzí a je v tomto ohledu nešťastný. Jediný, kdo se s ním baví, je jeho spolužačka, která s ním sedí v lavici. O hodině si spolu „užijí legraci“, povídají si, či spolupracují, ale o přestávce jde za svými kamarádkami a on tam zůstane sám. Vždycky své spolužáky sleduje a chtěl by se k nim přidat, ale když to zkusí, málokdy ho do jejich hry přijmou. Proto má také raději hodiny než přestávky, protože o přestávce je většinou sám, kdežto v hodině patří do třídy. Ještě paní učitelka si s ním povídá a chová se k němu hezky, takže na tu se vždy těší.

Hodiny ve škole ho baví, i když v nich nijak zvlášť nevyniká. Občas se mu povede napsat diktát na jedničku, někdy ho dokonce napíše jako jeden z nejlepších ve třídě a to ho potom paní učitelka pochválí, jindy se mu to ale nezadaří. Naštěstí mu paní učitelka příliš často nevynadá, když se mu nedaří, jen mu řekne, že to příště musí zkusit napsat lépe, což je rád. Ví, že kdyby mu paní učitelka vynadala za to, jak to napsal, děti by se mu smály a bavily by se s ním ještě méně. Když diktáty píše, tak mu to jde vždycky přibližně stejně, někdy si nemůže vzpomenout, jak se co píše, ale většinou si myslí, že to napsal stejně jako jindy. Někdy to je jednička a jindy pětka. Co mu rozhodně nejde, je psaní slohových prací. Rád povídá a rád vypráví, ale než se mu to povede napsat, tak to trvá. A když už něco napíše, tak si nevybaví, co napsal předtím, takže si to musí znovu číst a je pomalý. Také si často vzpomene, že něco vynechal, a zapíše to až dále. Proto jsou jeho slohové práce velmi

nepřehledné, jednotlivé věty na sebe příliš nenavazují a Tom je potom našťvaný, že se mu písemně nepovedlo vyjádřit to, co chtěl říct.

Matematika je pro něj o trochu lepší, ale nemá ji rád víc než český jazyk – všechny předměty má prostě rád. V matematice dostává špatnou známku méně často než v českém jazyce, většinou se mu povede vypočítat alespoň část příkladů, na druhou stranu ale jen výjimečně odevzdá všechny příklady úplně bez chyby. Vždycky na něco zapomene, nebo přehlédne jednu číslici apod., takže jen občas patří mezi ty nejlepší, které paní učitelka nejvíce chválí.

Kdyby měl vybrat předmět, který ho baví nejméně, tak je to tělesná výchova, protože ho nikdo nevybírání do družstva, a také anglický jazyk. Těžko si zapamatovává slovíčka a často dělá v písemném projevu chyby, ale to není hlavní důvod. Nejvíce mu vadí, že v hodinách anglického jazyka se často hrají hry, pracuje se ve dvojicích, dělají se rozhovory a také se často pracuje ve skupinkách. A on opět zažívá pocity, že ho mezi sebe ostatní žáci nechtějí, opět je sám, i když je hodina. Je tedy jasné, že mu nevádí jazyk jako takový, ale spíše vyučovací metoda, která ale do výuky cizího jazyka patří. I přes to všechno je ve škole velmi šťastný, má rád svou paní učitelku a rád je v kolektivu dětí, i když mu je líto, že není jeho součástí, že je spíše pozorovatel – ale i to ho baví, rád se směje spolužákům, kteří si hrají, kteří říkají vtipy aj.

2.4 Sběr dat

2.4.1 Pozorování

Pozorování bylo stěžejní částí tohoto výzkumu. Po dobu tří měsíců jsem navštěvovala vybranou základní školu a to jednou týdně na pět vyučovacích hodin. První dva dny jsem využívala metody nestrukturovaného pozorování, kdy jsem si zapisovala, co žák dělá při běžné aktivitě o hodinách i o přestávkách, jak se v kterých situacích chová a jaké jsou jeho viditelné obtíže. Dále jsem pozorovala paní učitelku, jak se v běžné hodině chová ke své třídě a speciálně k vybraným žákům v běžných i specifických situacích. Na základě těchto informací jsem vytvořila oblasti, ve kterých jsem chtěla chování žáka a přístup paní učitelky dále pozorovat. Sepsala jsme základní obtíže žáka a ke každé jsem napsala několik přístupů paní učitelky, které bych od ní očekávala, které jsou doporučovány v literatuře.

U žáka s dysortografií a dysgrafií jsem se zaměřila na tyto oblasti:

- únava žáka při psaní – jak učitelka řeší rychlejší únavu a bolesti ruky u žáka – jestli má na psaní kratší texty, jestli při diktátech píše každou druhou větu aj.

- úprava písma – jaký je přístup k psaní jako takovému, jak dbá na úpravu písma, zda jej učitelka hodnotí a jak, zda se snaží o zlepšení (alespoň na úroveň čitelnosti) aj.
- znalost gramatických pravidel – jakými možnými způsoby učitelka zkouší žáka, že zná a umí používat gramatická pravidla – diktát, doplňování písmene do slov, přepis, ústní zkoušení aj.
- obtíže v naukových předmětech – jak paní učitelka řeší nečitelnost zápisků (znamenění učení se ze zápisků) v naukových předmětech – využití učebnice, pracovní listy na doplnění, tištěné (kopírované) zápisky z hodin, využití pracovního sešitu aj.

U žáka s dysortografií a dyslexií jsem pozorovala přístup paní učitelky v těchto oblastech:

- hlasité čtení – jak učitelka přistupuje k žákovi při hlasitém čtení – zda čte před celou třídou, zadání kratšího úseku, kontrola ukazování si prstem, papírem, kde se v textu nachází aj.
- tiché čtení – kontrola podložení řádku, předložení zjednodušeného zadání úkolu a zpětná kontrola porozumění zadání, kontrola porozumění čtenému textu aj.
- znalost gramatických pravidel – jakými možnými způsoby učitelka zkouší žáka, že zná a umí používat gramatická pravidla – diktát, doplňování písmene do slov, přepis, ústní zkoušení aj.
- obtíže ve slovních úlohách – jak učitelka přistupuje k zadání slovní úlohy, aby jí žák byl schopen vypočítat – zda žákovi čte zadání postupně, aby si žák vypsali informaci z každé věty, zda mu předkládá hotový zápis slovní úlohy, jestli k porozumění využívá nákresy, pomůcky aj.

U dítěte s ADHD jsem pozorování rozdělila do čtyř oblastí:

- zvládnutí nepozornosti žáka – zda učitelka řeší nepozornost v hodině a jak – zvýšení hlasu, oslovení jménem, upozornění na pokračování v práci, ujištění se o porozumění zadání, dopomoc při práci, opětovné říkání jednotlivých úkolů, připomínání základních věcí jako srovnané pomůcky na lavici, uklizení věcí aj.

- hyperaktivita – jak učitelka přistupuje k žákovi touze po pohybu – jestli má možnost chodit po třídě, zda mu zadává pohybovou aktivitu mimo práci v hodině, jestli odvádí jeho pozornost od nutkání k pohybu aj.
- impulzivita – jestli učitelka žáka usměřuje v jeho impulzivním chování – upozornění, že se mohou vyjádřit i ostatní žáci, že si má svou odpověď nejprve promyslet, aby vyslechl své spolužáky, aby nepředbíhal pořadí aktivit, upozornění na nevhodné chování, porušení třídních pravidel aj.
- asociální chování – jak se paní učitelka snaží žáka začlenit do kolektivu i přes jeho chování, obzvláště výbuchy vzteku – jestli zařazuje do hodin skupinovou práci, preventivní aktivity na dané téma (šikana), zda žákovi dává nějakou roli ve třídě, zda mu umožní mít pocit, že do třídy patří aj.

Když jsem měla takto danou strukturu pozorování, již jsem si zaznamenávala, zda se paní učitelka v daných situacích zachová tak, jak bych očekávala, zda má jiné osvědčené přístupy, které na žáka platí, zda má k žákům se specifickými poruchami učení a chování individuální přístup. Dále jsem si zapisovala, jak často k výjimečným či problémovým situacím docházelo a jestli se paní učitelka chovala v podobné situaci stejně, nebo zda svůj přístup měnila podle okolností.

2.4.2 Rozhovor

Další metodou, kterou jsem využívala, byl rozhovor s třídní učitelkou i s jednotlivými žáky. Využívala jsem nestrukturovaný rozhovor, obzvláště přímo v nějaké situaci, kterou jsem viděla. Paní učitelka byla velmi vstřícná, takže když jsem se následně zeptala, proč se v dané situaci zachovala tak či onak, tak mi vysvětlila své dřívější zkušenosti, které ji vedly ke konkrétnímu zvládnutí situace. Dále jsem využívala polostrukturovaný rozhovor, abych se dozvěděla více o jednotlivých žácích, o jejich prospěchu, o jejich minulosti – jak se jim dařilo v dřívějších letech, zda se jejich obtíže objevily až v určitém ročníku, nebo byly zjevné nějaké náznaky od samého začátku školní docházky. Také abych se dozvěděla o chování dětí v situacích, ve kterých jsem je nezažila – např. jsem za celé tři měsíce nebyla u Tomova záchvatu vzteku, a tak jsem chtěla vědět víc o tom, jak se v takové chvíli chová, co bývá pravděpodobným spouštěčem apod.

Dále jsem vedla individuální rozhovor s vybranými žáky, ale vždy na etapy. Pokud to daná situace umožňovala, tak jsem se jich ptala, jak se cítí, jaký mají pocit z právě udě-

laného úkolu, následně jak jsou spokojeni s hodnocením daného cvičení apod. V neposlední řadě jsem využila i nabídky, kdy jsem mohla vést několik hodin, do kterých jsem mimo jiné zařadila i dramatickou výuku. Při aktivitách v hodině dramatické výchovy se žáci uvolnili a odhalili na sebe mnoho skrytého a těžko pozorovatelného. Takto jsem zjišťovala vztahy ve třídě, kdo má jaké kamarády, koho má kdo rád, jak se který žák ve třídě cítí aj.

2.4.3 Analýza dokumentů

Poslední metodou, kterou jsem využila ve výzkumném šetření, byla analýza dokumentů. Od paní učitelky jsem dostala možnost nahlédnout do zpráv z pedagogicko-psychologické poradny a do vypracovaných individuálních plánů konkrétních dětí, ze kterých jsem si udělala výpisky. Dále jsem měla k dispozici veškeré sešity (školní, domácí, pracovní sešity i sešity na diktáty). Některé z těchto sešitů byly i ze třetí třídy, poněvadž má děti stále stejná paní učitelka, tak v sešitech pokračuje. Z těchto podkladů jsem čerpala, abych se o žácích a jejich obtížích dozvěděla více – jak pracují v hodině v porovnání s prací doma, jak rozumí čtenému textu, jak se zvládnou písemně vyjadřovat apod.

2.5 Výsledky a vyhodnocení výzkumného šetření

V rámci tříměsíčního „pobytu“ ve třídě jsem sledovala chování a obtíže jednotlivých žáků a zároveň přístup třídní učitelky k vybraným žákům. Nyní se budeme blíže věnovat zjištěním získaným pomocí jednotlivých metod.

2.5.1 Pozorování

Petr má největší obtíže ve psaní. Jeho přístup k jakékoli aktivitě, ve které je psaní zahrnuto, i když třeba jen v malé míře, je negativní. Psát nechce. V hodině sice píše, nedělá scény, že by řekl: „Tohle dělat nebudu.“, ale je na něm vidět, jak se mu nechce. Když už psát začne, tak se poměrně snaží. Velmi brzy si vyklepává ruku, mne si prsty i celé zápěstí. Ačkoli je snaha znatelná, jeho písmo je sotva čitelné, dospělý člověk většinou slova přečte, on a ani ostatní žáci to ale příliš nezvládají. Často se během psaní kouká k sousedovi nebo na abecedu na stěně, aby si připomněl, jak se písmeno píše. Velmi se snaží dané písmenko napsat, takže píše pomalu a příliš nevnímá, co se děje okolo (ani pokyny paní učitelky). Jeho zápisky z hodin jsou zbytečné. Když opisuje z tabule, nebo zapisuje mluvené slovo, tak se

soustředí na jednotlivé tvary a neví celky, neví, co napsal, a své zápisky si zpětně nedokáže přečíst (rozhodně je číst nechce).

Paní učitelka jeho psaní příliš neřeší. Říká, že je potřeba, aby to po něm přečetla, což přečte, i když musí někdy luštit. Velmi často místo diktátu zařazuje doplňovací cvičení, nejčastěji na jeden gramatický jev (i/y, s/z, mě/mně, ...), takže pozná, které písmeno doplnil. Kvůli jeho rychlosti většinou doplňuje jen půl až tři čtvrtě cvičení a ostatní děti mají celé cvičení. Jen občas mu nechá více času na dopracování. Při psaní diktátu píše každou druhou větu, což je pro něj i tak rychlé tempo. Jelikož se při psaní rychle unaví, má naučených několik cviků, kterými si protáhne a uvolní prsty i celou paži. Tyto cviky může dělat kdykoli během psaní, i diktátů, ale brzdí ho a o to méně stíhá. Někdy paní učitelka tyto cviky zařadí do hodiny, takže se uvolní všechny děti. Psaní zápisků ve výukových předmětech ho učitelka nechává psát celé, občas zápis rozdělí na dvě části – nezbytné věci, které musí vědět všichni, a zajímavosti, méně podstatné informace, které si Petr nepíše. Občas místo zápisků do sešitu využívá pracovní sešit, kde doplněné cvičení bere za dostatečný zápis – myšlenka to není špatná, ale pracovní sešit je nepřehledný, obzvlášť když jen některá cvičení slouží jako zápis z hodiny a jiné zápisy mají v sešitě. Petrovi doplňování do pracovního sešitu nečiní takové problémy, ale následná orientace (a zapamatování si, že nějaké zápisky má tam a jiné tam) je pro něj náročná.

Dalším velkým problémem Petra je pravopis. Dokáže správně vyjmenovat jednotlivé rody a říct všechny vzory daných rodů, ale má-li to použít v praxi, nepřihádá ani stejný rod, natož vzor. Z toho vyplývá, že i s koncovkami podstatných jmen má obtíže. To platí u všech gramatických pravidel, ať jsou to vyjmenovaná slova, která umí správně vyjmenovat, nebo psaní mě/mně, kde zase ví, ve kterém pádě se co píše, ale neumí to využít, když píše.

Přístup učitelky si mi v tomto ohledu příliš nezamlouvá, protože jediné, co dělá, je zařazování doplňovaček. Dává je velmi často a obyčejný diktát Petr téměř nepíše. Petr má tak dvě úlevy – nemusí psát celé cvičení a dostává o stupeň lepší známku, než by mu jeho „počet chyb“ vynesl. Když paní učitelka kontroluje diktát s celou třídou nahlas, ptá se na jednotlivá odůvodnění a následně správně napsané slovo, tak Petr zvládne odpovědět správně – dané pravidlo, již ale neodvodí správné písmenko. Paní učitelka ho nezkouší ústně, aby mu dala jedničku za zvládnuté pravidlo, aby měl motivaci a chuť dále se učit a pracovat, což vede k tomu, že je odevzdaný a nemá potřebu se více snažit. Na druhou stranu k čemu mu jsou pravidla, která umí vyjmenovat, když v nich udělá chyby. Přijde mi, že je již odevzdaný a demotivovaný, že již dál nechce dělat nic, proto by mu nějaká jednička

z ústního zkoušení pomohla. Podle mého názoru je jediná viditelná pomoc, kterou učitelka poskytuje, hodinové doučování jednou týdně, kde se Petr učí gramatická pravidla a trénují jejich používání.

Co jsem vyzorovala jako veliký problém do budoucna, je Petrova aktivní slovní zásoba. Když mluví a i když píše, tak jsou jeho věty velmi strohé, často holé. Souvětí vytvoří málokdy a velmi často hledá správná slova, která by vystihovala jeho myšlenku. Když má mluvit před celou třídou, tak téměř šeptá a zadržává se. Pokud píše slohovou práci, tak je vždy obsahově velmi slabá. Jednotlivé věty na sebe nenavazují a celá myšlenka jeho sdělení se ztrácí.

Učitelka zavedla takový přístup, aby ho co nejméně zatěžovala – nenutí ho mluvit před spolužáky, nevyvolává ho, pokud se sám nepřihlásí. Petr ale má již tak malé sebevědomí, nebo se bojí, že se sám od sebe nehlásí, takže o hodinách téměř nemluví. Tím se částečně vyhne stresovým situacím, ale zase nijak svou řeč nerozvíjí, čímž se dostává stále na nižší úroveň oproti svým vrstevníkům. K jeho slohovým pracím paní učitelka přistupuje tak, že mu dá o stupeň lepší známku, opraví mu chyby, které neznámkuje, a upraví mu slovosled, nebo mu zpřehází věty, aby viděl, jak by na sebe měly navazovat.

Další obtíže jsem zaznamenala v psaní slovních úloh, kde mu činí problém zápis, počítat pak umí dobře. Zde stačí, že paní učitelka po chvíli napíše zápis na tabuli, takže si ho přečte, opíše a pak rychle a dobře vypočítá. Pokud není zápis napsán na tabuli, tak mu stačí drobná pomoc při zápisu, většinou ukázání prstem na správné informace, a následně úlohu také zvládne dobře vypočítat. Slovní odpověď od něj paní učitelka vyžaduje, ale její hodnocení končí u výsledku, odpověď do něj nezahrnuje.

Poslední znatelné obtíže jsem zaznamenala při hlasitém čtení před třídou, kdy každý čte část textu. Stejně jako u hlasitého mluvení Petr čte potichu a je nejistý. Když jsem si ho vzala stranou, když už jsem pro něj nebyla cizí, tak mi byl schopný přečíst text pěkně, potichu a pomaleji, ale hezky, bez chyb. Obtíže pravděpodobně vznikají z nedostatku sebevědomí a ze strachu vyjadřovat se před celou třídou. Svůj podíl na tom má i to, že si doma příliš nečte. To učitelka řeší podobně jak při ústním projevu – na dobrovolné čtení ho nevyvolává a pokud čte každý žák kousek textu, tak jeho nechává číst jen krátké úseky, jednu či dvě věty.

Šimonovi činí největší obtíže čtení, porozumění a zpracování informací v krátkém textu – ve slovní úloze. Zvládne si ji přečíst poměrně v dobrém tempu, protože je krátká,

ale jak v ní není děj, není schopen si to zapamatovat jako pohádku, tak si s ní neví rady. Vyhledává si v ní čísla a ta nějakým způsobem poskládá do příkladu. Pokud píše bez pomoci (což je většinou), tak má slovní úlohy zcela špatně, nerozumí zadání.

Pomocť Šimonovi s čímkoli je složité, protože nepřijímá cizí pomoc příliš často ani rád, proto se u něj i velmi obtížně uplatňuje individuální přístup. Paní učitelka si s ním občas slovní úlohu přečte po větách a dává důraz na jednotlivé informace, kolik čeho je, potom mu přečte, zda se daný počet odebírání, přidává apod., a pak je schopen si sepsat zadání slovní úlohy a následně ji vypočítat. Není ale rád, když mu paní učitelka pomáhá, chce si ji vypočítat sám, i když špatně. Podobné je to i se společným zápisem na tabuli. Ten přijímá trochu lépe než pomoc zaměřenou pouze jemu, ale i zde si zápis často udělá raději sám a nehledí na to, co je na tabuli napsáno. Že by paní učitelka udělala rovnou zápis slovní úlohy a předložila ho Šimonovi, to jsem neviděla, stejně tak slovní úlohy nijak zvlášť nerozepisuje na tabuli, nekreslí k nim doprovodné schéma, obrázek, tabulku ani graf. Nechává na žácích, aby se s tím poprali sami, jen u složitějších úloh napíše po chvíli zadání na tabuli.

Tiché čtení u běžných textů je pro něj celkem snadné. Kratší texty zvládne přečíst rychle a i dobře – porozumění čtenému je na dobré úrovni, velmi přesně dokáže převyprávět, co se událo. Čím je text delší, tím čte pomaleji, ale vždy o přečteném dokáže mluvit. Paní učitelka tiché čtení do hodin moc nezařazuje. Nejčastěji si děti potichu čtou pokyny k úkolům, občas informace ve vlastivědě nebo přírodovědě. Ve třídě nemají čtenářskou dílničku, ani si nečtou nějakou knížku jen pro radost. Jen občas čtou nějaký článek, úryvek z knížky, který jim paní učitelka přinese, a následně s ním pracují. Že je v tichém čtení dobrý a dokáže hezky převyprávět, co se dozvěděl, jsem zjistila, když jsem odučila pár hodin českého jazyka – čtenářskou dílnu, práci s textem formou dramatické výchovy. Zde jsem zjistila, že je v tom Šimon dobrý. Jak jsem později zjistila z rozhovoru, hodina dramatické výchovy se paní učitelce líbila, její příprava je ale náročná, tudíž zbytečná. U tichého čtení jsem nezaznamenala žádný zvláštní přístup ze strany učitelky.

Očekávala jsem, že při hlasitém čtení se Šimon bude držet stranou. Překvapilo mě, že se naopak hlásí a chce číst před celou třídou. Při hlasitém čtení se Šimon zadržává, čím je delší text, tím výrazněji, plete si písmenka a vynechává je, občas vynechává i část slova, nebo si domýšlí koncovky. I přesto ale většinou ví, o čem četl – dokáže bez pomoci převyprávět obsah čteného nebo vyslechnutého od spolužáků. Stejně jako u tichého čtení jsem nezaznamenala zvláštní přístup učitelky. Při čtení čítanky, což je nejčastější aktivita, při které děti čtou nahlas, učitelka vyvolává všechny děti stejně, každý přečte krátký odstavec, potom čte další spolužák. Šimona většinou vybírá na kratší odstavce, protože mu čtení trvá

dlouho a děti okolo se začínají bavit. Jelikož to ale Šimona baví, nechává ho učitelka číst jeho část až do konce.

Psaní diktátů, doplňovacích cvičení apod. dopadá vždy špatně. Šimon se nezamýšlí nad tím, co píše. Není u něj vidět ani snaha, že by přemýšlel nad správným písmenkem, jak slovo napsat. Vždy to rychle doplní, napíše, aby „měl klid“, a mohl se věnovat zajímavějším věcem. Je zřejmé, že ho pravopis příliš netrápí, zdá se, že mu nezáleží na tom, jakou známku dostane. Důležité pro něj je umět zformulovat myšlenku (ústně, ale samozřejmě i písemně), aby mohl komukoli vyprávět. To zvládá bravurně, píše rychle, přehledně, a že je to s chybami, je vedlejší.

Individuální přístup k Šimonovi spočívá v tom, že při psaní diktátu píše každou druhou větu (ačkoli si myslím, že díky své rychlosti psaní by zvládl psát každou větu se stejnými výsledky), u doplňovacích cvičení většinou nemusí vyplnit všechno, většinou může odevzdat cca dvě třetiny práce. Stejně jako u Petra ho paní učitelka z gramatických pravidel ústně nezkouší, ačkoli při odůvodňování pravopisu, nebo při připomenutí si pravidel, je Šimon schopen pravidla odříkat. Zde souhlasím s učitelkou, že by ústní zkoušení gramatických pravidel nepřineslo žádné zlepšení, získaná jednička by nefungovala jako motivace, jak by tomu pravděpodobně bylo u Petra, protože Šimona to nezajímá. Ačkoli mají obdobný problém se zvládnutím gramatiky a Šimon má obtíže se čtením (což je před třídou více výrazné oproti psaní), tak je to Petr, který je nesvůj a má nízké sebevědomí. Přístup paní učitelky je k oběma žákům s dysortografií stejný, ale je zde velmi dobře vidět, že stejná porucha neznamena stejné obtíže, tudíž by neměla znamenat stejný přístup.

U Tomáše jsem zaznamenala největší problémy v jeho nepozornosti. Jakmile má období, kdy se nezvládne soustředit, je nepozorný, tak téměř nedokáže pracovat. Neustále kouká z okna, hraje si s předměty, kouká na tabuli, ale nevnímá, co je na ní napsané a nesleduje učitelku. V takových chvílích začne počítat příklady, ale někdy si je ani neopíše všechny, jindy začne počítat a v polovině přestane. To samé platí v ostatních předmětech. Ve chvílích nepozornosti nepracuje.

Učitelka si k němu našla vlastní cestu, pokud je jeho nepozornost chvilková, tak ho osloví jménem, připomene mu, co dělají za cvičení a že on je ještě ve škole a to zabere. Tom se opět na chvíli pustí do práce. Pokud je ale Tom nepozorný od rána, nebo má-li paní učitelka od rodičů předem řečeno, že s ním byla obtížná práce již doma, tak ho nechává být, nevnímá si ho, neruší ho a nevyvolává. Jakmile se jedná o delší zadání práce, kterou mají žáci vypracovat, tak píše paní učitelka zjednodušené pokyny na tabuli, pokud je zadání úkolu na dva tři kroky, tak jej ale pouze řekne a u Toma, v případě potřeby, je znovu zo-

pakuje. Nezažila jsem paní učitelku, že by na Toma někdy zvýšila hlas, jednalo-li se o nepozornost, vždy volila spíše variantu klidu, přestala mluvit, ztišila žáky i Toma pohledem, počkala si, až zas bude moct pracovat. Pokud měl Tom na lavici přílišný nepořádek, že se mu tam již nevešel sešit, beze slova mu věci srovnala, jako by se nic nedělo, a bez přerušování pokračovali oba v práci. Nechává Tomáše sedět ve třetí lavici přímo u okna, což vede k tomu, že se často z okna kouká, nebo sleduje spolužáky, co který dělá. Myslím si, že to velmi odvádí jeho pozornost od práce, ale zase on neodvádí ostatní spolužáky od jejich práce a neotáčí se dozadu.

Dalším velkým problémem, který jsem zaznamenala, bylo jeho chování k ostatním spolužákům. Nejprve je bázlivý, s nikým novým se nechce bavit, postupně ale touží být ve společnosti spolužáků. Chce si s nimi hrát, ale oni ho příliš nepřijímají. Straní se jeho osoby. On proto ani pořádně neví, jak se má chovat, umí se bavit s dospělými, ale v dětském kolektivu mu to činí velké obtíže. Po svých spolužácích neustále pokukuje a často se na některého žáka zaměří, a toho potom sleduje při každém pohybu, což mu je pochopitelně nepříjemné.

Paní učitelka má k Tomášovi pěkný vztah, dokáže ho většinou nenásilně přimět pracovat a dokáže i zmírnit jeho záchvaty vzteku, které jsou nyní již méně časté a slabší. Pokud se ale objeví, tak za ním paní učitelka zajde, vezme ho za ruku, nebo ho chytne za rameno a snaží se ho odvést od ostatních dětí, od vzniku konfliktu. Nechá ho, aby se uklidnil a potom sám vrátil do třídy. Po vyučování nebo o přestávce, když mají čas, si s ním někde stranou popovídá a zkouší zjistit, co ho naštvalo, proč se nechal vytočit a proberou jeho chování – co by mohl udělat lépe a co naopak zvládl dobře. Tomáš učitelce důvěřuje. Ve třídě ale dobré vztahy se svými spolužáky nemá. Očekávala jsem, že ve třídě bude běžná skupinová práce, že se různými aktivitami bude utužovat kolektiv, ale skupinové aktivity jsou převážně v hodinách anglického jazyka. V běžných hodinách jsou jen zcela výjimečně a je na první pohled vidět, že takhle pracovat děti neumí, nejsou naučené si vzájemně pomáhat, spolupracovat. Jen se prosazují dominantnější jedinci a slabší či méně oblíbení jedinci, jako je Tomáš, jsou odstrkováni. Tomáš by velmi rád byl součástí kolektivu, ale z každé aktivity je viditelné, že není. Paní učitelka nedává Tomovi nějakou speciální roli, aby se on sám cítil důležitější, aby se cítil prospěšný a ve třídě užitečný, což by mu zvedlo sebevědomí.

Další pozorovanou obtíž bylo jeho pomalejší pracovní tempo. (V případech, kdy se zcela soustředil, byl schopný pracovat stejně rychle jako šikovní žáci ve třídě.) Při práci běžně pokukuje po svých spolužácích a sleduje, který se podrbe, který se koukne

k sousedovi apod. Tím je pochopitelně snížena i jeho aktivita při samotné práci. Učitelka mu v takových chvílích připomene, že je ještě ve škole a že má určité povinnosti. Mimo to ale má Tomáš také úlevy při psaní diktátů i jiných prací. Vždy má zkrácenou práci, u diktátu píše každou druhou větu. Přišlo mi, že on svou větu stihl napsat stejně rychle jako jeho spolužáci, a když oni psali další větu, on se po nich koukal, nekontroloval si svou větu, neopravil si případné chyby, ale sledoval okolí, takže si myslím, že tato úleva přílišný efekt nemá.

Tomáš je spíše pozorovatel, ale i přesto se rád o přestávce popoběhne, zaskáče apod. – zapomene na pravidla, že to či ono se ve třídě dělat nemá. O hodině, když má nutkání k pohybu, má povoleno několik věcí, které může dělat. Učitelkou má stanovena pravidla, která jen málokdy překročí. Na těchto pravidlech se kdysi domluvili, osvědčily se a díky nim Tom o hodině ostatní příliš neruší. Nesmí se o hodině procházet, pouze chce-li se vysmrkat, tak si dojde dozadu pro společné kapesníčky. Aby ale dal možnost uspokojení své touze po pohybu, tak si může nosit libovolný malý předmět z domu, který nevydává zvuky. Takto si nosí např. malou antistresovou rybičku, kterou levou rukou mimoděk mačká a pravá ruka i hlava se může soustředit na práci. Také si může hrát s gumou, s pastelkami, rovnat si je apod., jen s ničím nesmí tlouct do lavice a musí si dávat pozor, aby mu věci z lavice nepadaly, čímž by opět rušil spolužáky. Díky tomuto přístupu a povolení paní učitelky Tom nemá potřebu se více pohybovat, je zaměstnaný i ve chvílích, kdy má jen nečinně sedět a poslouchat. Byla jsem velmi překvapená, jak to zabíralo, a že Tomáš domluvená pravidla respektoval, opravdu o hodinách nevyrušoval více než ostatní děti. Pokud přeci jen začal vydávat zvuky, nebo se chovat nepřípustně, tak, stejně jako při nepozornosti, ho paní učitelka buď oslovila a připomněla mu, že mají hodinu, nebo jen mlčky počkala, kdy se na ni podívá a uvědomí si, že dělá něco, co nemá.

Občas se u Tomáše projevovalo impulzivní chování, kdy se zapomněl přihlásit, skočil spolužákovi do řeči, nebo začal mluvit, aniž by si promyslel, co chce říct. V takových případech mu paní učitelka připomněla, že mají svá třídní pravidla, ve kterých se píše, jak se mají chovat a pokud si to nepamatuje, ať si je jde o přestávce znovu přečíst. Pokud po vyvolání začal mluvit, ale svou myšlenku nebyl schopen dokončit, nijak to paní učitelka nekomentovala a rovnou vyvolala jiného žáka. Učitelka se vždy chovala taktně, klidně a ohleduplně, nevynadala mu, nezvýšila hlas ani v případě, kdy začal nahlas něco vykřikovat. Tomáš si většinou sám velmi brzy uvědomil, že se takhle chovat nemá, a zase se začal ovládat.

2.5.2 *Rozhovor*

Další výzkumnou metodou byl rozhovor, kdy jsem se ptala paní učitelky na obtíže žáků, a proč (ne)využívá ten či onen přístup. Děti jsem se ptala na to, jak se jim ve škole líbí, jestli jsou spokojené, zda si uvědomují své problémy a jak se v kolektivu cítí (mnoho poznatků je již napsáno výše).

Učitelka byla velmi vstřícná a ochotná se mnou komunikovat, odpovídat na otázky a diskutovat o jednotlivých žácích. O Petrovi jsem se dozvěděla, že by podle ní neměl zdaleka tak veliké potíže se psaním, kdyby doma trénoval. Ona sama se mu věnuje hodinu týdně a téměř vždy za tu hodinu vidí alespoň malý pokrok. Myslí si, že doma s ním nikdo nepracuje, ačkoli jeho maminka tvrdí, jak moc se stará a jak procvičují. Proč je Petr spíše ustrašený, introvertní, proč nechce vystupovat před třídou, to sama neví, ale myslí si, že pro něj byl těžký přechod z jedné školy do druhé v polovině ročníku, protože byl takový již od nástupu k nim do třídy. Děti ho přijaly mezi sebe dobře, ale i přesto před nimi vystupuje nerad. Jaké měl obtíže v prvním a na začátku druhého ročníku, to neví. Psaní měl ale špatné od začátku a s gramatikou začal mít problémy až v druhém pololetí třetí třídy.

Co se týká jejích metod, tak říká, že u psaní je důležité, aby to po žákovi přečetla, každý žák si ve čtvrté třídě již hledá svůj vlastní rukopis, nikdo nepíše ukázkově písankově, takže lpí jen na tom, aby bylo písmo čitelné. Proto ani u Petra se na jeho psaní příliš nezaměřuje. Doplnovací cvičení dává nejčastěji, protože to vyhovuje jak žákům, obzvláště těm, kteří jsou při psaní pomalejší, tak ale i jí – je to rychlejší než diktát, nezabere moc času ani psaní, ani následná oprava a pravopisný jev se vyzkouší dostatečně. Občas zařadí i psaní diktátu nebo slohové práce, aby si vyzkoušela komplexní znalosti českého jazyka, což je ale pro Petra stresující a velmi náročná forma zkoušení. Ústně nezkouší v žádném předmětu, protože je to zdlouhavé a třída během zkoušení dělá nepořádek, proto ani u Petra nechce zavádět ústní zkoušení gramatického jevu – je potřeba ho umět používat, ne jen znát.

Petr se mnou dlouhou dobu nechtěl komunikovat, i pokud jsem mu šla pomoci s nějakým cvičením, většinou se chvíli tvářil, že tam vůbec nejsem a že na daném cvičení vlastně vůbec nepracuje. Postupem času si začal zvykat, že do třídy docházím, že občas pomáhám různým žákům a že si tedy může i on nechat poradit. Po nějaké době se se mnou začal bavit o vojácích a podobných tématech, čímž mi bylo jasné, že už mě do jejich třídy přijal. Dále s ním již nebylo těžké navázat řeč a doptat se ho na pocity, a co mu činí největší potíže apod.

Sám ví, že má špatnou výslovnost a stydí se za to, jak mluví. Proto mu trvá, než si s někým začne povídat, nechce se ztrapnit. Mluvení a čtení před celou třídou mu vadí ze všeho nejvíce, ačkoli nečte špatně, když čte jen polohlasně. Při mluvení má také problém, že chce říct nějakou informaci, ale nedostává se mu slov (kolikrát jsem mu musela napovědět slovo, když se mi snažil něco povědět), potom je našťvaný, že ta slova hledá a nedokáže se pořádně dorozumět – ne tak, jak by chtěl. Psaní samotné nemá rád. Nejraději by všechno psal na počítači, kde je to pro něj snadné a mnohem rychlejší.

Ve škole se Petrovi líbí. Má tady své kamarády, se kterými si hraje na vojáky, může si s nimi hezky povídat a cítí se s nimi příjemně. Ve třídě má i několik spolužáků, ze kterých má strach. Zatím se mu nesmějí, ale vidí občas, jak se tváří, a bojí se, že se mu někdy začnou vysmívat kvůli jeho mluvení.

Šimon přišel do školy až v září tohoto roku, takže ho paní učitelka ještě tolik nezná. Říká ale, že do kolektivu se začlenil obdivuhodně rychle a téměř okamžitě se stal jedním z vůdčích dětí třídy. Má složitou povahu, protože na jednu stranu je vůdčí typ, takže musí vypadat silně a nebát se, na druhou stranu je hodně citlivý a snadno se rozbere, o to víc je zvláštní, že k němu děti vzhlíží. Je také velmi tvrdohlavý a nechce si nechat poradit, což je často hlavní důvod špatné známky – každé dítě si něčím není jisté, ale přijde se zeptat, ujistit, a pak cvičení vypracuje dobře. Šimon se nepřijde zeptat a nenechá si poradit – paní učitelka doufá, že se to postupem času zlepší, ale zatím přílišný pokrok nezaznamenala (po půl roce, v pololetí). Také se domnívá, že Šimon je svou inteligencí v slabším průměru, takže jeho obtíže jsou ovlivněny i tím. Velmi se jí líbí, jak dokáže Šimon vyprávět, mluvit hezky a zřetelně, přednášet básničky apod. – i ona sama se často do jeho vyprávění nechá vtáhnout, protože málokteré dítě vypráví takto poutavě.

Hlavní pomoc paní učitelky Šimonovi spočívá v doučování jednou týdně, psaní každé druhé věty při diktátu a zkrácené práce. Ptala jsem se, zda se jí zdá, že mu to doopravdy pomáhá, protože jsem viděla, že se nad gramatickými jevy nijak více nezamýšlí, že ve volné chvíli kouká, co se kde děje. Bylo mi řečeno, že u dysortografiků je doporučeno nechávat více času na vybavení si pravidel, takže mu ten čas dává. Co se jeho obtíží při čtení týče, tak ty neřeší vůbec. Podle ní je Šimon rád slyšet, takže i čte rád nahlas před celou třídou, tak mu to umožní. Jen mu vybírá vždy kratší části textu, aby ostatní spolužáci nezačali zlobit. V textu se orientuje dobře a jeho chyby mu opravuje, on to po ní správně zopakuje a čte bez ostychu dál. Jelikož přečtenému dobře rozumí a čte přiměřeně rychle, tak je s jeho výsledky spokojená. Mrzí ji, že odmítá její pomoc při plnění složitějších úkolů a při slov-

ních úlohách v matematice, protože vidí, že by je zvládl vypočítat či udělat lépe, kdyby si nechal poradit, byť jen trošku. Nevnučuje se mu a doufá, že si na ni postupně zvykne natolik, že si poradit nechá (i když prý se i v předchozí škole choval velmi samostatně).

Šimon se se mnou na rozdíl od Petra bavil okamžitě. Bylo očividné, že má radost z dalšího posluchače, který si s ním chce povídat. Velmi ochotně si se mnou povídal na jakékoli téma, odbíhal od tématu k tématu a byl nejraději, když jsem poslouchala a on mohl mluvit. Proto bylo občas obtížné přivést řeč na ta témata, která by se týkala výuky a jeho pocitů, ale jelikož jsme spolu mluvili mnohokrát, tak i toto na sebe řekl.

Svoje „problémy“ příliš neřeší. Ví, že mu nejde pravopis, ale nevádí mu to. Když něco chce říct, tak to řekne, když chce něco napsat, tak to napíše, a důležité pro něj je, že to ostatní přečtou a pochopí, takže nesprávně napsaná slova bere jako podřadný, zanedbatelný detail. Přečtenému textu rozumí dobře, sice čte pomaleji, ale zase si toho hodně pamatuje a rád o textu mluví, takže ho čtení baví, hlavně ve třídě, kde o tom může mluvit se spolužáky. Také mi řekl, že rád chodí do poradny na vyšetření, protože tam jsou milé paní, které se mu věnují a se kterými si povídá.

V jeho, dá se říct nové třídě, se cítí výborně, má tu mnoho kamarádů, kteří si s ním rádi hrají a povídají si s ním. Chodí sem rád, i když mívá špatné známky – to mu nevádí. Důležitější pro něj je, když je první, třeba v odevzdání písemné práce. Také je pro něj důležité, že ho ostatní obdivují za to, jak vypráví, a že svým projevem dokáže spolužáky zaujmout a nadchnout je pro svoje nápady.

Tomáše má paní učitelka velmi ráda. Dokázala si k němu najít cestu a získat jeho důvěru, takže v něm již vidí hlavně toho hodného a citlivého kluka, který má velké obtíže se svým chováním. Do této třídy chodí od začátku, přesto do kolektivu nikdy příliš nezapadl, a čím jsou děti starší, tím je to horší, místo aby se vztahy zlepšovaly. Jeho obtíže se s přibývajícím časem lepší, záchvaty vzteku má slabší a méně často, při vyučování dokáže již dobře respektovat nastavená pravidla, čímž své spolužáky téměř neruší a i svou nepozornost zvládá lépe, takže jsou jeho výsledky celkově lepší, i když jen nepatrně. Rozhodně je velmi bystrý a chytrý chlapec, který ale má velké potíže znemožňující mu ukázat, co v něm je. Paní učitelka si velmi chválí i vztah s rodiči, který se jim povedlo společně vybudovat, protože jí jsou schopni zavolat ráno před vyučováním a zpravit ji o krizové situaci, která třeba předchozího dne nastala, čehož paní učitelka využije ve třídě a dokáže tak předejít dalším stresovým situacím a následujícím záchvatu vzteku.

Když jsme se bavily o jejím přístupu k Tomášovi, nemohla jsem se nezeptat, proč sedí v předposlední lavici a ještě u okna, když se všude doporučuje pravý opak. Řekla mi, že ho měla již snad v každé lavici ve třídě a že tady pracuje nejlépe. On potřebuje mít přehled, co který žák dělá, takže když seděl v první lavici, tak byl dozadu otočený více než dopředu. Podobný důvod je i pro to, proč sedí u okna – on rád kouká z okna, když má své chvíle nepozornosti. Když seděl dál od okna, tak byl schopný se zvednout a z okna stejně koukat, nebo začal dělat hlouposti, které velmi rušily spolužáky. Proto sedí vzadu u okna a jsou tak spokojení spolužáci i on. Také jsem se zeptala, zda někdy zařazuje „návčik krizových situací“, jako prevenci, aby předcházela výbuchům hněvu. Zde mi bylo řečeno, že to nedělá, protože jeho dokáže vytočit nepředvídatelné, takže by se při daném návčiku třeba rozčilil a to si nepřeje. Také mě zajímalo, jak zvládla Tomáše naučit, že si v lavici hraje s věcmi, které neruší, a přitom dokáže pracovat a soustředit se na práci, jestli ho to spíše nerozptyluje. Říkala mi, že to trvalo dlouho, že až ve třetí třídě začal respektovat to, že tím nesmí rušit své spolužáky. A tyto předměty mu povolila proto, že byl jinak stále nervózní, stoupal si, dupal, odsouval židli apod., takže se ve třídě pracovalo těžce. Postupně se ale naučil svoji aktivitu převést do hraní si s drobnými předměty, což už rušilo méně, a nakonec se podařilo domluvit si pravidla, takže již ostatní spolužáky neruší téměř vůbec.

Tomáš po mně od samého začátku pokukoval. Jakmile jsem přišla do třídy, byla jsem pro něj zajímavá a v každé volné chvíli mě sledoval, z čehož jsem nejprve byla nervózní. Když jsem se na něj usmála, tak se rychle otočil zpátky a příště se snažil koukat méně nápadně. Po nějaké době jsem na něj promluvila a reakce byla obdobná jako ze začátku při úsměvu. Až po několika dnech byl schopný se mnou prohodit pár slov, ale nepřestával pokukovat. Postupně si ode mě nechával poradit při úkolu a bylo na něm vidět, že má radost z nového člověka, který mu pomáhá. Často o přestávkách chodil kolem mě a sledoval, co dělám, ale až tak po měsíci se mnou začal doopravdy komunikovat. Ze začátku spíše opatrně, postupně se docela rozpovídal.

Své potíže, nebo jak on říká odlišnost, vidí hlavně v tom, že nemá kamarády. Velmi rád by si s nimi hrál a povídal, ale oni ho odstrkují a nechtějí ho mít ve svém družstvu při tělocviku apod. Z toho je velmi nešťastný. Že se mu někdy podaří cvičení ve škole a jindy z něj dostane pětku, to ho mrzí, ale nechápe to. On se snaží vždycky stejně, jen někdy mu to jde hůř, ale i když si práci po sobě kontroluje, tak tam chyby nenajde. Nerozumí moc tomu, proč to někdy napíše dobře a jindy špatně.

Ve škole je velice rád. Nemá jiné kroužky, kde by se bavil, nebo kde by potkal jiné děti. Moc rád své spolužáky sleduje, co dělají a jak se chovají, a často jim závidí, jak si spolu hrají. Školu má rád a dokonce ho baví více hodiny, samotná výuka, než přestávky.

2.5.3 Analýza dokumentů

Poslední metodou, kterou jsem využila pro výzkumné šetření, byla analýza dokumentů. Zabývala jsem se zprávou z pedagogicko-psychologické poradny, individuálním vzdělávacím plánem, školními, domácími i pracovními sešity. Zjištění ze zpráv z pedagogicko-psychologické poradny jsou popsána výše v kapitole vzorek výzkumného šetření u každého žáka. Individuální vzdělávací plán mám k dispozici pouze u Tomáše a Petra a k nim se dostaneme v diskusi, kde porovnáím přístup třídní učitelky s doporučeními z PPP, s IVP a s obecně platnými doporučeními.

U Petra jsou sešity hůře čitelné, je vidět, že mu psaní činí potíže, ale téměř každé slovo se dá přečíst. Písmo je neupravené, nedrží se linky, nemá zafixované poměry jednotlivých grafémů a občas si písmenko splete. Co se pravopisu týče, tak je v diktátech i v pracovních sešitech viditelné, že často dělá chyby v základních pravidlech, jako jsou vyjmenovaná slova, tvrdé měkké souhlásky apod., vynechává nebo si naopak přidává diakritická znaménka. Úprava v matematice i v pracovních sešitech je nízká, ale zapsané informace jsou většinou správné, i když pro žáka špatně čitelné.

Šimon má sešity úhledné, ale pravopisné a specifické dysortografické chyby se u něj objevují velmi často. Diakritická znaménka, obzvláště délková, vynechává často. V některých případech si je naopak připisuje, když se mu zdá, že by tam být mělo. Také se u něj často objevuje špatně rozdělené slovo, kdy jedno slovo rozdělí např. na předložku a samotné slovo. V sešitě z matematiky a v pracovním sešitě má chyby v diakritických znaménkách, jinak jsou sešity dobře čitelné (porucha se promítá, pouze když nezvládne udělat zápis ke slovní úloze, tak je celá úloha špatně vypočítaná).

Sešity od Tomáše byly překvapivé. Dvě různá cvičení byla občas velmi rozdílná, že bych ani nevěřila, že obě psal stejný žák. Bylo dobře patrné, kdy se soustředil a kdy psal pouze rychle, aby měl hotovo. Je to znatelné jak v upravenosti písma, v pravopisu, tak v početních operacích. Jeden diktát byl napsán bez chyby, krásně, úhledně, a diktát z následujícího týdne byl méně úhledný, se spousty chyb, dal by se klidně přirovnat k diktátu Petra (dysgrafie, dysortografie). Podobné to bylo i v sešitě z matematiky. Oproti

tomu pracovní sešity byly docela vyrovnané, doplňovaná slova byla povětšinou hezky napsaná a celková úprava působila dobře.

3 Diskuse

U Petra, žáka s dysgrafií a dysortografií, zavedla učitelka kratší psaní jakéhokoli textu, takže vždy opisuje kratší část a při diktátech píše každou druhou větu. Dále je mírněji známkován, to jest, pokud má dostat z určitého cvičení čtyřku, tak často dostává trojku – s přihlédnutím k jeho diagnóze. Nemyslím si, že tímto se daří řešit žákovy obtíže a že mu tento přístup nějak pomáhá. To, že učitelka Petrovi známkuje v diktátech pouze chyby, na které je dané cvičení zaměřené (nehodnotí ho za chybějící diakritická znaménka či za chybně napsané písmeno), je již vhodný přístup. Dále by ale měla žáka vést k tomu, aby si byl schopný najít své chyby a umět si je opravit. Chyby v diktátech si sice opravují, ale neviděla jsem, že by paní učitelka do hodiny zařadila chybně napsané cvičení, které by měli žáci opravit, nebo že by vedla ke kontrole práce před tím, než ji žák odevzdá.

Také se u dysortografického žáka doporučuje zahrnout i jiné formy zkoušení než čistě psané – zaměřit se na ústní projev, nebo zkoušet formou testů (volit jednu z mnoha správných odpovědí a jen ji zakroužkovat), což zde bylo zcela opomíjeno. Aby se u dysortografie zlepšily problémy s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, tak je doporučováno také několik her či možných aktivit. Patří mezi ně např. vymýšlení slov, jejichž význam se mění pouze délkou hlásky (dal – dál), barevné vyznačování krátkých a dlouhých samohlásek, aby ve slovech více vynikly a žák je lépe vnímal, využití různých kartiček či jiných pomůcek, které vedou k tomu, že žák slovo slyší, ale také délku dané samohlásky „vidí“, čímž si ji také spíše uvědomí. I zde platí, že čím více smyslů žák zapojí, tím lépe si to zapamatuje. Pokud by do jakéhokoli cvičení bylo zapojeno celé tělo (na dlouhou samohlásku se postavit, při krátké si lehnout), tak si ji žák také více uvědomí. Neméně důležitý je také poslech a následná reprodukce rytmu. Nezaznamenala jsem jedinou aktivitu, která by dětem pomohla se v délce samohlásek orientovat. Paní učitelka je za chyby nehodnotí, ale neposouvá žáky dál, neučí je, aby ty chyby nedělali.

Další problém, který se u Petra vyskytuje, je, že si plete měkké a tvrdé slabiky. Ani to mu paní učitelka v diktátech neopravuje jako chybu, ale stejně jako u délky samohlásek ho nijak neučí, nepomáhá mu zafixovat si, kde se které i/y píše. Na upevnění tvrdých a měkkých slabik existuje mnoho her, jednoduchých, které se dají hrát s celou třídou, přesto je paní učitelka nezařazuje. Patří sem uvědomění si rozdílného významu slov, která jsou odlišná pouze tvrdostí slabiky (tyká – tiká), nebo vyhledávání v textu tvrdých/měkkých slabik a barevné vyznačování, zapojení hmatu – sáhnout si na tvrdý povrch u tvrdé slabiky a naopak na měkký materiál u slabik měkkých apod.

K obtížím souvisejícím s dysgrafií učitelka přistupuje laxně. V podstatě bere v úvahu jen pomalejší pracovní tempo a rychlejší unavitelnost ruky, takže ho nechává psát kratší texty. Je doporučeno zařazovat do hodiny uvolňovací cviky, protažení i relaxační chvílky, psát krátce, ale častěji a u písmen, kde žák stále nemá zafixovaný správný tvar znovu napsat písmeno na velký formát a žák by si ho měl několikrát obtáhnout. Nic z toho paní učitelka do hodin nezařazuje. Co by žákovi také mohlo pomoci, by byly sešity s pomocnou liniaturou, aby se orientoval ve velikostech jednotlivých písmen. To by paní učitelku nestálo žádný čas v hodině, stačilo by se domluvit s rodiči (kteří ale zcela nespolutracují) a Petrovi by to pomohlo. Žádný takový sešit ale nemá. U dětí s dysgrafií by se mělo hlídat správné držení tužky, sklon podložky a správné sezení v lavici. Za celé tři měsíce paní učitelka žádného žáka nenapomenula, že nevhodně sedí – Petr má často hlavu až u papíru, různě se na židli kroutí, a přesto mu není opakováno, jak by měl správně sedět.

Jelikož úprava psaných textů u dysgrafiků bývá na nízké úrovni, doporučuje se kontrolovat, co si žák zapíše. Pokud si zapisuje domácí úkol a nepřečte po sobě, co si zapsal, nebo pokud si vypisuje (opisuje) důležité informace v naukových předmětech, ze kterých se má později učit, je nezbytné, aby je měl dobře a čitelně napsané. Paní učitelka žáka nechává, aby si to zapsal tak, jak zvládne. Nepomůže mu, že by mu dala předepsané informace a on si jen např. doplnil slovo do věty, ale ani po něm napsané nekontroluje. Jeho zápisky jsou pro dospělého čitelné, ale on se v nich mnohdy nevyzná.

K Šimonovi, žákovi s dyslexií a dysortografií, učitelka nepřistupuje nijak výrazně individuálně. Jedná-li se o hlasité čtení, vybírá mu kratší texty. U dětí s dyslexií se většinou nedoporučuje čtení nahlas před celou třídou, ale spíše někde v soukromí, u stolu, když ostatní žáci mají svou práci. Dělá se to převážně proto, aby se žák necítil špatně, když čte, poněvadž si své pomalé a chybové čtení uvědomuje. Jelikož Šimon je rád středem pozornosti, rád čte nahlas právě před třídou, aby byl slyšet, proč ho tedy nevyvolávat. Většina dětí s dyslexií čtení nemá rádo, tak tomu je i u Šimona, nevezme si doma knížku, nerad čte potichu. V hodinách mi chybělo jakékoli čtení ze strany paní učitelky, aby ve svých žácích probouzela chuť ke čtení. Nepořádala žádnou čtenářskou dílničku, nepředčítala dětem z knížky, ani nezařazovala samostatné čtení libovolné knížky, kterou by si děti samy vybraly a přinesly. Děti si nevedly ani čtenářské deníky, ani nenosily ukázat do školy knížku, kterou doma přečetly, aby ji představily ostatním dětem a tím je motivovaly ke čtení.

Paní učitelka by mohla do hodin zařadit hry na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, které se dětem s dyslektickými obtížemi doporučují a baví všechny děti – je to zpeřtění výuky pro celou třídu. Pro rozvoj sluchového vnímání se jedná např. o hru minimal

pairs, kde žák sluchem rozpoznává, zda paní učitelka říká stejná či odlišná slova (toto by Šimonovi pomohlo i s jeho dysortografickými obtížemi), nebo rozkládání slov na jednotlivé slabiky a jejich opětovné skládání (i to by mu pomohlo, vezmeme-li v úvahu, že si psaná slova nesmyslně rozděluje na více slov) a poslech a reprodukce rytmu, který je pro čtení nezbytný.

Pro rozvoj zrakového vnímání se využívá různých obrázků – hledat rozdíly mezi dvěma téměř shodnými obrázky, dokreslování jedné poloviny obrázku podle té druhé, zrcadlově obrácené, rozlišování figury a pozadí pomocí speciálních obrázků, nebo obyčejný popis, co na obrázku vidí, orientace na obrázku i na stránce.

Žákům s obdobnými obtížemi je doporučováno podávat jasné, srozumitelné a krátké instrukce k následujícímu úkolu, což paní učitelka dělá (u složitějších pokynů nejdůležitější informace píše i na tabuli, aby je měli žáci na očích). Ale mělo by také následovat ujištění se, zda žák podaným instrukcím porozuměl. Paní učitelka se žáků neptá, nepokládá jim doplňující otázky, aby se ujistila, že skutečně vědí, co mají dělat, ale na druhou stranu žáci vědí, že pokud si nejsou v něčem jistí, mají se zeptat.

U dysortografických obtíží, které se u Šimona vyskytují, jsem se setkala se zcela stejným přístupem jako u Petra – paní učitelka nehodnotí specifické dysortografické chyby a dává žákovi více času na práci (píše kratší texty a u diktátů jen každou druhou větu). Mezi oběma chlapci je velký rozdíl v jejich přístupu ke své práci a v jejich sebevědomí. Petr píše pomaleji a potřebuje čas na kontrolu, Šimon ale píše stejně rychle jako jeho spolužáci a čas, který má na kontrolu napsaného, nevyužívá, jen kouká po spolužácích a vymýšlí hlouposti. Z toho je zjevné, že se různá doporučení musí vždy využívat s ohledem na konkrétního žáka. Mnohem více, než kratší texty, by Šimonovi prospělo, kdyby učitelka do hodin zařadila aktivity na zlepšení vnímání krátkých a dlouhých samohlásek a na rozlišování měkkých a tvrdých slabik – vhodné aktivity jsou popsány výše.

U Tomáše, žáka s ADHD, jsem jako u jediného zaznamenala individuální přístup alespoň z části tak, jak jsme o tom četla v odborných publikacích. Pro práci učitele s žákem, který má diagnostikované ADHD, obecně platí, že přístup musí být odlišný, jelikož i samotné dítě se většinou vymyká očekávanému chování dítěte jeho věku.

Při jakémkoli jednání s Tomášem zůstává paní učitelka klidná a trpělivá, což je považováno za základ úspěchu, chce-li člověk s dítětem, které má tuto poruchu chování, dobře vycházet. Za tu dobu, co je jeho paní učitelka, si k sobě zvládli vytvořit hezký vztah, ve kterém je znatelná důvěra žáka v třídní učitelku. Pokud se Tomáš přestane soustředit, učitelka ho jen osloví a připomene mu, že jsou ve škole, nebo využije další podobnou formu,

kteřou má žák zažitou, k získání jeho pozornosti. Mají naučené, že si žák může svou zvýšenou aktivitu zacílit do hraní si s drobnými předměty, které neruší ostatní žáky. To je svým způsobem relaxační cvičení, které se do hodin doporučuje začleňovat, a také to splňuje tolerantnost paní učitelky vůči motorickému neklidu, kterým žák trpí. Jiné relaxační chvílky, aby se žák učil sám sebe zklidňovat, paní učitelka nezařazuje. Z jeho pozornosti ho vyvedou i spolužáci a vše, co se děje kolem něj. Je doporučováno, aby dítě s ADHD sedělo v první lavici (nevidí na své spolužáky a paní učitelka naopak neustále vidí, co daný žák dělá), dál od okna. Zde paní učitelka vybrala přesný opak, nechává žáka sedět v předposlední lavici u okna, ale vyplývá to z jejích zkušeností přímo s konkrétním žákem, který právě na tomto místě pracuje nejlépe a soustředí se více než v první lavici, kdy se musel neustále ohlížet. Aby se žákovi usnadnilo soustředění se na činnost v hodině, doporučuje se mít přehledně vyzdobenou třídu, což paní učitelka má, a aby žák měl lavici sám pro sebe – lépe se na ni se všemi věcmi vejde a nerozptyluje ho sused. V tomto případě paní učitelka volila k Tomášovi spolužačku, která je pracovitá, takže je pro něj určitým vzorem a usměřňuje ho, aby se choval podobně jako ona.

Žákům s ADHD je nutné podávat pokyny co nejjasněji, to znamená stručné a výstižné, systematicky na sebe navazující, což paní učitelka zvládá hezky, složitější informace pro přehlednost zapisuje na tabuli. Je známé, že tyto děti často ztrácí své pomůcky a aby je to nerušilo od práce, je dobré, aby paní učitelka měla všechny potřebné pomůcky na půjčení u sebe, což předchází vzniku nepříjemným situacím, kdy by se žák mohl rozčillit, nebo by byl nervózní a nemohl by splnit požadovaný úkol – paní učitelka všechny pomůcky má a Tomáš je naučený, že si je může kdykoliv půjčit a zase je musí vrátit.

S přihlédnutím k roztěkanosti a nesoustředěnosti žáka je jasné, že takový žák bude mít pravděpodobně pomalejší pracovní tempo. Doporučuje se žákovi nechávat dostatečný čas na přípravu i na samotnou práci. Stejně jako u předchozích žáků i Tomáš píše jen zkrácené texty a u diktátů každou druhou větu. Stává se ale, že svou větu napíše stejně rychle jako ostatní spolužáci, potom má čas sledovat, co se děje kolem, a zapomene psát další větu, kterou paní učitelka diktuje. Čas na následnou kontrolu děti mají, ale Tomáš ji nevyužívá, text si po sobě většinou nepřečte, nedokáže se na to již soustředit. Paní učitelka jeho práci hodnotí v závislosti na jeho výkyvech ve výkonu, pokud má den, kdy nezvládá nic, dá mu možnost si to druhý den opravit. Většinou ale dává známku, kterou si žák zaslouží, jen je při hodnocení trošku mírnější.

Jediné, co mi v přístupu učitelky k Tomášovi chybělo, bylo chválení za drobné úspěchy, ocenění za snahu a práci v hodině – podporovat ho tak v další práci, v dalším úsilí.

Paní učitelka ho pochválila, když napsal diktát na jedničku, ale již ho nepochválila, když ho za celou hodinu nemusela oslovit, že má dávat pozor. V literatuře se dočítáme, že děti s ADHD nezažívají úspěch příliš často a že tedy i malý krůček dopředu i jakákoli snaha by měly být oceňovány, aby dítě vědělo, že se nesnažilo zbytečně, že si toho někdo všiml.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat přístup učitelky k vybraným žákům s odlišnou vývojovou poruchou učení a chování v rámci čtvrté třídy běžné základní školy, tato zjištění porovnat s doporučeními ze zprávy z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a s doporučeními v odborné literatuře.

Nejprve byla popsána obecná charakteristika specifických poruch učení. Dále byly podrobněji rozepsány jednotlivé specifické poruchy učení, které byly sledovány u diagnostikovaných žáků. U těchto vybraných poruch bylo podrobně rozepsáno vymezení pojmu, projevy na straně žáka, možnosti identifikace učitelem a vhodný přístup učitele k žákovi na 1. stupni základní školy.

Další kapitola se věnovala jednotlivým metodám výzkumného šetření, které byly použity – pozorování, rozhovor, analýza dokumentů. Konkrétně jsou popsány jednotlivé typy metod, které jsem využila pro výzkumné šetření, a jak a k čemu byly využity.

Dále se diplomová práce zabývala vybraným vzorkem. Podrobně byly popsány obtíže jednotlivých žáků, popis zjištění pomocí jednotlivých metod u daných žáků – jak třídní učitelka k jednotlivým žákům přistupuje, a komparace těchto zjištění s obecnými doporučeními pro práci učitele s žáky s vybranými specifickými poruchami učení a chování.

Zjištění vyplývající z realizovaného výzkumného šetření pro mne byla zklamáním. Paní učitelka má pěkné, zajímavé hodiny, její žáci se do hodin těší a jejich výsledky jsou dobré, z čehož mi přišlo, že je to šikovná, na první pohled vzorová paní učitelka. S každým dalším pozorováním jsem ale od tohoto pohledu ustupovala. Vždy jsem se učila o spoustě možností, jak žákovi se specifickými poruchami učení a chování pomoci, jen si vybrat tu nejvhodnější aktivitu. Myslela jsem si, že praxe nebude tak „růžová“, jako teoretické učení, ale zjištění, že není využíván žádný individuální přístup, nebo hůř, že je využito to, co se obecně doporučuje, ačkoli je zřejmé, že to nenese žádné výsledky, to mě zaskočilo. Tato zjištění z pozorování byla občas vysvětlena a odůvodněna v následujícím rozhovoru, kdy mi paní učitelka vysvětlovala, proč daný přístup (ne)zařazuje. Zde je ale těžké určit, zda tomu tak je, zda je přístup učitelky ten nejlepší po předchozích zkušenostech, nebo zda si jen uvědomila, že daný přístup není vhodný, ale nechtěla to přiznat.

Problematiku specifických poruch učení jsem si ke své práci vybrala, abych hlouběji pronikla do tematiky, jelikož každý učitel se s těmito poruchami běžně setkává, což se mi podařilo. Poznatky z výzkumu jistě využiji ve své třídě. Naučila jsem se, že tyto děti vyžadují o něco více tolerance a pozornosti, že je ale náročné individuální přístup uplatňovat –

záleží na konkrétním učiteli a na tom, kolik času je ochoten věnovat přípravě na hodiny. Z literatury vím, jak vypadá přístup k těmto dětem, viděla jsem, jaký je individuální přístup v praxi. Věřím, že si ke svým žákům najdu takový přístup, který jim co nejvíce pomůže s problémy, vzniklými specifickými chybami, vyplývajícími z jejich poruch, které jim znesnadňují vzdělávací proces.

Seznam použitých zdrojů

- ANTAL, M., 2013. *To dítě je nepozorné*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2898-1.
- ČÁBALOVÁ, D., 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- Dysgrafie* [online]. [vid. 2. 2. 2015]. Dostupné z:
<http://zsbcupice.cz/wp-content/uploads/2012/04/dysgrafie.pdf>
- Dysortografie* [online]. [vid. 2. 2. 2015]. Dostupné z:
<http://zsbcupice.cz/wp-content/uploads/2012/04/dysortografie1.pdf>
- JENETT, W., 2013. *ADHD – 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0158-6.
- JOŠT, J., 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KUCHARSKÁ, A., ed., 1998. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-244-0.
- MATĚJČEK, Z., 1988. *Dyslexie*. Praha: SPN.
- MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 2., upr. a rozš. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kol., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Z., 2011. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-744-4.
- MLČÁKOVÁ, R. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2011. *Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010* [online]. Praha: MŠMT [vid. 29. 3. 2015]. ISBN 978-80-211-0617-8.
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19115/download>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2012. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2011* [online]. Praha: MŠMT [vid. 29. 3. 2015]. ISBN 978-80-87601-14-3. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/file/32886_1_1/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012* [online]. Praha: MŠMT [vid. 29. 3. 2015]. ISBN 978-80-87601-17-4. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/32885_1_1/

NETOLICKÁ, D., 2015. Specifické poruchy učení – 1. část. In: *NIDM – Národní institut dětí a mládeže* [online]. [vid. 2. 2. 2015]. Dostupné z:

<http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>

NEVORALOVÁ, M., 2012. Analýza dokumentů jako evaluační nástroj. In: *Klinika adiktologie* [online]. 11. 10. 2012 [vid. 3. 3. 2015]. Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analyza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>

PORTEŠOVÁ, Š., 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

PRŮCHA, J., 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.

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

SERFONTEIN, G., 1999. *Potíže dětí s učním a chováním*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M., 2013. *Mám dyslexii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

Seznam příloh

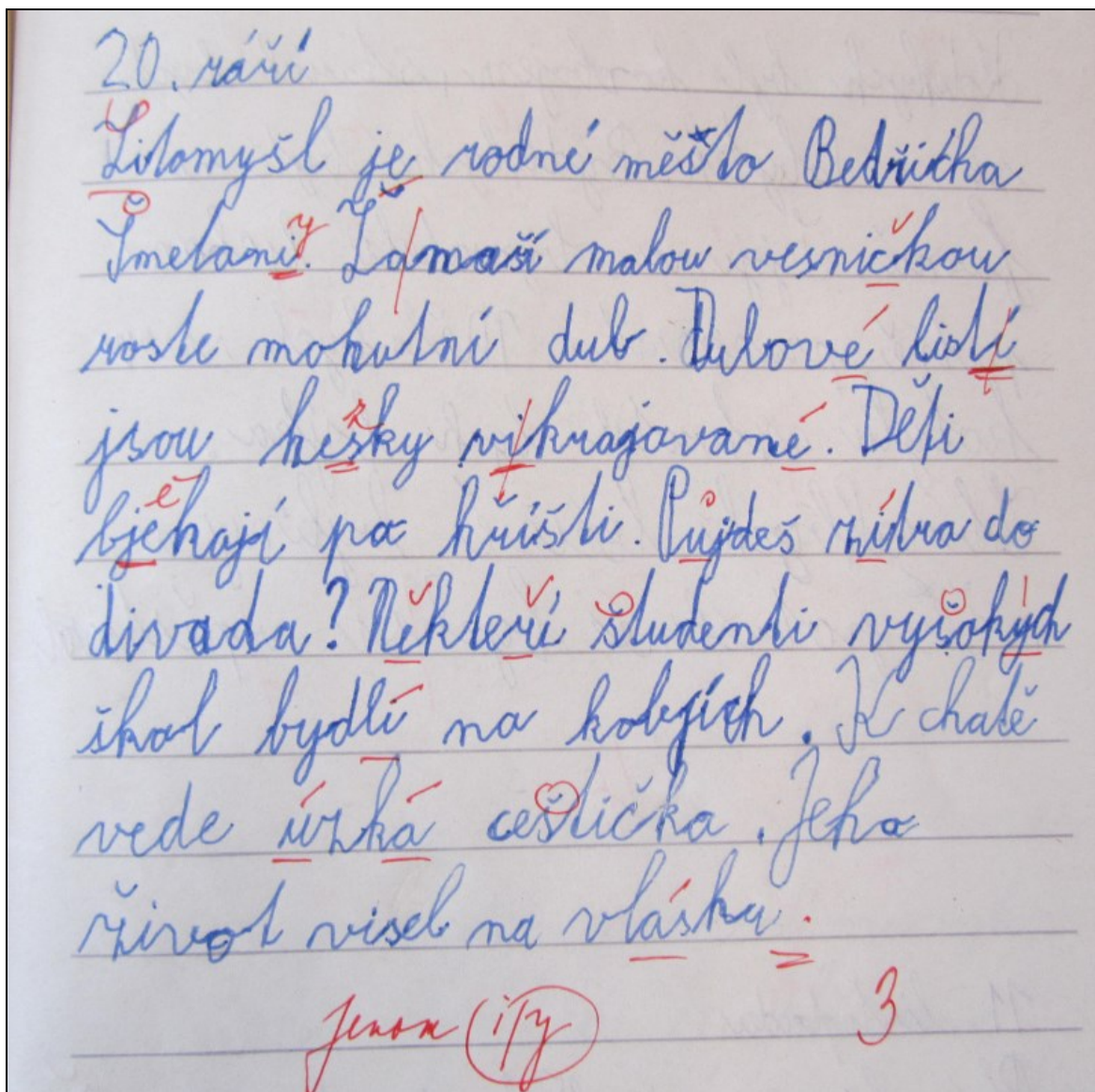
Příloha A - Dobře viditelné specifické dysortografické chyby – absence diakritických znamének

Příloha B - Výkyvy v provedení práce ovlivněné momentální pozorností žáka s ADHD

Příloha C - Obtížně čitelné písmo dysgrafického žáka

Příloha A

Dobře viditelné specifické dysortografické chyby – absence diakritických znamének



Zdroj: sešit dítěte s dysortografií a dyslexií

Příloha B

Výkyvy v provedení práce ovlivněné momentální pozorností žáka s ADHD

22. listopadu
Knižně Přemysl, král Miroslav,
bílé chmýří půjdeme i my, dobrá míra,
ohně se medal Mondmýchas, pastička na myši,
nernamykej ještě, paní Mila, umyj umyrad-
lo, umýlil jsem se.

Promyslel jsem ... so. Jablůnka
rostla nakřivo. Paně Berák ji
přiváhal kékulu líkem. Umyl jsem
si kuk. Píchla jsem se sen
ruče. Vědník na bysovém úřadě
nas odměl. Běska rostla právě
umyby saliv.

Zdroj: sešit dítěte s ADHD

Příloha C

Obtížně čitelné písmo žáka s dysgrafií

Mylný ~~re~~sledek, ⁿnaše ~~mir~~ka,
^lhořavý ~~mys~~livec, nemá ~~so~~ smysl,
 mírný ~~mar~~šik, ~~pr~~ůmyslová škola,
 houslový ~~sm~~ětec, malá ~~mys~~ška, přidej
 komin, všechny ~~smys~~ly, to je ~~mij~~ška,
^úúplný ~~nes~~mysl, pět ~~sed~~mibásek, ~~myš~~
 se pravidelně ~~mit~~ štěstí, ~~mi~~val
 často ~~ang~~ínu.

horniny:	minerály:	energetické suroviny:	
vápenec	křemen	uhlí	C E N E P Á V
slída	živce	ropa	E K Ř E M E N
mramor	žula		V A S A L U Ž
			I P S L Í D A
			Ž O Í L H U Ů
			L R O M A R M

Tajenka: S O L kamenná je minerál, ze kterého se vyrábí kuchyňská sůl.

b) Doplňte názvy hornin, minerálů a energetických surovin:
Žula je jednou z mnoha druhů magmatických hornin. Skládá se z křemene
 – šedobíle zbarvený hladký kámen připomínající sklo, slída, kterou pozorujeme v podobě
 světlých a tmavých lesklých šupinek, živce, který tvoří v této hornině zrna různých
 barev podle druhu žuly (bílá, narůžovělá, červená).
vápenec vznikl nahromaděním a stmelěním vápnitých skořápek živočichů

Zdroj: sešity dítěte s dysortografií a dysgrafií