



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

ZKUŠENOST ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZŠ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Vypracoval: Renata Jiříčková
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2014

Anotace:

Tématem diplomové práce jsou specifické poruchy učení. Práce je zaměřena na zkušenosti žáků druhého stupně základních škol se specifickými poruchami učení. Práce je rozčleněna na dvě části, čtyři kapitoly. První kapitola teoretické části pojednává obecně o specifických poruchách učení. Druhá kapitola se zaměřuje se na výskyt specifických poruch, metody práce a hodnocení žáků s poruchami učení. Třetí kapitola se zabývá sebehodnocením žáků se specifickými poruchami. Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření. Věnuje se tomu, jak žáci druhého stupně základních škol rozumějí svým obtížím v učení. Nakolik je reflektují, zda ovlivňují jejich sebeobraz a začlenění do kolektivu. Jádrem diplomové práce je práce s jednotlivými rozhovory, jejich rozbor, interpretace.

Annotation:

The topic of the diploma theses are specific learning difficulties. It specialises in experience with specific learning difficulties of pupils of upper primary schools. The diploma theses is divided into two parts, four chapters. The first chapter is focused on specific learning difficulties. The second part deals with occurrence of specific learning difficulties. The third chapter deals with self – image of pupils with learning difficulties. The practical part concentrates on a research. It finds out how pupils of upper primary schools understand their difficulties in learning. It finds out how much they reflect them, if the difficulties affect their self – confidence, their integration into the group. The core of the theses is the work with the individual interviews, their analyses, interpretation.

Klíčová slova:

diagnostika, kolektiv, rodiče, sebeobraz, specifická porucha učení, učitel, výzkumné šetření, žák

Key words:

diagnostics, group, parents, pupil, research, self – image, specific learning difficulties, teacher

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. 4. 2014

Renata Jiříčková

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní magistře Veronice Plaché, která mi poskytla cenné rady a připomínky v průběhu zpracování práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření. Speciální díky patří pedagogům na základních školách, kde probíhala výzkumná šetření.

Obsah

Úvod	1
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	4
1.1 Definice SPU.....	4
1.2 Základní typy poruch učení.....	6
1.3 Etiologie	10
1.3.1 Biologicko – medicínská rovina.....	11
1.3.2 Kognitivní rovina.....	11
1.3.3 Behaviorální rovina	12
1.4 Průvodní znaky SPU.....	12
1.4.1. Typy dyslexií dle Šturmy	13
2 VÝSKYT, METODY PRÁCE A HODNOCENÍ ŽÁKŮ S SPU NA 2. STUPNI ZŠ	16
2.1 Výskyt žáků.....	16
2.2 Metody práce s žáky se SPU	18
2.3 Metody osvojování a zapamatování učiva	20
3 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPU.....	22
3.1 Zdroje sebehodnocení	22
3.2 Sebediskrepanční teorie	22
3.3 Sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení	23
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	26
4.1 Metodologie výzkumu	26
4.2 Cíle výzkumu	26
4.3 Výzkumné otázky	27
4.4 Charakteristika výzkumné metody.....	28
4.4.1 Narativní analýza.....	29

4.4.2	Životní křivka.....	29
4.4.3	Pozorování	29
4.5	Technika sběru dat.....	30
4.6	Výzkumný soubor.....	32
4.7	Analýza získaných dat	34
4.8	Organizace a průběh výzkumu	35
4.9	Výsledky narativní analýzy.....	36
4.9.1	Představení účastníků výzkumu	36
4.9.2	Narativní rekonstrukce příběhů	38
4.9.2.1	Petr.....	38
4.9.2.2	Martin	41
4.9.2.3	Klára	45
4.9.2.4	Adam.....	48
4.9.2.5	Tereza	50
4.9.2.6	Učitelka českého a anglického jazyka na druhém stupni	53
4.10	Shrnutí	57
	Závěr	63

Úvod

S problematikou specifických poruch učení (dále jen SPU) jsem se setkala při své pedagogické praxi. Zajímalo mě, do jaké míry žáci druhého stupně, adolescenti, rozumějí svým obtížím v učení, zda je reflektují a jak ovlivňují jejich sebeobraz, sebehodnocení. Zajímal mě i pohled učitelů na tuto problematiku.

Chování pubescenta je ovlivněno tím, že jde o období, kdy přechází ze světa dětí do světa dospělých. V tomto období pubescent nepatří ani do jednoho světa, a to se projevuje v jeho psychice. Charakteristické jsou vnitřní rozpory, zvýšená ostýchavost, ale i agresivita. Pubescent si hledá své zájmy, hledá vlastní identitu, vlastní já. Typické pro tyto děti je odmítání stylu života rodičů a naopak je charakteristický silící vliv vrstevnické skupiny. Vyskytují-li se v tomto období u žáka druhého stupně základní školy (dále jen ZŠ) obtíže ve čtení, psaní, pravopisu, počítání, za které v důsledku nemůže, potýká se dítě často s pocitem méněcennosti, odporem ke škole, pocitem vlastní nedostačivosti. Obtížně se začleňuje do kolektivu. Neúspěšný, odmítaný adolescent může mít potřebu zaujmout jakkoliv své okolí, například vandalismem, upoutá na sebe pozornost a uspokojí tím potřebu své seberealizace.

„Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života. U staršího dítěte je proto již nesmírně obtížné změnit jeho sebepojetí, což můžeme pokládat za silný argument pro snahu o včasnou intervenci. Proto je nutné, aby okolí dítěte bylo informováno o jeho obtížích, o správném postoji k jeho problémům a způsobech reedukace“ (Michalová Z., 2004, s. 10).

S ohledem na tyto skutečnosti je teoretická část práce rozdělena do tří kapitol. První kapitola se všeobecně zabývá specifickými poruchami. Jsou v ní uvedeny druhy a základní charakteristika specifických poruch učení. Tato kapitola dále pojednává o etiologie poruch. Zmiňuje projevy nespecifické, které mohou být typické i pro jiné postižení.

Druhá kapitola se věnuje zejména metodám výuky a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. V této kapitole jsem se zaměřila na výskyt SPU, na rozdíly mezi chlapci a děvčaty v problematice SPU.

Poslední kapitola se věnuje zejména sebehodnocení, vnímání vlastní osoby u žáka se SPU.

Praktická část je zaměřena na vlastní výzkum. Cílem výzkumu bylo zjistit postoj samotných žáků ke SPU, jejich začlenění do kolektivu. V úvodu praktické části je rozebrána metodologie, kterou jsem při sběru dat využívala. V dalších částech přecházím k samotnému výzkumu, a to k rozhovorům s žáky, kteří mají SPU, k interpretacím těchto výpovědí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Definice SPU

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 4).

V současné době terminologie SPU v české odborné literatuře není jasně definována. Užívá se pojmenování jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny termínům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie (Pokorná, 2001). Specifické poruchy učení jsou nazvány vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev (Michalová, 2004). Zelinková (2009) upřesňuje význam předpony -dys jako nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti.

Jak je na začátku kapitoly zmíněno, poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, číst, mluvit, psát, ovládat pravopis, počítat. Nejsou spojeny se smyslovým handicapem jedince a snížením nebo opožděním rozumového vývoje. Porucha učení se může vyskytnout souběžně s dalšími formami postižení (smyslové vady, mentální retardace, sociální, emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (nevhodná, nedostatečná výuka), ale není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Bartoňová, 2007). Proto označujeme tyto poruchy jako specifické. Na rozdíl od poruch nespecifických, které jsou způsobeny například celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole (Michalová, 2004). Tyto nespecifické poruchy učení Matějček, 1995 (in Michalová, 2004, s. 14) nazývá termínem „nepravé dyslexie čili pseudodyslexie.“

Jucovičová (et al., 2007) tvrdí, že: Specifikem je i to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají často průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. U těchto dětí bývají porušeny funkce, které jsou potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání. Jedná se o funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Dále funkce kognitivní (poznávací), kdy je porušena např. schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Pak jsou to funkce motorické (pohybové), kdy je přítomna porucha jemné a hrubé motoriky ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Dále se na vzniku poruch spolupodílí i porucha koordinace (souhry pohybů) a rytmicity či porucha senzomotorických funkcí, kdy se jedná o propojení poznávacích a motorických funkcí. Z těchto důvodů také nazýváme tyto poruchy poruchami funkčními (s. 4-5).

SPU se zabývají i lékařské vědy a další příbuzné obory. Práce se zaměřila na zařazení specifických poruch učení v Mezinárodní klasifikaci nemocí. Touto problematikou se zabývá např. Bartoňová (Bartoňová, 2007, s. 8).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí se ve svém oddíle Duševní poruchy a poruchy chování taktéž zabývá specifickými poruchami učení. K nalezení jsou v kategoriích F80-F89 Poruchy psychického vývoje, které zahrnují tyto základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0 Specifická porucha čtení

F 81. 1 Specifická porucha psaní

F 81. 2 Specifická porucha počítání

F 81. 3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

1.2 Základní typy poruch učení

Podle Jucovičové (2007) se speciální poruchy učení mohou vyskytovat u žáků samostatně, ale často tvoří komplex poruch. Vyskytují se v kombinaci se syndromem lehké mozkové dysfunkce ve své hyperaktivní nebo hypoaktivní formě, který také bývá v současnosti označován jako syndrom poruchy pozornosti nebo syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADD, ADHD syndrom)“ (Jucovičová, et al., 2007, s. 6).

Klasifikace specifických poruch učení je možná podle různých kritérií. Nejčastější je dělení podle postižení školních dovedností, činností spojenými se školními výkony. Podle tohoto hlediska se specifické poruchy klasifikují na dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha psaní), dyskalkulii (porucha počítání), dysortografii (porucha pravopisu), dyspinxie (porucha kreslení), dysmúzie (porucha hudebnosti) a dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat složité úkony). V zahraniční literatuře se neobjevují pojmy dyspinxie, dyspraxie a dysmúzie, jedná se o pojmy ryze české (Bartoňová, 2007).

V diplomové práci se budu zabývat již zmíněnou klasifikací, tj. podle postižení školních dovedností.

Dyslexie

Podle S. Fischera, J. Škody (2008) se jedná o nejrozšířenější poruchu učení. Často bývá kombinována s dysgrafií, popř. dysortografií. Podle Z. Žlaba (1990) se specifická porucha čtení projevuje neschopností naučit se číst, i přes to, že se dítěti dostává běžného výukového vedení, žije v prostředí, které mu poskytuje potřebné podněty k žádoucímu rozvoji, má přiměřenou inteligenci. „Vzniká většinou na podkladě poruchy znakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev“ (Jucovičová, et al., 2007, s. 6). Jako typické dyslektické projevy Michalová (2004) uvádí např.: obtížné rozlišování tvarů písmen, obtíže v měkčení, nedodržování správného pořadí

písmen ve slabice či slově, přídavky písmen, slabik do slov, vynechávání písmen, slabik ve slovech, nedodržování délek samohlásek, neschopnost čtení s intonací, nesprávné čtení předložkových vazeb, nepochopení obsahu čteného textu. Jucovičová (2007) uvádí jako další z projevů dvojí nebo-li tiché čtení, kdy si jedinec slovo přečte napřed potichu a až poté nahlas. Podle Jucovičové děti s dyslexií mohou mít potíže i tam, kde budou závislé na výkonu čtení. To jest v jazycích, ale i v naukových předmětech a v matematice, zvláště při řešení slovních úloh.

Dysgrafie

Stejně tak jako dyslexie se často objevuje v kombinaci s dalšími poruchami, podobně je tomu tak i v případě dysgrafie. „Dysgrafie je specifickou poruchou psaní. Postihuje neschopnost jedince osvojit si požadovanou úroveň při psaní, hlavní znaky jsou shodné s dyslexií, projevují se v písemné podobě. Jedinec není schopen napodobit tvar písmen, jejich správné řazení. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné.“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 112). Michalová (2004) mezi typické znaky dysgrafie řadí například: obecně nečitelné písmo, tendence k směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku, nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu, nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny, zvláštní držení těla při psaní, pomalé tempo práce.

Podle Michalové (2004) je důležité umožnit dysgrafikovi snížit vliv psaní na učení a vyjádření znalostí. Řešením může být pozměnění zadání úkolů, nároků na žáky. Michalová apeluje na poskytnutí studentovi více času na písemný úkol, podporuje psaní na počítačové klávesnici, umožnění žákům psát pouze ve zkratkách, navrhuje povolení psát žákům s dysgrafií tiskacím písmem.

Matějček uvádí, že dyslexií trpí kolem 3% dětí, většina z nich potřebuje k překonání problémů odbornou pomoc (Matějček, 2006).

Dysortografie

Jucovičová (2007, s. 8) uvádí: „dysortografie vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání, často zejména sluchové rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, hloubky a délky tonu, jednotlivých hlásek, slabik, slov. Bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť.“ Jucovičová uvádí specifické chyby: vynechávání písmen, slabik, slov, vět, vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny hlásek zvukově podobných, záměny slabik zvukově podobných, nedodržování hranic slov v písmu, psaní slov dohromady s předložkami. Písemný projev dětí s dysortografií bývá často neupravený, nečitelný.

Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly“ (Michalová, 2004, s. 23). Tato porucha patří mezi vzácnější poruchy učení. Porucha se často vyskytuje společně s dysortografií.

Podle projevů se dyskalkulie dělí na další typy. Uvádí je například autoři Bartoňová (2007, s. 11), Fisher, Škoda (2008, s. 112 - 114) nebo Michalová (2004, s. 23). V této práci je použito dělení dle Michalové:

Praktognostická dyskalkulie – žák má narušenou matematickou schopnost manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla.

Verbální dyskalkulie – u žáka vážne schopnost slovně označovat operační znaky, vážne pochopení matematické terminologie ve smyslu určování o ... více, o ... méně, ...krát více/méně; nezvládá slovně označovat matematické úkony.

Lexická dyskalkulie – neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly, jako jsou číslice, vícemístná čísla s nulami, tvarově podobná čísla apod.

Grafická dyskalkulie – projevuje se narušenou schopností psát numerické znaky, žák se neumí vyrovnat s příslušným grafickým prostorem, mívá problémy v geometrii.

Operacionální dysgrafie – žák nezvládá provádění matematických operací; operace zaměňuje, nahrazuje složitější jednoduššími, písemně řeší i velice lehké úkoly.

Ideognostická – jedná se o poruchu v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Jedinec nedovede z paměti vypočítat příklady, které by vzhledem ke své inteligenci a dosaženému fyzickému i mentálnímu věku měl zvládnout zcela bez obtíží.

Dysmúzie

Michalová (2004) definuje dysmúzii jako poruchu hudebních schopností, narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu.

Dyspinxie

„Specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku“ (Michalová, 2004, s. 24).

Dyspraxie

Podle Slowíka (2007) se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení projevující se při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci. Dítě se jeví jako nešikovné, projevy se mohou promítnout i do psaní, tělesné výchovy.

1.3 Etiologie

Jak již v práci bylo zmíněno, specifické poruchy učení nejsou důsledkem sníženého intelektu či nepodnětné rodinné výchovy.

Co se týče dyslexie, nejznámější a zároveň nejčastější porucha učení, může být geneticky podmíněna. Studie v jižní Anglii a v Coloradu prokázaly, že tato porucha je přibližně z 50% podmíněná geneticky a z 50% závisí na vnějších vlivech (Matějček, 2006). Vnější vlivy mohou způsobit takové funkční změny mozku, jež povedou k proměně předpokladů k rozvoji dovedností. Působit mohou prenatálně, perinatálně i postnatálně a mohou vést k poškození struktury nebo funkce mozku. Exogenní vlivy nelze opomenout ani v případě, že primární příčina SPU je jednoznačně genetická. Studie potvrdily, že na rozvoj dovedností, jako je například čtení, má vliv i lingvisticky podnětné domácí prostředí. To nebude dostatečně podnětné v případě, že rodiče, kteří sami mají problém se čtením, nebudou dítěti často předčítat. Nebudou dítě vést ke čtení knížek, novin či časopisů. Velký význam zde hraje role pedagoga, který může ovlivnit rozvoj SPU (Matějček, 2006).

Práce O. Kučery v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze na základě rozboru případů svých klientů rozlišuje čtyři základní skupiny dyslektiků dle etiologie:

1. skupina, značena E: encefalopatická – zastoupena 50% případů; u dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časně po něm.
2. skupina, značena H: hereditární – v anamnéze 20% dyslektiků se odrážely zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte.
3. skupina, značena HE: hereditárně – encefalopatická – etiologicky u 15% klientely vznikla dyslexie na podkladě kombinace obou výše uvedených vlivů.
4. skupina, značena A: nejasná – u 15% se jedná o nejasnou etiologii, případně o

etiologii neurotickou (Michalová, 2004, s. 25).

Uta Frith, 1997 (in Zelinková, 2009, s. 21) rozděluje tři roviny, podle kterých lze odhalit příčiny a stanovit reedukaci dyslexie.

1. biologicko – medicínská rovina
2. kognitivní rovina
3. behaviorální rovina

1.3.1 Biologicko – medicínská rovina

Do této roviny řadíme genetiku, fungování a strukturu mozku, hormonální změny, cerebelární teorie (tvoří přechod mezi rovinou kognitivní a biologicko – medicínskou). Je zjištěno, že různé vývojové poruchy učení jsou ovlivněny geny. Mezi blízkými příbuznými jedince s dyslexií lze očekávat problémy ve čtení a psaní v 40-50% (Zelinková, 2009).

1.3.2 Kognitivní rovina

V kognitivní rovině jsou prokázány deficity v následujících oblastech:

- fonologický deficit (problémy s rýmováním, poznávání první hlásky ve slově),
- vizuální deficit (žáci na dekódování tvarů písmen potřebují více času),
- deficity v oblasti jazyka a řeči,
- deficity v oblasti paměti (poruchy krátkodobé paměti) (Zelinková, 2009).

1.3.3 Behaviorální rovina

Do roviny behaviorální řadíme:

- rozbor procesu čtení,
- rozbor procesu psaní,
- rozbor chování při běžných denních činnostech, čtení, psaní (Zelinková, 2009).

Podle Matějčka již v prenatálním stádiu dochází k diferenciaci a specializaci mozkových hemisfér. Vývoj pravé hemisféry je plynulejší, zatímco vývojově podmíněné změny v oblasti levé hemisféry probíhají ve skocích. Akcelerace rozvoje levé hemisféry podmiňuje vývoj jazykových schopností. Pokud funkční diferenciaci levé hemisféry neprobíhá standardním způsobem, může dojít k problémům v oblasti řeči a jazyka (Matějček, 2006).

1.4 Průvodní znaky SPU

„Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě na nepozorné, lenivé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím (upozorňování na sebe nevhodnými formami). Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů“ (Zelinková, 2009, s. 41).

Podle Fishera, Škody, (2008) jedinci s SPU potřebují od svých rodičů povzbuzení, podporu, citovou jistotu v rodině i ve škole. Tresty od rodičů a učitelů snášejí velmi špatně.

Nepříznivé hodnocení ze strany učitele, projevená nedůvěra rodičů oslabují motivaci ke školní práci, snižují sebehodnocení dítěte, vedou k nežádoucím formám sebeuplatnění. Situace může vyústit v negativní vztah ke škole a vzdělání celkově. Například může u žáka dojít k záškoláctví, psychosomatickým obtížím (Zelinková, 2009).

Podle Fishera, Škody (2008) jedním ze základních symptomů, vyskytujících se u specifických poruch učení, je porucha pozornosti. Autoři upozorňují na problém rozdělení pozornosti. Dítě není neschopné vnímat dva a více podnětů najednou. U poruch aktivity se setkáváme s hyperaktivitou i s hypoaktivitou. Hyperaktivita je viditelnější, hypoaktivitu můžeme přehlížet a dítě může být mylně považováno za flegmatické, uvádí ve své publikaci. Deficity paměti se mohou projevovat zapomnětlivostí, poruchami pohybové paměti (sportovní, pracovní činnosti). Děti mají problémy s krátkodobou i dlouhodobou pamětí, uvádí Fischer, Škoda (2008). Zvýšená unavitelnost se projevuje zíváním, díváním se do prázdna. K udržení koncentrace je dobré často střídat aktivity.

Z hlediska psychologického pojetí lze podle Jaroslava Šturmy (1995, in Michalová 2004) vydělit šest typů dyslexií:

1.4.1. Typy dyslexií dle Šturmy

Dyslexie na podkladě percepčních deficitů:

1. oslabení v oblasti sluchové percepce – jedinci s touto poruchou mají problémy ve sluchové syntéze a analýze, sluchové paměti a fonematickém sluchu. Sluchovou analýzu a syntézu od sebe nelze oddělit, přesto lze tvrdit, že sluchová analýza více ovlivňuje písemný projev žáka, zatímco výkon ve čtení je negativně ovlivněn obtížemi v sluchové syntéze,
2. obtíže v oblasti zrakové percepce – kvůli nedokonalé schopnosti vizuální diferenciaci a zrakové analýzy dochází k záměnám tvarově podobných hlásek či k častým výpustkám hlásek i slov.

Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické

Typická pro jedince s tímto deficitem je pomalost, těžkopádnost při čtení. Jedná se o pohybovou neobratnost v artikulační mikromotorice a nedostatečnou schopnost koordinace artikulačních pohybů.

Dyslexie na podkladě:

1. integračních obtíží – hlavní obtíže se projevují při osvojování celků při čtení – slabik, slov,
2. ideognostických obtíží – při čtení chybí plynulost, charakteristický je nízký stupeň porozumění čteného textu.

Dyslexie s poruchami dynamiky základních psychických procesů

1. dyslexie u hyperaktivního žáka – průběh čtení a psaní probíhají velmi rychle, bez kontroly. Při písemném projevu je typické, že žák dříve píše, než se rozmyslí,
2. dyslexie u hypoaktivního žáka – dítě zdlouhavě píše, nestíhá pracovní tempo ostatních.

Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu

1. typ s převahou názorové složky – slabé porozumění textu, neschopnost pochopit různé metafory, neporozumění slovních hádanek jsou typickými rysy pro tento typ,
2. typ s převahou verbální složky – mohou se objevit nedostatky v technice, text je však většinou pochopen dobře.

Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

1. typ s převahou levé hemisféry na počátku čtenářského vývoje – charakteristické je rychlé čtení s množstvím chyb,
2. typ s dlouho přetrvávající převahou pravé hemisféry – tyto děti čtou většinou přesně, ale pomalu a trhaně.

2 VÝSKYT, METODY PRÁCE A HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPU NA 2. STUPNI ZŠ

2.1 Výskyt žáků

Podle statistiky 80% všech dětí s problémy učení jsou chlapci. Podle autorky knihy *When Children Don't Learn*, Diany McGuiness, (in Birkenbihl, 2009, s. 30-33) existují faktory, proč jsou první školní roky příjemnější, schůdnější pro děvčata, než pro chlapce.

1. **Faktor je neposednost chlapců.** V době, kdy se vyvíjí hrubá motorika a přirozené pro chlapce v tomto věku by bylo pohybovat se každý den, musí tiše sedět v lavici. Děti se učí disciplíně, to znamená, že kdykoliv žák běhá po chodbě nebo se pohybuje více, než je povoleno, je napomenut. Oproti tomu, klidnější děvčata nemají problém setrvat v klidu na jednom místě. Jasným příkladem může být trávení přestávky. Chlapci mají tendenci běhat, hrát si s míčem, pošťuchovat se, strkat se, dovádět. Děvčata většinou sedí v lavici a povídají si, nemají potřebu pobíhat, hrát si s míčem apod.
2. **Faktor je způsob vnímání.** Příklad je uveden na experimentu, který jako první prováděla Diana McGuiness. Žáci mají za úkol přečíst text a nalézt v něm konkrétní počet výskytu určitého písmena, například najít všechna „E“. Chlapci dopadnou u tohoto úkolu lépe než děvčata, nepřehlédnou téměř žádné z požadovaných písmen. Důvod je ten, že chlapci mají svůj potenciál právě v nacházení vizuálních forem. Děvčata mají naopak lepší výsledky u tzv. „akustické formy cvičení“, sluchem zachytí více požadovaných písmen než chlapci. Z toho vyplývá, že chlapci a muži vnímají svět intenzivněji očima a prostřednictvím jednání, zatímco děvčata intenzivněji vnímají sluchovými smysly. V klasickém vyučování, kdy učitel stojí před třídou a vykládá látku, mají děvčata, vzhledem k výsledkům výzkumu, výhodu. Chlapci jsou proto častěji než děvčata označováni nálepkou „postižen poruchou pozornosti“.

3. **Styl myšlení u chlapců a u děvčat.** Ten se liší v posloupnosti, ve které ženy a muži jednají.

Chlapci: 1. jednat
 2. myslet

Děvčata: 1. myslet
 2. jednat

Inge Schwank, profesorka matematiky – didaktiky, popisuje žáky, kteří dostali za úkol programovat na PC. Ještě předtím než chlapci vědí, o co půjde, začínají namátkově ťukat do počítače, zkoušejí různé nápady, zapisují údaje s tím, že se ukáže, jestli se dané jednání bude k něčemu hodit. Děvčata sedí u počítače a nemají se k žádné činnosti. Proč vyvíjet nějakou aktivitu, když se ještě neví, o co půjde? Na základě těchto rozdílů je vyučování ideální pro děvčata, protože se dlouze vysvětluje, hovoří o tom, jak se má například psát slohová práce. Chlapci zkrátka upřednostňují učení na základě poznání, děvčata většinou dávají přednost jasným příkazům, pokynům (Birkenbihl, 2009).

Matějček ve své knize Sociální aspekty dyslexie uvádí, že zrání mozkových struktur probíhá u dívek rychleji, jejich mozkové hemisféry jsou však méně specializované. Mozek dívek funguje globálnějším způsobem, což může být např. pro rozvoj čtení výhodné. Chlapecký mozek bývá asymetričtější uspořádan. Zrání u chlapců je celkově pomalejší, avšak funkční diferenciací probíhá dříve a jednoznačněji. Pro chlapce tudíž může být náročné zvládat úkoly, které vyžadují větší souhru obou hemisfér (Matějček, 2006). Na tomto tvrzení se Matějček shoduje s Michalovou, ta dále uvádí, že specializace jednotlivých funkcí v hemisférách naopak rychleji probíhá u chlapců, z čehož pro chlapce vyplývá výhoda v případě, že v požadovaném úkolu je třeba činnost pouze jedné hemisféry.

Michalová dále doporučuje zvážit, v rámci prevence zvládnání úspěšného psaní, čtení, počítání odlišnou výuku chlapců a dívek. Uvádí, že rozdíl v psychických funkcích a jejich

vývoji je natolik velký, že alespoň v nižších ročnících by se tento počín vyplatil (Michalová, 2004).

2.2 Metody práce s žáky se SPU

Podle Jucovičové (2007) metody práce vhodné pro děti s poruchami učení mají pomoci těmto dětem se zvládnutím problematiky, mají vést ke snazšímu zvládnutí učiva. Děti s poruchami učení, i když se snaží, nedosahují odpovídajících výsledků, proto je třeba ve výuce uplatňovat tolerantní přístup. Pokud by děti byly hodnoceny pomocí běžných metod a nebyla by oceněna jejich snaha, může dojít k rezignaci na školní práci, k negativním změnám jejich psychiky. Zohlednění žáka s poruchou učení není pouze projev dobré vůle, ale jak vyplývá z právních předpisů MŠMT ČR i povinnost učitele.

Vzdělávání žáků se SPU upravuje zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Problematikou vzdělávání žáků se SPU se zabývá ustanovení §16 tohoto zákona.

Výše uvedené ustanovení pojednává o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami, zabývá se i nadanými dětmi. Podle stupně specifických obtíží jsou žáci děleni do dvou skupin. Žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním – sem jsou řazeny specifické poruchy učení či chování a žáci se zdravotním postižením (Jucovičová et al., 2007).

Úkolem pedagogicko – psychologické poradny (dále PPP) je zajistit odborné vyšetření žáka, psychologickou a speciálně pedagogickou péči. Na základě vyšetření je zpracován odborný posudek, který musí obsahovat povinné údaje – stanovení doby platnosti, možnost dalšího pedagogického pracovníka při vyučování či návrh na snížení počtu studentů ve třídě (Bartoňová, 2007).

Zelinková (2006) uvádí, že žák se specifickou poruchou učení v dnešní době může být integrován do běžné třídy, být vzděláván ve speciální třídě či ve speciální škole. Při integraci do specializované třídy se zvažuje mnoho faktorů, např. diagnostika učitele, názor rodičů i samotného žáka, průběh diagnostického procesu v pedagogicko – psychologické poradně.

Při přechodu na 2. stupeň ZŠ mají děti se SPU problém zvládnout velké množství předmětů. Často mají problémy se čtením, což znamená, že nejsou schopny se pomocí čtení učit, případně je tato schopnost snížena. Je důležité, aby se v rámci přípravy dítěti rodiče systematicky, trpělivě, každý den věnovali. Dítě by si mělo v den školního výkladu látku doma pročíst a osvojit. Je důležité rozpoznat, zda je při učení výhodnější používat paměť sluchovou či zrakovou a následně se tomu přizpůsobit (Michalová, 2004).

Podle Jucovičové (2007) jedním z prvních kroků, který by učitel při přípravě metod práce a hodnocení žáka se SPU měl učinit, je seznámit žáka, rodiče žáka a všechny ostatní učitele s tím, že žák bude vyučován i hodnocen odlišným způsobem. Je také nutné, aby tuto skutečnost akceptovali i ostatní spolužáci dotyčného žáka. Dále není vhodné, aby žák byl vystavován takovým činnostem, ve kterých kvůli své poruše nemůže podávat optimální výkon. Jedná se například o dlouhé diktáty u dysortografiků, čtení dlouhých textů před třídou.

Matějček (in Fischer, Škoda, 2008, s. 118) systém péče o žáky se SPU dělí do pěti stupňů:

- „náprava nejlehčích forem přímo v základní škole v rámci individualizace normálního výukového procesu
- reedukace vyškolenými učitelkami v rámci kroužků či doplňovacích hodin
- reedukace prováděná v PPP za účinné spolupráce rodičů
- reedukace v rámci specializované třídy pro žáky se SPU
- náprava nejtěžších forem soustředěnou komplexní péčí v dětských psychiatrických léčebnách.“

U dětí se SPU je vhodnější využívat ústní formy ověřování znalostí dítěte. Dále lze využít pracovní listy, doplňovací cvičení. Je vhodné zdůrazňovat to, v čem je žák úspěšný, ocenit i projevenou snahu. Je důležité hodnotit a posuzovat vždy jen to, co žák stačil vypracovat. Dítěti se SPU je třeba poskytnout kompenzační pomůcky. Jedná se o používání výpočetní techniky, audiotechniky, možnost kopírování zápisů učiva (Jucovičová et al., 2007).

Michalová (2004) ve své publikaci uvádí, že výkon žáka se SPU nelze srovnávat s výkonem žáků, kteří žádnou poruchu nemají, ale není možné mezi sebou porovnávat ani žáky se stejně přidělenou diagnózou. U každého žáka jsou příznaky a projevy poruchy jiné. Jako pomoc při práci s dětmi se SPU Michalová (2004), stejně jako Jucovičová, uvádí slovní hodnocení. Michalová vysvětluje nemožnost vyjádřit aktuální stav chování dítěte pomocí klasifikace známkou. Navrhuje klasifikaci formou širšího slovního hodnocení dle následující škály.

Klasifikace a hodnocení poruchy chování:

- k sobě samému
- k věcem
- k vrstevníkům
- k autoritě v rámci širšího sociálního prostředí – ve škole/mimo školu

2.3 Metody osvojování a zapamatování učiva

Jak je již v práci zmíněno, velmi důležitou roli v procesu vzdělávání dětí se SPU hraje domácí příprava. Rodiče by měli děti vést k dodržování určitých zásad při domácí přípravě. Je dobré mít stanovenou určitou dobu, kdy bude domácí výuka probíhat a tu, pokud možno, dodržovat. Je důležité zohlednit tzv. denní výkonnost – optimální výkonnost lze očekávat mezi 14tou a 15tou hodinou, v pozdějších hodinách výkonnost klesá. Učení po 20té hodině je pro děti na druhém stupni ZŠ nevhodné, už jen z psychohygienických důvodů. Pokud se rodiče na přípravě střídají, je důležité domluvit se na sjednoceném stylu práce, na předávání si zkušeností (Jucovičová et al., 2007).

Michalová (2007) zdůrazňuje, aby předměty, na které se žáci doma připravují, volili za sebou tak, aby mezi sebou byly co nejméně příbuzné a žáci tak nezatěžovali stejné psychické funkce. Vhodnější je například matematika – literatura – chemie – dějepis než literatura – dějepis – matematika – fyzika.

Jucovičová (2007) považuje za vhodné pracovat v kratších intervalech, střídat různé druhy činností (čtení prokládat psáním), doporučuje měnit polohy při učení. Jucovičová dále ve své publikaci zdůrazňuje, jako jeden z faktorů úspěšné domácí přípravy, spolupráci se školou. Rodič by měl být obeznámen s tím, jakou formou jsou úkoly zadávány a učitel by měl dohlížet na to, aby si žák vše potřebné zapsal do záznamníku. Je dokázáno, že negativní pocity, stres zabraňují procesu učení, proto vstřícnost, trpělivost, klidný přístup, by měly být samozřejmostí.

Důležitá je schopnost uvědomit si, zda je při učení lépe využívat zrakové nebo sluchové paměti. V případě lepší sluchové paměti, Michalová (2007) doporučuje učit se z textu nahraného na magnetofonu. Každý by si měl najít metody, které vyhovují jemu samému. Barevné zvýrazňování textu, vypisování poznámek, učení nahlas, využívání mnemotechnických pomůcek.

3 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPU

3.1 Zdroje sebehodnocení

Sebehodnocení vypovídá o celkovém vztahu jedince k sobě samému. Udává představu o sobě samém z hlediska vlastních kompetencí, sociálních, výkonových nebo morálních (Blatný, Osecká, 2003).

Prvotní prameny, poskytující východiska pro vytváření sebehodnotících kritérií a ovlivňující emoční vztah k sobě samému, jsou především od tzv. významných druhých, tj. rodinných příslušníků a blízkých osob. Řada studií prokázala, že právě rodičovská opora je do období rané adolescence jeden z nejdůležitějších činitelů při utváření sebehodnocení. V období dospívání význam rodiny nahrazuje vrstevnická skupina (Blatný, Osecká, 2003).

Právě v tomto období, v dospívání, probíhá nejvýraznější vývoj osobnosti. Každý jedinec je v tomto období citlivý a tím je lehce zranitelné celé jeho sebehodnocení. I malý neúspěch může vést k propadu v sebehodnocení nebo až k zavržení sebe sama. Nízké sebehodnocení vede v tomto věku k neurotickým potížím, špatným náladám, provokativnímu chování jako kompenzace nízkého sebehodnocení (Kohoutek, 2001).

3.2 Sebediskrepanční teorie

Tvůrce diskrepanční teorie je E. T. Higgins. Mimo to, co si o jedinci myslí a jak ho hodnotí druzí, jsou pro hodnocení jeho samého důležitá i jeho aktuální Já, ideální Já a požadované Já.

Aktuální Já představuje kvality, jež jedinec považuje za vlastní. Ideální Já jsou touhy, aspirace, naděje jedince, vlastnosti, které by si člověk přál. Požadované Já je tvořeno vlastnostmi, které se jedinec domnívá, že by měl mít. V případě, že se vyskytuje výrazný nepoměr mezi těmito reprezentacemi Já, dochází ke vzniku různých druhů emočních stavů.

Určitým způsobem diskrepanci zažívá každý z nás, avšak záleží na její míře. Jedná-li se o diskrepanci mezi aktuálním a ideálním Já, objevují se u jedince pocity frustrace, zklamání. Důsledkem diskrepance mezi aktuálním a požadovaným Já jsou stavy provinilosti, napětí a úzkosti. Nenaplněním obrazu sociálního Já vznikají pocity studu (Blatný, Osecká, 2003).

3.3 Sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení

Optimální sebehodnocení je základ pro harmonickou a integrovanou osobnost. Čím realističtější pohled má člověk na sebe samého, tím objektivněji většinou posuzuje ostatní. Člověk se zdravým hodnocením je schopný vcítit se do myšlení, jednání, prožívání druhých, což pozitivně působí na rozvoj jeho sociálních komunikací a dovedností (Kohoutek, 2001).

Specifické poruchy učení ovlivňují sebehodnocení dítěte, představují pro jedince určitou zátěž. U jedinců se SPU dochází ke snížení sebevědomí a sebeúcty, které jsou však důležitými faktory ke zvládnutí obtíží pojících se s těmito poruchami. Ani při zvýšeném úsilí nejsou děti se SPU schopny podávat ve výuce srovnatelné výkony jako jejich spolužáci. Opakující se nezdary demotivují žáka k učení. Dítě si uvědomuje, že se liší od ostatních.

V období rané adolescence dochází k fixaci veškerých složek a to i negativních, u žáka se SPU může jít o vlastní přesvědčení o nízké inteligenci, neschopnosti, pocitu méněcennosti. Sebehodnocení žáka se SPU závisí z velké části na rodičích, na jejich přístupu, na tom, zda dítěti přičítají vinu na jeho výkony, zda na dítě nemají přehnané nároky, kterých vzhledem ke své poruše není schopno dosáhnout. S negativními reakcemi se děti se SPU setkávají i na straně učitelů či vrstevnické skupiny (Matějček, Vágnerová, 2006).

Žáci se SPU jsou mylně považováni za líné, přestože vynakládají maximální snahu. V porovnání s běžnými jedinci, jsou žáci se SPU vystavováni dvojnásobné frustraci. Pokud

se žákovi nedostane pomoci, situace může vyústit až v neurotizaci. Není neobvyklé, že děti se SPU v období dospívání trpí depresemi (Michalová, 2004).

Reid a Fawcettová (in Matějček, Vágnerová, 2006) ve svém výzkumu zjišťovali, co dyslektickým žákům ve škole vadí nejvíce. Za nejhorší téměř třetina těchto žáků považovala to, že se cítí horší než ostatní. 40% dotazovaných žáků uvedlo, že dyslexie ovlivňuje to, jak se oni sami cítí a dále i to, jak se k nim chovají ostatní. Téměř všichni se shodli, že porucha čtení je ovlivňuje ve všech oblastech školního života.

Matějček (2006) ve svém výzkumu dochází k závěru, že sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení se v závislosti na věku zhoršuje, snižuje se i sebedůvěra. Z Matějčkova výzkumu vyplývá, že dyslektické děti, které navštěvovaly běžnou třídu, se hodnotily hůře než děti ve speciálních třídách, autor tento fakt přisuzuje přístupu pedagogů a srovnáváním se dětí se SPU s žáky se stejnými poruchami. To potvrzuje i průzkum čtenářských dovedností.

Matějček (2006) uvádí, že sebehodnocení v této činnosti závisí na kontextu třídy, dyslektické děti ve specializovaných třídách se hodnotily lépe než děti se SPU v běžných třídách. Z toho plyne, že jejich výkon nebyl ovlivněn jen vlastním výkonem, ale i dalšími faktory. Žáci ve specializovaných třídách byli přesvědčeni, že se jejich čtení zlepšilo. Také jejich motivace ke čtení byla vyšší (Matějček, Vágnerová 2006).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Metodologie výzkumu

V následující části diplomové práce se zabývám popisem tvorby a realizací výzkumného šetření. V nadcházejících kapitolách popisuji metody, které byly použity k výzkumu. Zmiňuji výzkumné otázky, techniky sběru dat, výzkumnou strategii, výzkumné prostředí, analýzu získaných dat a popisuji výsledky narativní analýzy.

Praktická část se zaměřuje na vnímání specifických poruch u žáků druhého stupně základních škol.

Zaměřuji se na začlenění těchto dětí do kolektivu, na problémy, které jim specifické poruchy učení způsobují.

4.2 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je prostřednictvím kvalitativního přístupu zjistit, jak žáci základních škol rozumějí svým obtížím v učení. Nakolik své obtíže v učení reflektují, zda a jak ovlivňují jejich sebeobraz. Hlavní výzkumná otázka je „Jak žáci se SPU vnímají svojí poruchu učení?“ Objektem mého zájmu jsou žáci druhého stupně. Budu sledovat vliv věku žáků na vnímání SPU, dále zda jsou žáci s těmito poruchami nějakým způsobem vyčleňováni z kolektivu, jakým způsobem SPU ovlivňuje jejich životy, ve škole i mimo školu. Zajímá mě, jak k tomuto problému přistupují samotní žáci, jejich rodiče, pedagogové i vrstevníci.

Mnoho autorů (Matějček, Vágnerová, 2006; Pokorná, 2001; ad.) se shoduje na tom, že jakákoli forma specifické poruchy učení představuje pro jedince, především na druhém stupni základní školy, zátěž, ovlivňující jeho sebevědomí, sebedůvěru, sebehodnocení.

Autoři v publikacích uvádí, že odlišné výkony a výsledky způsobují nespokojenost žáků, vyvolávají negativní reakce ze strany rodičů, spolužáků, vrstevníků. To často může

způsobovat špatné začlenění do kolektivu a ohrožovat tak další vývoj dítěte. Žákům se opakovaně, dlouhodobě nedaří, neprožívají pocit úspěchu a v důsledku toho často může docházet k negativnímu postoji ke škole.

Pocit úspěchu je velmi důležitý a to zejména v tomto věku žáků. Pokud žák trpí specifickou poruchou učení a nemůže v určitých činnostech podávat srovnatelné výkony jako ostatní žáci, měl by, podle mého názoru, učitel dbát na to, aby vyzdvihl žákovy úspěchy v jiných oblastech. Měl by dopřát žákovi pocit, že je v něčem výjimečný. Může se jednat o sportovní výkony, práci s počítačem atd.

Ráda bych prostřednictvím výzkumu přispěla k hlubšímu pochopení těchto dětí, které by mohlo napomoci zlepšení situace týkající se začlenění dětí se SPU do kolektivu, ráda bych poodhalila chyby, kterých se v přístupu k těmto žákům mohou dopouštět učitelé nebo rodiče. Výsledky mé práce by mohly přispět ke změnám přístupu k žákům se SPU, a to zejména právě ze strany učitelů a rodičů. Výzkumem bych ráda poukázala na nejrůznější důsledky SPU v chování, výkonnosti, motivaci, sebehodnocení, sebevědomí žáků. Chtěla bych upozornit na to, jak důležitý je zvolený přístup učitele k žákům druhého stupně ZŠ se SPU a jaké může mít dopady špatně zvolený přístup k těmto dětem.

4.3 Výzkumné otázky

1. Hlavní výzkumná otázka: Jak samotný žák vnímá svoji specifickou poruchu učení?
2. Rozvíjející výzkumná otázka: Jak jsou žáci se SPU vnímáni kolektivem?
3. Vedlejší výzkumná otázka: Jak se vnímání SPU u žáků mění v průběhu druhého stupně ZŠ?

4.4 Charakteristika výzkumné metody

Pro výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu – narativní analýza. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ Creswell (1998, s. 12, cit. Hendl, 2008, s. 50).

Kvalitativní výzkumník dle Hendla (2008) vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky modifikuje, doplňuje v průběhu výzkumu. Sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje popis místa zkoumání, citace z rozhovorů a poznámek, které si výzkumník dělal při práci v terénu. Podle Čermáka a Miovského (2000) jsou životní příběhy cestou k odhalování osobnosti a identity člověka. Podle Chrze (2007) vyprávění příběhu událostem lidského života dává směřování a souvislost.

Metoda interview patří podle Čermáka, Miovského (2000) k nejobtížnějším a zároveň k nejvýhodnějším metodám získávání dat. K jeho úspěšnému zvládnutí je třeba mít získané potřebné sociální dovednosti a citlivost, ale i schopnost pozorovat, introspektivně i extrospektivně a umět obě metody vzájemně provázat. Interview se dělí na nestrukturované, polostrukturované a strukturované. Narativní interview, metoda, kterou jsem si vybrala pro své výzkumné šetření, je zvláštní formou nestrukturovaného interview. Pomocí vhodných otázek, narážek, komentářů se snažíme podněcovat dotazovaného k vyprávění. Výhodou nestrukturovaného interview je flexibilita, možnost improvizace, možnost přizpůsobit strategii vedení rozhovoru různým lidem.

4.4.1 Narativní analýza

Narativní analýza má hluboké kořeny v historii lidstva. Příběh je předmětem této analýzy. Od pradávna byly lidské příběhy vyprávěny a docházelo díky nim k předávání společenských hodnot a kulturních tradic. Čermák, Miovský (2000) upozorňují, že životní příběh se mění a vyvíjí v průběhu času, stejně tak, jako se proměňují podmínky okolo něj.

4.4.2 Životní křivka

Metoda kresby životní křivky je poměrně rozšířenou výzkumnou metodou. Účastník výzkumu je vyzván, aby na čistý papír nakreslil křivku, která zobrazuje jeho život a významné události v něm. Následně respondent podrobně popíše jednotlivé body křivky. Pozornost zaměřujeme také na tvar křivky a způsob, jakým byla nakreslena. Životní křivka ztvárňuje postoj jedince k životu.

4.4.3 Pozorování

Ve své práci jsem metodu pozorování využila jako doplňující metodu. Prostřednictvím této metody má výzkumník možnost odhalit to, co jinou metodou odhalit nelze, má možnost lépe poznat situaci. Pozorování je přirozená součást lidského života. Co se kvalitativního výzkumu týče, nejpoužívanějším typem je pozorování přímé, pozorovatel je začleněn mezi účastníky výzkumu.

Hendl (2008) dále přímé pozorování rozděluje na neparticipantní - interakce s pozorovanými subjekty je minimalizovaná a participantní - pozorovatel se osobně účastní situace, ve které výzkum probíhá, je kladen důraz na přímou účast.

Ve své práci jsem využila participantní pozorování. Svoji pozornost jsem zaměřila především na přístup učitele k žákům se SPU, používané metody práce, rychlost práce,

ochotu spolupracovat, sledovala jsem, zda žáci úkoly plní v plném rozsahu atd.

4.5 Technika sběru dat

Nejčastěji používané techniky v kvalitativní strategii jsou techniky sběru dat. Podle Hendla (2008) mezi tyto techniky patří rozhovor, pozorování, analýza dokumentů. Mezi hlavní zásady kvalitativního výzkumu se řadí porozumění situace. Výzkumník se nachází v těsné blízkosti zkoumaných osob a jde o přímý vztah mezi výzkumníkem a komunikačním partnerem. Ve své práci jsem zvolila metodu narativního rozhovoru a metodu pozorování. K metodě narativního rozhovoru jsem u některých rozhovorů připojila metodu kresby životní křivky.

Podle Hendla „při narativním rozhovoru není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění“ (Hendl, 2008, s. 176).

Rosenthalová (1995, in Hendl 2008) tvrdí, že z teoretického hlediska je důležité vyprávění o celém životě.

Hendl (2008) dělí rozhovor na čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky. V první fázi prezentujeme téma, jeho význam. Poté vyzveme dotazovaného k vyprávění příběhu. Ve třetí fázi, po ukončení vyprávění, dochází ke snaze tazatele vyjasnit rozpory, ozřejmit otázky. Ve čtvrté fázi dle Hendla dochází k vyjasňování kritických bodů biografických zkušeností. Oproti Hendlovi Rosenthalová (1995, in Hendl 2008) rozděluje narativní interview na dvě fáze. Fáze hlavního vyprávění, kdy tazatel pokládá otázku jako výzvu k vyprávění a dotazovaný vytváří svou biografickou prezentaci. Ve druhé fázi, dotazovací, tazatel klade internální otázky, týkající se vyprávění dotazovaného a externální otázky, týkající se témat, jež zmíněna nebyla, ale výzkumníka zajímají.

Podle Čermáka, Miovského (2000) by výzkumník do vyprávění neměl příliš zasahovat, zbytečně ho přerušovat. Je třeba dotazovanému pomoci vhodnými otázkami.

Respondenty a jejich rodiče jsem pomocí krátkého informačního dopisu předem seznámila s tématem své diplomové práce, ubezpečila o naprosté anonymitě a zachování mlčenlivosti poskytnutých informací. Rozhovory probíhaly ve většině případů ve školním prostředí, s každým žákem zvlášť.

Výzkumná šetření se uskutečnila ve dvou základních školách, na jedné ze škol jsem působila v době své pedagogické praxe, tři respondenty jsem z tohoto důvodu znala již z dřívější doby. Tato skutečnost se projevila při rozhovorech, zejména na začátku, jako velmi výhodná. Žáci, které jsem prostřednictvím pedagogické praxe učila, byli od začátku otevřenější a nebyl u nich tolik znatelný ostych.

Žáky, které jsem neznala z dřívější doby a oni neznali mě, jsem hned v začátku rozhovoru vybídla k nákresu životní křivky, kde vyznačili pro ně důležité životní zlomy. Každý zakreslený bod jsem si v zápětí nechala vysvětlit. Zajímalo mě, kolik z žáků zakreslí na tuto křivku diagnostiku specifické poruchy učení, chtěla jsem zjistit, zda tuto událost považují za zlomovou ve svém životě, zda jim zásadně ovlivnila život. U každého zakresleného bodu jsem požadovala vysvětlení, proč zrovna tuto událost považují za zlomovou, v čem je ovlivnila. Pouze jeden chlapec do křivky zanesl diagnostiku dyslexie. Vyptávala jsem se ho hlouběji na tento bod. Zajímalo mě, jak se jeho život diagnostikou dyslexie změnil, proč tuto událost považuje za stěžejní. Tento postup, kresbu životní křivky spolu s narativním rozhovorem využívá například Chrz (2007).

Z jednotlivých rozhovorů jsem se souhlasem respondentů i jejich rodičů pořídila audio záznam a každý rozhovor následně doslovně přepsala. Zaměřovala jsem se na prožitky, pocity, vnímání dané problematiky.

Po seznamovací fázi a u některých žáků po kresbě životní křivky jsem se každého účastníka výzkumu snažila stimulovat k vyprávění o specifických poruchách učení. Jak se jim žilo do té doby, než zjistili, že touto poruchou trpí, co se pro ně po diagnostice změnilo, zda si myslí, že jejich výsledky i postavení v kolektivu jsou ovlivněny SPU, byly otázky, které jsem kladla na počátku rozhovoru. Ve většině případů se mi podařilo respondenty stimulovat k vyprávění, u některých rozhovorů, hlavně se žáky, které jsem před samotným rozhovorem neznala, byl průběh složitější, respondenti odpovídali krátce, téměř jednoslovně, neměli zájem o sdělování svých zkušeností, byl u nich znatelný ostych. Rozhovor jsme proto museli začít obsírněji. Dlouze jsme se bavili o jejich zájmech. Jednalo se o žáky sportovní třídy, proto hlavním tématem byl sport. Po tomto úvodu jsem se opět vrátila k tématu SPU. Na žácích bylo vidět, že z nich spadla nervozita, pozapomněli na nahrávání celého rozhovoru a rozpovídali se. Nakonec tito žáci podali srovnatelné výkony jako děti mně známé již z dřívější doby. Nabyla jsem dojmu, že získat jejich důvěru mi pomohl můj věk a to, že jsem studentka. Jeden z žáků odpovídal při prvním setkání neochotně, stručně, bez zájmu. Tohoto žáka jsem měla možnost učit při své pedagogické praxi a působil stejným způsobem i při výuce. Žák ožil ve chvíli, kdy jsme se začali bavit o tématu fotbal. Nadšeně mi popisoval tréninky a své fotbalové idoly. Ve chvíli, kdy jsem se chtěla vrátit k problematice SPU však opět ztichl a odpovídal bez zájmu a jednoslovně. Situaci jsem zkusila vyřešit tak, že jsem si s ním další rozhovor domluvila přímo na fotbalovém hřišti, po jeho tréninku. Výsledek se opravdu dostavil, chlapec byl v tomto prostředí daleko uvolněnější a skutečně se rozpovídal.

4.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo pět žáků ve věku 12 - 15 let. Jednalo se o děti se specifickými poruchami učení. Jak je v teoretické části práce uvedeno, SPU trpí více chlapců než dívek. Do mého výzkumu byli zapojeni tři chlapci a dvě dívky. Všichni žáci prošli odborným vyšetřením v PPP a byla jim diagnostikována specifická porucha učení. Nejčastěji se jednalo o dyslexii v kombinaci s dysgrafií. Diagnostika u všech žáků proběhla na prvním stupni.

Tři žáky jsem vyhledala na škole, kde jsem působila při své pedagogické praxi. Jednalo se o základní školu zaměřenou na sport. Právě pedagogická praxe mě navedla na myšlenku zabývat se ve své diplomové práci specifickými poruchami učení. To, že jsem byla svědkem posměšků, či narážek týkajících se SPU mě donutilo přemýšlet, jakým způsobem by bylo možné pomoci těmto dětem, kteří se musí v období své puberty, vyrovnávat s narážkami na jejich inteligenci, odlišnosti v chování, horší prospěch, či odlišný přístup učitelů.

Ve věci výzkumného šetření jsem kontaktovala pana ředitele, který svolil k celému procesu. Následně jsem po žácích se SPU poslala žádost pro rodiče, kterou měli v případě svolení s rozhovorem s jejich dítětem, přinést podepsanou třídní učitelce. Zároveň jsem, po domluvě s učitelkou, navštívila školu v době třídních schůzek a podala rodičům podrobnější informace týkající se mého výzkumu. Zdůraznila jsem anonymitu všech dotázaných. Celkem jsem na této škole rozdala žákům se SPU okolo patnácti žádostí. Podepsanou žádost se svolením k rozhovoru přinesli tři žáci, se kterými následně probíhaly rozhovory. V žádosti jsem rodiče zároveň žádala o rozhovor s nimi ohledně jejich dítěte a zkušeností se SPU. Tuto prosbu jsem pronesla i osobně na třídních schůzkách. Ke spolupráci dal souhlas pouze jeden z rodičů. Rozhovor kvůli vytíženosti matky probíhal po e-mailu. Byl velmi strohý, proto jsem se rozhodla tento rozhovor ve své práci nepoužít. Na této škole mi také rozhovor, týkající se jejich zkušeností, názorů na problematiku SPU, poskytla učitelka českého a anglického jazyka.

Další dva žáky jsem vyhledala na jiné základní škole. Celkem jsem kontaktovala tři základní školy, na jedné z nich paní ředitelka dala svolení ke spolupráci. Na této škole jsem spolupracovala s paní učitelkou, od které jsem dostala typy na třídy druhého stupně, kde byl největší výskyt žáků se SPU. Stejně jako na předešlé škole, jsem rozdala patnáct žádostí. Po měsíci jsem obdržela e-mail od paní učitelky s výsledkem dvou podepsaných žádostí se svolením k rozhovoru.

Svůj výzkum jsem chtěla obohatit návštěvou pedagogicko-psychologické poradny a zkušenostmi profesionálů, kteří se SPU dlouhodobě věnují. Snažila jsem se kontaktovat několik poraden, nikde mi však, z důvodu mlčenlivosti, nebyla dovolena spolupráce.

Narativní rozhovory probíhaly od dubna 2013 do března 2014. Většina rozhovorů včetně rozhovoru s učitelkou probíhala, z důvodu co nejpřesnějších informací, vícekrát. Většina rozhovorů se uskutečnila ve školním prostředí. Druhé setkání s jedním z žáků se SPU probíhalo na fotbalovém hřišti, po jeho tréninku.

Další metoda, kterou jsem využila ke svému výzkumu, byla metoda pozorování. Tuto metodu jsem využila u žáků, které jsem v rámci pedagogické praxe měla možnost učit. Žáky jsem pozorovala během vyučování při hodině českého jazyka. Snažila jsem si všimnout neverbální komunikace žáků se SPU, reakce ostatních žáků na jejich projevy, čtení. Všimla jsem si rychlosti práce žáků se SPU, ochoty pracovat. Zaměřovala jsem se na komunikaci učitele s těmito žáky.

4.7 Analýza získaných dat

„Dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňují data získaná pozorováním a rozhovory. Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníky pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum“ (Hendl, 2008, s. 204).

Jako dokumenty jsem ve své práci použila odborné zprávy z vyšetření, které mi byly poskytnuty pouze k nahlédnutí. Spolu s učitelkou jsem měla možnost projít si spisy jednotlivých žáků, průběžné záznamy o práci s žákem. K dispozici mi byla poskytnuta klasifikace některých dotazovaných žáků, kde jsem mohla sledovat průběh jejich studia, co se známek týče. Měla jsem možnost nahlédnout do přehledu o docházce žáků se SPU.

V příloze diplomové práce je zařazeno pravopisné cvičení, jazykový rozbor, slohová práce.

4.8 Organizace a průběh výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou základních školách v Českých Budějovicích. Z větší části výzkum probíhal ve škole, kde jsem působila v době své pedagogické praxe. Zde jsem nasbírala většinu rozhovorů, zkušeností, dat k mé práci. Na druhé škole, kde mi bylo svoleno spolupracovat se žáky, proběhly dva rozhovory se žáky se SPU.

Výzkum probíhal od dubna 2013 do března 2014. Na základní školy v Českých Budějovicích jsem docházela vždy na sjednané rozhovory či na pozorování do vyučovacích hodin. Od všech respondentů a jejich rodičů jsem dostala svolení k používání získaných dat pro svoji diplomovou práci. Všem zúčastněným byla zaručena anonymita.

Byla využita technika pozorování a analýza dokumentů. Poznatky byly zaznamenávány formou terénních poznámek. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně převedeny do písemné formy.

Na výzkumu se podílelo šest osob. Pět žáků se specifickými poruchami učení a učitelka českého jazyka. Mezi žáky byli tři chlapci ve věku 12, 15 a 15 let, dvě dívky ve věku 13 a 15 let. Všichni žáci trpí specifickou poruchou učení, převážně se jedná o dyslexii, dysgrafii.

Výzkum pro mě byl jednodušší na škole, kde jsem žáky znala z pedagogické praxe. Žáci byli od začátku otevřenější, měla jsem pocit, že mně důvěřují, rychleji se rozpovídali. Oproti tomu žáci, které jsem neznala z dřívější doby, byli ze začátku uzavřenější, méně komunikativní, rozhovory trvaly delší dobu a byly prováděny natřikrát. Průměrná délka každého rozhovoru byla 30 – 60 minut. S většinou z žáků jsem se viděla minimálně dvakrát. Rozhovory proběhly za příjemné, přátelské atmosféry.

Všechny příběhy jsem nejdříve z audio záznamu doslovně přepsala. Mým cílem bylo veškerá data mezi sebou porovnávat, zjišťovat, co se ve výpovědích opakuje, co se naopak liší, jaké jsou obecné problémy žáků se SPU, jaký přístup a postoj k nim zaujímají učitelé a jaký přístup by žáci ocenili či požadovali.

Sledovala jsem, jaké informace se ve výpovědích opakovaly, jaké názory byly pro respondenty totožné nebo naopak rozdílné. Dále jsem si zaznamenávala fakta, která mi přišla neobvyklá. Zabývala jsem se také tím, zda se pohled, vnímání, postoj učitele ke SPU shoduje s vnímáním žáků. Výsledky, ke kterým jsem prostřednictvím narativního rozhovoru došla, shrnuji v interpretacích rozhovorů a ve shrnutí.

4.9 Výsledky narativní analýzy

V této části mé práce se budu zabývat představením jednotlivých účastníků výzkumného šetření. Pracuji s pěti výpověďmi žáků se SPU a jednou výpovědí učitelky českého a anglického jazyka. Jména všech účastníků jsem z důvodu zachování anonymity změnila. Z toho samého důvodu nezmiňuji ani jména základních škol, kde výzkumná šetření probíhala.

4.9.1 Představení účastníků výzkumu

Petr – 12 let (dyslexie, dysgrafie), diagnostika – 2. třída

Rodinná anamnéza:

Chlapec je žákem šesté třídy. Vyrůstá v úplné rodině. Petr má mladší sestru. Matka pracuje jako zdravotní sestra v nemocnici, otec pracuje v kanceláři. Rodiče se chlapci od malička věnují.

Martin – 15 let (dysgrafie), diagnostika – 2. třída

Rodinná anamnéza:

Martin je žákem deváté třídy. Vyrůstá v úplné rodině, je jedináček. Matka je lékařka, otec pracuje jako technik. Chlapec je často u svých prarodičů. Rodiče i prarodiče se shodují ve výchově a chlapci se věnují.

Klára – 15 let (dyslexie, dysgrafie), diagnostika – 3. třída

Rodinná anamnéza:

Klára navštěvuje devátou třídu základní školy. Vyrůstá v neúplné rodině. S otcem se vídá zřídka. Dívka nemá sourozence. Matka má dvě zaměstnání, na výchovu Kláry jí nezbyvá mnoho času.

Adam – 15 let (dyslexie), diagnostika – 1. třída

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny. Oba rodiče pracují v rodinné firmě. Otec i chlapce starší sestra mají také diagnostikovanou dyslexii. Rodiče se chlapci od malička plně věnují.

Tereza – 13 let (dyslexie, dysgrafie), diagnostika – 3. třída

Rodinná anamnéza:

Tereza vyrůstá v neúplné rodině. Dívka žije ve střídavé péči u matky a u otce. Matka pracuje jako prodavačka, otec je vyučený zedník, je ale dlouhodobě nezaměstnaný. Rodiče se v názorech na výchovu dcery neshodují. Velkou roli ve výchově dívky hraje babička.

4.9.2 Narativní rekonstrukce příběhů

V nadcházející kapitole představím výpovědi respondentů. Kurzívou budou značeny původní výpovědi dotazovaných. Tyto výpovědi budou ponechány v takové podobě, v jaké byly respondenty vyprávěny. Budou se zde tedy objevovat nespisovné výrazy, pravopisné přepisy.

Na závěr každého příběhu krátce interpretuji průběh vyprávění. Na závěr kapitoly shrnuji veškeré rozhovory.

4.9.2.1 Petr

Petra škola, až na pár předmětů jako je tělocvik nebo matematika, příliš nebaví. Tvrdí, že na prvním stupni měl lepší známky, aniž by se musel hodně učit. *„Na prvním stupni mi stačilo udělat úkoly, doma jsem se nemusel učit skoro vůbec, občas jsem se sem i těšil, teď píšeme samý písemky a já mam špatný známky a pak třeba kvůli tomu nemůžu na fotbal.“*

Příčinu svého zhoršení Petr vidí ve větším objemu učiva a v diagnostice dyslexie a dysgrafie. *„Když jsem nevěděl, že mam tuhle poruchu, tak to bylo lepší. Ted' mam pořád nějaký speciální úkoly, nedělám tu samou práci jako ostatní, testy píšu jiný a to mi vadí. Pak se třeba ostatní baví o testu a já k tomu ani nemůžu nic říct, protože píšu něco jinýho. Paní učitelka se mě pořád v hodině ptá, jestli stíhám a já se pak cítim blbě.“*

Petr neoceňuje úlevy, které díky svým poruchám má. *„Když píšeme test, tak já nemusim třeba dělat všechny cvičení, pak mi kluci řeknou, že to nemá cenu, že to mam lehčí a že na mým místě by měli jedničky. Přitom já se nechci ulejšvat, byl bych radši, kdybych mohl psát to, co oni. Ale to bych měl ještě horší známky asi.“* Chlapec neví, jak na takový typ narážek či posměšků reagovat. *„Minule jsem jim řekl, ať jsou taky do poradny, že třeba taky nebudou muset psát testy.“* Petr musí kvůli své diagnóze čelit nepříjemným otázkám ostatních spolužáků. *„Ptali se mě, jestli se to vyléčí nebo se budu takhle ulejšvat pořád.“*

Petr tvrdí, že dokud mu nebyla odhalena diagnostika SPU, měl se lépe. „*Občas jsem měl špatnou známku, ale teď se kvůli tomu musím učit s mamkou, od té doby, co jsem byl u nějaký paní na těch testech, se se mnou mamka pořád učí a já pak nemůžu hrát třeba na počítači, několikrát jsem nešel kvůli učení na trénink. To mě štvě.*“

Největší problém má ve vyučování Petr se čtením. „*Nemam rád, když mě vyvolá paní učitelka na čtení nahlas. Čtu pomalu nebo si to musím nejdřív přečíst potichu a třeba se mi někdo zasměje pak.*“ Vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě Petr s úlevou v hlase poznamenává, že na něj, co se čtení týče, naštěstí nepříjde řada často. Petr vypráví, že kdyby neměl SPU, měl by víc času na jiné věci než je učení. Vysvětluje, že pro to, aby měl dobré známky a stíhal tempo ostatních, musí se učit více. Přemýšlí, že důvodem může být přesun na druhý stupeň, ale i jeho porucha učení. „*Mamka mi nakázala každé den přepsat odstavec z knížky a musím jí číst nahlas. Pořád mě kontroluje, to předtím nedělala.*“ *Taky mě nutí číst povinnou četbu do čtenářského deníku. To mě nebaví, ty knížky mi nepříjdou moc zajímavý, s tátou čteme časopisy o autech, ale tyhle povinný knížky, to není ono.*

Na otázku, zda si myslí, že spolužáci jeho poruchu řeší mezi sebou, odpovídá, že neví. „*Nevim, není to nemoc, ale radši bych tu poruchu neměl a byl jako oni. Cítím se blbě, když mam jako jedinej jinej test nebo úkol.* Chlapec konstatuje, že kdyby nebyl ve třídě jediný se specifickou poruchou učení, bylo by to pro něj jednodušší. „*Nebyl bych jedinej, kdo by měl jiný testy, diktáty, úkoly. Taky když nestíhám, tak mi paní učitelka říká, že se musím víc soustředit.* Soustředěnost prý Petr ztrácí zejména při češtině, protože ho předmět nebaví. „*Občas neposlouchám no. Ale když na to přijde paní učitelka, je zle. Když mě vyvolá a nevím, kde jsme, dostanu vynadáno.*

Co se ověřování znalostí týče, tvrdí Petr, že testy jsou lepší v tom, že je zde více času na promýšlení, ale nevýhodu vidí v tom, že musí psát.

Petr dlouze přemýšlí o tom, jak on sám by pomohl dětem se SPU, co by on sám ocenil, co mu chybí. „*Mně nejvíc rad dala paní učitelka, ta paní v poradně a taky rodiče no. Já co bych nejvíc ocenil, by bylo, aby si nemysleli kluci, že to mam jednodušší, že se ulejšvám.*“

Interpretace vyprávění

Petra jsem učila během své praxe na základní škole. Měla jsem možnost kromě metody narativního vyprávění použít metodu pozorování. V hodinách Petr nedokázal být dlouho soustředěný, stávalo se, že po vyvolání nevěděl, co má dělat. Když byl Petr vyzván k přečtení zadání úkolu, nejdříve se lekl a začal zbrkle hledat, co číst. Šlo o krátký text, Petr se zadržoval, některá slova přečetl až na potřetí, byl u něj znát stres ze čtení a hlavně z toho, jak budou na jeho výkon reagovat spolužáci. O přestávkách Petr však ožíval a často musel být napomínán za své chování, běhání po chodbách, pokřikování. Petr fyzicky napadal ostatní spolužáky. S Petrem jsem se scházela ve věci rozhovorů dvakrát. Jednou ve škole a podruhé po jeho fotbalovém tréninku na hřišti u školy. Při první schůzce, ve škole, působil spíše zakřiknutě, nepodařilo se mi ho rozpovídat. Odpovídal krátce, nesoustředil se, otázky jsem mu musela klást několikrát. Při druhém rozhovoru probíhajícím na hřišti byl Petr daleko uvolněnější. Nejdříve mi nadšeně vyprávěl o tréninku, ukazoval mi nové boty na fotbal a popisoval přátelský zápas s jiným mužstvem. Obávala jsem se, že rozhovor po fotbalovém tréninku na téma SPU bude probíhat stejně jako ve škole a Petr nebude ochotný vyprávět. Petr se však rozvyprávěl, změna prostředí rozhovoru velmi prospěla. Největší problém vidí v tom, že se odlišuje od kolektivu. Vadí mu, že k němu paní učitelka zaujímá jiný postoj, jiné metody, je hodnocen odlišně od svých spolužáků. Kvůli tomu je Petr častým terčem posměšků, a to ho trápí. Ocenil by, kdyby na sebe prostřednictvím SPU nestrhával pozornost. Chlapec v kolektivu není příliš oblíbený, v době mé pedagogické praxe se několikrát stalo, že fyzicky napadl spolužáky, často vyvolával konflikty. V tomto případě si myslím, že jeho chování může být důsledkem snahy kompenzovat si neúspěch používáním fyzické síly, agresivitou. Myslím si, že v Petrově případě hlavní důvod, proč je vrstevníky odmítán, je to, jak se chová, což může být způsobeno právě pocitem méněcennosti kvůli SPU. Nevýhodu vidí Petr v tom, že kvůli SPU se musí více učit a nezbývá mu tolik času na záliby. Fotbal je to, co mu dodává sebevědomí, je v něm dobrý, ví to a svým způsobem si tímto úspěchem kompenzuje neúspěchy ve škole. Myslím si, že pro děti se SPU je velmi důležité zažít pocit úspěchu, proto pokud je to možné, je dle mého názoru, dobré děti podporovat ve všech smysluplných mimoškolních aktivitách, při kterých se cítí dobře, a to i v případě, že tyto

aktivity z pohledu učitele, rodiče smysluplné nejsou. Někteří rodiče například nepovažují sport za důležitý.

4.9.2.2 Martin

Svoji výpověď Martin začíná tím, že do školy chodí rád, zejména za spolužáky. V zápětí ale dodává, že nemá rád předmět český jazyk. Hlavně proto, že mu byla diagnostikována dysgrafie. *„Mam poruchy s tím psáním, často nestíhám, píšu rychle, dělám chyby, škrtám, pak to po sobě nemůžu přečíst, takže když se chci učit z poznámek, tak mi dělá problém to rozluštit. Když píšu pomalu, jde to sice přečíst, ale zase pak nestíhám.“*

S ostatními předměty Martin problém nemá. *„Jinde se tolik nepíše, tak je to lepší.“* Mezi jeho nejoblíbenější předměty patří matematika a fyzika. Jeho snem je studovat elektrotechnickou školu, stát se programátorem. *„Tam bych nemusel skoro vůbec psát,“* dodává Martin.

Chlapec si myslí, že kdyby se více snažil, mohl by mít lepší výsledky. Přiznává, že se doma moc neučí. *„Já se učím ve škole, jde mi to tu líp, můžu se zeptat spolužáků na radu. Třeba těsně před písemkou se toho naučím úplně nejvíc.“* Martin dodává, že na střední škole se bude muset učit asi více. *„Hlavně ten první rok se budu muset asi víc snažit. Většinou, když se začnu snažit, tak mi to jde všechno dobře. I v tý dyslexii, já jsem se hodně zlepšil, dřív to bylo mnohem horší s tím psáním i čtením.“*

Na Martinovu poruchu učení přišli rodiče. *„Huř jsem četl i psal, třeba když jsme psali diktát, tak jsem škrábal a nestíhal.“* Martinovi rodiče přiměli chlapce k návštěvě PPP. *„Tam jsme šli za nějakou paní, byl jsem na testech, psal jsem tam, skládal jsem puzzle, měl jsem třeba obkreslit obrázek a podle toho mi určili, že mam dysgrafii. Moc se mi tam nechtělo, ale nakonec tam bylo docela příjemně.“*

Jako největší přínos návštěvy PPP Martin považuje to, že se s ním po diagnostice dysgrafie začali učit rodiče i další příbuzní. *„Předtím se se mnou rodiče učili jen občas. Ted' se učím*

zase sám, protože rodiče ví, že už to zvládnou, a když něco nechápu, jdu za nima a oni mi pomůžou, taťka v matice, mamka zas v češtině a tak, ale většinu už zvládám sám. Když mi to ale řekli, že mam dysgrafii, tak se mnou učili každý den, četli jsme a tak a to mi hodně pomohlo. Asi nejvíc.“

Nad otázkou, co se pro něj diagnostikou dysgrafie změnilo, dlouze přemýšlí. *„Tak asi ten přístup učitelů, hlavně teda v češtině. Třeba když píšem diktáty, tak já to mam předepsané a jenom to doplňuju do textu. To mi pomohlo a zlepšily se mi tím známky. Zlepšil jsem se i ve čtení. I čtení třeba v angličtině mi jde dobře, ale to mi šlo i dřív. Já mam totiž doučování z angličtiny, tak to mi pomáhá i mě to baví.“* To je asi všechno, co se změnilo. *No ještě jsem měl čas na jiný věci no. Třeba na sport, s tím jsem musel přestat, když mi zjistili tu dyslexii, protože jsem se musel hodně učit a nestíhal jsem tréninky. Hrál jsem ten nohejbal a basket. Mamka trvala na tom, abych přestal, protože se to projevilo na známkách no. To mě tenkrát hodně mrzelo. Ted' jsem si našel jiný zájmy, baví mě automodelářství, lepím různý modely.“*

Mezi další aktivity, které Martin provozuje ve svém volném čase, patří pročitání encyklopedií a článků na internetu. Co se knih týče, Martin není vášnivý čtenář. *„Dřív jsem docela četl, mamka mi od malička kupovala knížky, pohádky nebo dobrodružné příběhy, mamka je doktorka, ta musí číst hodně, my s taťkou máme rádi spíš encyklopedie.“* Když zavedu téma na čtenářský deník, už z prvního výrazu chlapce je zřejmé, že psaní čtenářského deníku nepatří k jeho oblíbeným činnostem. *„No musím každý měsíc přečíst jednu knížku no. Pomáhá mi s tím mamka. Já to teda vždycky přečtu a pak to dáváme společně dohromady. Mamka mi to pomáhá formulovat. Nebaví mě to, ale co se dá dělat.“*

„Občas chodím s klukama ven,“ hovoří Martin dál o svých zájmech. *„Ted' už se to ustálilo, ale dřív jsme nebyli moc dobrej kolektiv ve třídě, byli jsme hodně rozdělení na skupinky, třeba s holkama jsme se moc nebavili. Dokonce k nám do třídy chodil pán a ten nás dával dohromady, abychom se víc bavili spolu. Museli jsme třeba kreslit strom a na něm vyznačit, kdo je náš nejlepší kamarád, kdo nejhorší, v tom jsem dopadl docela dobře, patřil jsem mezi oblíbence.“*

S přechodem na druhý stupeň měl Martin, podle svých slov, potíže. „*Třeba přírodopis jsem nezvládal, to jsme brali nějaký kytky. Taky jsme psali hodně diktátů, to mi nešlo. Musel jsem se hodně učit, rodiče mi pořád říkali, ať se víc učim, přestal jsem se sportem.*“ Ve třídě jsou spolu s Martinem další tři žáci se specifickými poruchami učení. „*Nějak se o tom nebavíme, ani nevím, jestli se zlepšili nebo ne, já je nepozoruju, jak se učí. Řekl bych ale, že z nich mam asi nejlepší výsledky, v češtině i v ostatních předmětech. Asi tím, že jsem se v tý šestce fakt hodně učil, mám naučený ten základ a pak už se to učí jednodušejc. Ted' jsem měl z češtiny dvojku, dřív trojku. Dokonce už jsem přijatej na jednu školu díky průměru. Ta devítka se mi celkově zdá lehčí než třeba osmička. Přijde mi, že to víc chápu a asi je to i učitelem.* Učitele Martin hodnotí celkově kladně. „*Já s nima nemam žádněj problém, naopak když jsem třeba potřeboval nějaký ústupky kvůli dysgrafii, tak mi vyšli vstříc, ostatní si třeba na nějakýho učitele stěžujou, ale já nemam proč.*“ Martin se chvíli zamyslí a dodává, že testů by učitele mohli přeci jen dávat méně. „*Mně nevadí ústní zkoušení. Dřív jsem to měl dokonce radši než testy, kvůli tomu, že jsem nemusel psát, ted' už je mi to jedno. Ale mohli bysme celkově psát miň testů, hlavně z přírodopisu nebo zeměpisu, tam toho máme fakt hodně. Z češtiny píšeme jednou týdně pravopisný cvičení. To já mam na těch papírech a ty si pak vlepuju do sešitu.*“ Poznamenala jsem, že jsem četla jeho slohové práce a že mě velmi mile překvapily, a to jak obsahově, tak i tím, jak čitelně jsou napsané. Martina to potěšilo a podotkl, že ho psaní slohových prací baví. „*Mě to baví si vymýšlet nějaký příběhy. Ted' jsme psali o vysněných prázdninách, tak jsem tam popsal, že bych chtěl jet k moři, lehnout si do písku a pak si zahrát fotbal na pláži.*“ To, že práce jsou téměř krasopisně napsány, vysvětluje tím, že na to má dostatek času a nejdříve píše nanečisto. „*To kdybyste viděla ten papír, jak jsem to psal poprvý, to byste mi asi neříkala, že hezky píšu, ale tím, že to přepisujeme, tak tam nejsou škrtačky a vypadá to líp.*“

Zajímal mě Martinův názor na to, co on by změnil na přístupu k žákům se specifickými poruchami, co se mu osvědčilo a jestli si myslí, že by podle prvního dojmu poznal na žákovi, že trpí specifickou poruchou učení. „*Asi hodně záleží na učiteli, jak to bude řešit. Doporučil bych asi to, co jsem dělal já, učit se s někým, to mi hodně pomohlo v tý šestý třídě. Pak třeba doučování. Já to moc nevnímám jako handicap, stejně moc nepíšu, jenom*

tady ve škole. Když by někomu řekli, že má tuhle poruchu, řekl bych mu, ať si z toho nedělá hlavu, že to není nic závažného, ať řekne rodičům, ať mu víc pomáhají. Jestli bych poznal žáka s nějakou poruchou? Asi jo. Podle čtení, psaní, podle toho jak se chová, jestli je třeba nervozní. Já jsem třeba vždycky býval nervozní, věděl jsem, že mi to čtení tolik nejde, tak jsem nechtěl být vyvolaný ke čtení a třeba jsem se snažil schovávat nenápadně, abych nebyl vyvolaný. Ne kvůli tomu, že bych se bál, že se mi budou spolužáci posmívat, ale mně samotnému to vadilo prostě.“

Interpretace vyprávění

Martina jsem znala již z doby, kdy jsem ho učila během své pedagogické praxe. Už tehdy na mě působil velmi vyrovnaným, klidným, dojmem. Při hodině byl soustředěný, pozorný, komunikoval. Mé dojmy svým vyprávěním jen potvrdil. Martin mluvil od začátku plynule, velmi srozumitelně, ve chvílích, kdy mluvil o potížích týkajících se SPU, se občas začervenal a zadíval se ostýchavě dolů do země. Neměl problém odpovědět na žádnou otázku.

Celý rozhovor jsem dávala najevo pochopení a snažila se Martinovo vyprávění povzbuzovat otázkami. Martin je sebevědomý chlapec, několikrát opakoval, že se v rámci své poruchy učení zlepšil, nestyděl se přiznat, že je za tím velká práce, a to z velké části i ze strany rodičů. Martin uvádí ve svém vyprávění, že mezi spolužáky, kteří také trpí specifickou poruchou učení, má nejlepší výsledky.

Negativum své poruchy vidí v tom, že kvůli času, který musel věnovat učení, musel přestat se sporty. V kolektivu je Martin oblíbený. Z jeho vyprávění jsem došla k závěru, že v současné době dysgrafie jeho život nějak zásadně neovlivňuje.

Na Martinově vyprávění mě zaujmul fakt, že kvůli SPU musel přestat hrát basketbal a vzdát se tak svého koníčka, ve kterém vynikal a který mu přinášel pocit, že je v něčem dobrý. Místo toho se začal věnovat automodelářství, které není časově tak náročný. Jak jsem již zmínila u předchozího rozhovoru, myslím si, že v tomto období je pro

dospívajícího jedince, o to více pro jedince trpícího poruchou SPU, velmi důležité zažívat pocit úspěchu a spokojenosti.

4.9.2.3 Klára

Patnáctiletá dívka začíná vyprávění tím, že v současné době chodí do školy bez odporu. Podle jejích slov se zlepšila v celkovém prospěchu a dokonce ji některé předměty jako angličtina nebo přírodopis začaly bavit. Nebylo tomu však v době přechodu na druhý stupeň. *„To jsem sem chodila fakt nerada. Byla jsem často nemocná, se žaludkem, takže jsem si vždycky musela dopisovat testy, neměla jsem poznámky, ani jsme se moc nebavily s holkama natož s klukama, takže byl problém si ty poznámky sehnat“* Klára přiznává, že její dyslexie a dysrafie určitě sehrála roli v odporu ke škole. *„Já jsem se učila víc než holky a stejně jsem měla špatný známky, šlo mi to pomalu. Klára vypráví, že vyhledávala jakoukoli možnost, aby se vyhnula škole. „No s tím žaludkem jsem měla vážně problém, ale asi ne vždycky to bylo tak vážný, abych musela zůstat doma.“* Klára sama přiznává, že se dostala po nástupu na druhý stupeň do začarovaného kruhu, když byla ve škole, doháněla to, co zameškala v době nemoci a když si testy i poznámky doplnila, většinou opět onemocněla. *„Hodně jsem se v té době zhoršila“*. Na otázku, proč měla takový odpor ke škole, dlouze mlčí. *„Nešlo mi to, i když jsem se snažila a učila, měla jsem špatný známky. No a pak taky doma to bylo blbý. Táta se od nás stěhoval a já jsem myslela na jiný věci než na školu.“*

Dívka tvrdí, že moc kamarádek v té době ve škole neměla, nikomu se nesvěřovala s problémy. *„Řešila to se mnou paní učitelka, pozvala si mamku do školy a řešily to spolu. Pak se se mnou začal učit víc děda a asi to k něčemu bylo, v sedmičce jsem se už zlepšila, i s holkama jsem se začla víc bavit.“*

„Nejhorší bylo čtení, všichni se vždycky hlásili, aby mohli číst nahlas, a já jsem se modlila, abych nebyla vyvolaná.“ Poruchy se prý neprojevíly jen v českém jazyce. *„Třeba v přírodopise jsme v hodinách psali hodně poznámek, psala jsem rychle a pak jsem to nemohla přečíst, takže jsem se nemohla učit.“* Tento problém prý vyřešila učitelka, která

zařídila, aby Klára dostávala poznámky nakopírované dopředu a vyznačovala a podtrhávala v nich to důležité. *„Měla jsem štěstí, že máme hodnou třídní paní učitelku, řešila to se mnou a hodně mi pomohla.“*

Když přijde řeč na rodiče, Klára lehce znervózní. *„No mamka nemá moc času, hodně pracuje, moc ani nestihá chodit na třídní schůzky, takže toho moc o těch poruchách neví. Od začátku, kdy mi ty poruchy určili, až do teď to se mnou řeší spíš paní učitelky ve škole než doma no.“*

Domácí přípravu prý Klára zvládá sama. *„Od malička se učím sama, občas se se mnou učil děda. Když jsem něco potřebovala, tak mi pomohla i mamka, to zas ne že ne.“*

Na SPU upozornila paní učitelka na prvním stupni. Klára pomaleji, nečitelně psala, problémy měla i se čtením. *„Paní učitelka mě poslala do té poradny a tam mi určili ty poruchy.“*

Na přístupu učitelů by Klára nic neměnila. *„Jsme ve třídě tři s dyslexií. Ostatní nás berou podle mě úplně normálně. Není to nějaká nemoc, vedle ve fotbalový třídě má hodně kluků tyhle poruchy a stejně jsou oblíbený i mezi holkama, takže si nemyslim, že by se nám někdo smál nebo tak. Dřív možná při tom čtení to nebylo úplně příjemný, ale to už se taky zlepšilo.“* Čtenářský deník Klára píše každý měsíc. *„No máme takovej systém, že když to opišeme z internetu o tý knížce, tak nedostaneme pětku. Tak nejčastěj opíšu obsah tý knížky no. Ale ono si to tím taky zapamatuju.“*

Jak jsem se dozvěděla od paní učitelky, ve třídě, kam chodí Klára se minulý rok objevila šikana. Šikanovaný byl chlapec ukrajinské národnosti. Zajímal mě názor Kláry na postavení chlapce ve třídě. *„Já si nemyslim, že by mu někdo nějak ubližoval, on spíš hrozně zveličoval a stěžoval si doma tátovi, tak se to řešilo pak. Byl prostě zvláštní, pořádně nemluvil česky a pořád něco vyprávěl v tom svém jazyce. Byl jak kdyby zaspal dobu, měl kolikrát potrhaný oblečení a asi se moc nemyl nebo já nevím.“* Na otázku, jestli si Klára

myslí, že je důležité mít hezké, nové oblečení, odpovídá po delší odmlce. „*No tak když by se třeba chtěl líbit někomu, tak by měl chodit hezky oblečený, ne? On u nás stejně byl jenom rok a pak šel jinam, tak to skončilo.*“

Ptám se Kláry, jestli si myslí, jestli je větší pravděpodobnost, že by žák byl šikanován kvůli starému oblečení než kvůli výsledkům ve škole. „*Myslím si, že když už, tak spíš kvůli oblečení. Špatný známky nikdo moc neřeší.*“

Ptám se, jestli ví o někom, kdo by byl terčem posměšků kvůli dyslexii nebo jiné poruše učení. „*To asi ne. Tak třeba když někdo čte špatně, tak se občas někdo zasměje, ale to je všechno. Třeba v šestce, sedmičce to bylo horší, to nám záviděli ostatní, že nemusíme psát diktáty a říkali, že to máme jednoduchý a že by měli samý jedničky a že asi jsme blbí, když to jen doplňujeme a pak nemáme jedničky. Ted' už to nikdo neřeší.*“

Klára si myslí, že největší pomoc pro žáky se SPU mohou být rodiče nebo příbuzní. „*Se mnou když se začal učit děda, tak jsem se hned zlepšila, je to fakt lepší se učit s někým.*“

Co by vzkázala dětem se SPU? *Ty začátky na druhým stupni jsou těžký, je toho hodně, noví učitelé, hodně nové látky, samý testy, hodně učení. Ale pak se to zlepší, tak ať se nebojej.*

Interpretace vyprávění

Kláru si z hodin českého jazyka pamatuji spíše jako zakřiknutou, tichou dívku. O to více mě překvapilo to, že se plynule rozvyprávěla. Získala jsem dokonce dojem, že ji zájem o její osobu těšil. Jak sama přiznává, často ve škole chybí, což se projevuje na celkovém prospěchu i na začlenění do kolektivu.

Navzdory tomu, že při hodinách byla Klára spíše tišší a neprojevovala se, od začátku našeho rozhovoru na mě působila přátelským, otevřeným dojmem. Po celou dobu se chovala přirozeně.

Během vyprávění jsem se jí snažila povzbuzovat otázkami. Působila zaraženým až smutným dojmem ve chvíli, kdy přišla řeč na rodiče. Bylo vidět, že o tomto tématu nechce příliš hovořit, proto jsem na ni netlačila a dál se na toto téma nevyptávala. Klára zažívala velmi těžké období, kdy kromě přechodu na druhý stupeň a zvládnání své SPU, se rodiče dívky rozváděli, měla zdravotní problémy, které mohly být způsobeny celkovou situací a psychickým vypětím. V kolektivu nebyla příliš oblíbená.

Situace se ustálila, když se Klára začlenila do kolektivu, učitelka jí pomohla s doplněním probrané látky. Velkou roli ve zlepšení jejího prospěchu sehrál dědeček, který se stal pro Kláru oporou.

Klára zmiňuje ve svém vyprávění šikanu ukrajinského spolužáka. Tvrdí, že to, že se odlišoval zjevem a chováním je daleko větším důvodem k šikaně než horší prospěch žáka nebo SPU. V tomto tvrzení se shoduje s učitelkou, která taktéž tvrdí, že děti v dnešní době daleko více řeší to, kdo má jaký mobilní telefon, oblečení než jaký má prospěch nebo jestli špatně čte.

4.9.2.4 Adam

„Škola mě moc nebaví, koho taky jo“, začíná vyprávění Adam. Říká, že sem nechodí rád, má jen několik předmětů, které ho baví. Mezi ně patří angličtina a tělocvik. „Já jsem chodil na angličtinu už od školky, tak mi docela jde. Minulý prázdniny jsem byl s rodičema a ségrou v Anglii, tak tam jsem se taky trochu zlepšil. Chodím ještě na kroužek angličtiny mimo školu. A tělocvik mě baví, protože mám rád sporty, hraju hokej.“

Adam říká, že SPU skoro nevnímá. *„U nás jí má ségra i taťka a nikomu to nevadí. Táta je úspěšnej i s dyslexií. Když mi to diagnostikovali, tak jsem musel hodně makat. To mě štválo, že to mam tu poruchu. Musel jsem se učit víc než ostatní, abych měl dobrý známky.*

Rodiče se se mnou učili. Starší ségra má taky dyslexii a táta taky, takže už přesně věděli, co se mam učit a tak. Když jsem byl na prvním stupni, tak mi mamka pořád dávala nějaký cvičení formou hry, abych se zlepšoval. Měli jsme doma takový knížky, kde byly tyhle cvičení a podle toho jsme to dělali. Někdy mě to docela i bavilo. Pak jsem se musel hodně učit, když jsem přešel na druhý stupeň. Bylo tam hodně novy látky a noví učitelé a víc zkoušení. Mamka mi vyjednala, že když jsem byl zkoušenej třeba z přírodopisu, tak jsem věděl předem datum, kdy to bude, a mohl jsem se připravit. Ale stejně jsem se učil na každou hodinu, mamka se se mnou pořád učila. Někdy jsem se učil i napřed s mamkou, to mě teda štvalo. Ani jsem to klukům nemohl říct, protože by si ze mě dělali srandu, že jsem šprt a divili by se mi, jak je možný, že nemam samý jedničky, když se tolik učim.

Adam si chválí přístup učitelky českého jazyka. Je nás ve třídě pět s dyslexií, takže nám paní učitelka vždycky dá nakopírovaný cvičení místo diktátu. Když píšem slohovky, tak nám uzná kratší práci. V předmětech, kde se hodně píše, nám řekli, že si ten výklad můžeme nahrávat na diktafon, jestli se nám líp učí, když to posloucháme, než píšeme. Ale já to stíhám docela si to psát, takže to nepotřebuju. Taky nám paní učitelka řekla, že komu se píše líp tiskace, tak může psát tiskace, tak jsem to zkoušel, ale zase jsem pak začal psát psace.“

Na otázku jestli čte, odpovídá Adam, že musí. „Musíme psát čtenářský deník, každý měsíc jednu knížku. Když bysme to nenapsali, tak máme pětku. A nesmíme to opisovat z internetu, minule na to přišla paní učitelka, že to někdo opsal a dostal pětku. Moc mě to ale nebaví číst. Občas nějaká knížka není špatná, ale kdybych si mohl vybrat, tak bych četl jiný knížky, dobrodružný.“

Po základní škole Adam plánuje další studium. „Už jsem si dal přihlášku na gympl, tak snad to vyjde. Chtěl bych pak i na vejšku, ještě nevím přesně jakou.“

Interpretace vyprávění

Adama jsem neznala z pedagogické praxe. Rozhovor probíhal natříkrát. Podruhé a potřetí bylo patrné, že se více uvolnil, pozapomněl na nahrávání rozhovoru, působil mnohem uvolněněji než při první schůzce.

První rozhovor jsme začínali metodou „Životní křivka“. Po chlapci jsem chtěla, aby mi na osu vyznačil události, které ve svém životě považuje za nejdůležitější. Zajímalo mě, zda vyznačí diagnostiku SPU. Nestalo se tak a jak jsem pochopila z dalšího vyprávění, SPU pro něj není zásadní v jeho životě. Určitě k tomu, podle mého názoru, přispívá fakt, že Adam není v rodině jediný, kdo trpí dyslexií. Jeho otec i starší sestra trpí stejnou poruchou. Podle vyprávění jsem usoudila, že otec je pro Adama velkým vzorem, vzhlíží k němu, několikrát během rozhovoru zdůraznil, že přestože otec má dyslexii, je velmi úspěšný. Do své křivky zanesl stěhování, nástup do školy, smrt babičky, první hokejový úspěch, pobyt v Anglii.

U Adama mě zaujal fakt, že spolužákům nepřiznává dlouhou domácí přípravu na vyučování, stydí se za své učení a tomu, podle něj, neodpovídající výsledky. Velkou roli u chlapce hrají rodiče. Od malička je o chlapce pečováno, zřejmá je i velká pečlivost rodičů. Učitelka chlapci a ostatním žákům se SPU taktéž vychází vstříc a snaží se najít co nejhodnější způsoby pro výuku těchto žáků. V kolektivu je Adam oblíbený, patří mezi vůdčí typ. Myslím si, že k Adamovu přístupu ke SPU přispívá i fakt, že ve třídě je pět žáků se stejným problémem, chlapec tedy nemá pocit, že se tolik vyčleňuje, ostatní spolužáci SPU nepřikládají velkou důležitost.

4.9.2.5 Tereza

„SPU vnímám tak, že mi komplikuje učení. Kdybych SPU neměla, tak bych neměla špatný známky a nemusela bych chodit do poradny a neměla bych od paní učitelky speciální úkoly. Já totiž třeba musím přepisovat knížku. Taky si mě dřív brala do kabinetu po škole a tam jsem musela číst. Říkala mi, že to není za trest, že nejsem po škole, ale prostě jsem musela být ve škole dýl než ostatní. Ostatní se skoro neučí a mají stejně jedničky. Já se taky moc neučím, ale nemám moc dobrý známky, jenom z přírodopisu, ten mi jde. Paní učitelka mi dává okopírované poznámky, který si vlepuju do sešitu, takže se pak mam z čeho učit. Jinak si totiž moc nestíhám zapisovat poznámky. Já mam teď pořád angíny, tak nemám moc poznámek a pak si to musím přepisovat a je toho moc, tak je dobrý, když mi to dá paní

učitelka nakopírovaný. “

Tereza vzpomíná na období, kdy jí byla diagnostikována dyslexie s dysgrafií. Bylo to ve třetí třídě. *„Měla jsem problémy při čtení, stávalo se mi, že jsem vynechávala písmenka nebo slova. Někdy když jsem četla, tak jsem si přidávala do vět slova. Psaní mi taky moc nešlo, dělala jsem chyby a psala pomalu. Paní učitelka si zavolala mámu a řešila to s ní a pak jsem šla na testy a dostala papír, že nemusím psát diktáty a budu mít lehčí úkoly. Tak jsem si myslela, že to bude lepší, že budu mít lepší známky a nebudu muset tolik psát, ale spíš to bylo naopak, paní učitelka mi dávala víc úkolů, abych četla a tak.“*

Na otázku, jestli se hodně učí doma, odpovídá po delším přemýšlení. *„No paní učitelka na prvním stupni mi pořád říkala, že bych se měla učit doma hodně a dávala mi ty úkoly, tak jsem je dělala no. Ted' na druhém stupni už mi nikdo úkoly navíc nedává. Když mi to řekli, že mam ty poruchy, tak paní učitelka si zavolala mámu a říkala jí, že se s ní musím učit doma. Máma říkala, že to paní učitelka dramatizuje, že z toho dělá zbytečně vědu. Tak možná, že má pravdu no. Občas se se mnou učila. I táta, když jsem byla u něj. Ted' na druhém stupni už jsem velká, už se se mnou neučí. Já jsem často u babičky, hlavně jak jsem ted' často nemocná a s tou si čteme nahlas. Chvilí čtu já a ona mě opravuje a pak čte ona. Ted' zrovna čteme Robinsona. Vždycky si o tý knížce povídáme a to mě docela baví.“*

Ptám se Terezy na spolužáky. *„Já jak ted' jsem hodně nemocná, tak se s nima moc nebavím. Oni se baví o něčem co se dělo a já jsem u toho nebyla, tak k tomu nemam co říct. Maruška slavila narozeniny ted' a já jsem byla nemocná, tak jsem tam nebyla, ale možná by mě asi ani nepozvala, nevím. Ale mam ve třídě Báru, s tou se bavím a třeba i někam jdeme občas po škole. Ona má taky psa jako já, tak chodíme venčit nebo na brusle chodíme.“*

Tereza tvrdí, že již dál nechce studovat. *„Já na to nejsem, i máma to říká. Pujdu do práce a aspoň si vydělám nějaký peníze než abych šla ještě dál do školy. Třeba bych mohla prodávat jako máma nebo nějakou práci určitě najdu, ale už studovat nechci. Jak mam ty poruchy, tak je to pro mě mnohem těžší se učit a stejně bych se nedostala na střední školu.“*

Paní učitelka mi říká, že je to škoda, ale já si nemyslím. Už se těším, až si budu vydělávat peníze a budu si moct koupit, co budu chtít. Takhle se musím ptát mámy nebo táty, jestli mi něco koupí. Babička mi dává taky peníze, ale radši bych měla svoje už.“

Na závěr se Terezy ptám, co si myslí, že by mohlo obecně pomoci dětem s SPU. *„Asi to čtení nahlas. A možná je dobrý i to přepisování. Mně nejvíc pomáhá, když mi někdo dá poznámky a já si je jen vlepím do sešitu.“*

Interpretace vyprávění

Terezu jsem stejně jako Adama neznala z dřívější doby. S dívkou jsem se scházela dohromady třikrát. Jednou byl náš rozhovor přerušen jejím odchodem k lékaři. Stejně jako u Adama, rozhovor jsme začaly vyznačením důležitých událostí do tzv. životní křivky. Tereza na křivku vyznačila diagnostiku SPU. Zanesením této události do životní křivky, považuje diagnostiku za jeden z rozhodujících momentů ve svém životě. Tento čin zdůvodňuje tím, že SPU jí komplikuje život, přiděluje starosti, práci, nutí jí školet a přípravě na vyučování věnovat více času.

Z vyprávění Terezy je znatelný rozdílný postoj rodičů a učitelky ke SPU. Zatímco učitelka se snaží dívce pomoci ke zlepšení poruchy, matka celou situaci zlehčuje a konstatuje, že učitelka Terezy poruchu učení zbytečně dramaturguje. Terezu to, dle mého názoru, demotivuje, nemá motivaci k tomu se zlepšovat, pracovat na sobě, má pocit, že má kvůli SPU „právo“ na horší výsledky a SPU lehce zneužívá.

Dívka žije ve střídavé péči u matky, u otce, často bývá u babičky. Neustále tak mění prostředí. Rodiče na ni nemají příliš času. Z vyprávění jsem vycítila, že nejlépe je Tereze u babičky, kde se cítí v bezpečí. I kvůli své nemoci a časté absenci, nemá Tereza příliš kamarádů mezi spolužáky. Cítí se kolektivem opomíjena. Tereza však zmiňuje dobrou kamarádku, kterou ve třídě má. Domnívám se, že tento kamarádský vztah pro dívku představuje velkou oporu, má se na koho ve třídě obrátit.

Tereza nechce pokračovat ve studiu, což je podle mého názoru způsobeno z velké části přístupem rodičů.

4.9.2.6 Učitelka českého a anglického jazyka na druhém stupni

Učitelka začíná vyprávění tím, že každoročně se na druhém stupni základní školy, mezi žáky šestých tříd, objeví minimálně dva žáci se SPU. *„Počet žáků s touto diagnostikou se rok od roku zvyšuje,“* dodává učitelka, která působí na škole osmým rokem. Tvrdí, že SPU je jedna z věcí, která se u dětí nejvíce hlídá. *Na tento problém se klade mnohem větší důraz než třeba na rodinné zázemí, finanční možnosti. Hlídá se rozvoj dítěte v rámci školy. Na každé učitelské poradě se toto téma řeší, kolik dětí bylo poslaných na vyšetření, kolik žáků bylo diagnostikováno. Na prvním stupni, podle mého názoru, patří úkol, odhalit SPU, k nejzásadnějším úkolům učitele.“* Učitelka tvrdí, že SPU u žáka pozná většinou po prvních pravopisných cvičeních. *„Dítě přijde s papírem o SPU z prvního stupně, ale i tak se snažím na něj udělat vlastní názor. Nestává se, že by dítě na vadu upozorňovalo samo, že by mi přišlo o poruše říct nebo že by se o něm spolužáci zmiňovali jako o tom, co špatně píše. Nepřijde mi, že by to bylo něco, co by se s dítětem neslo.“* Učitelka tvrdí, že ze své zkušenosti má pocit, že žák s SPU se snaží neudělat chybu, neupozorňovat na sebe, chce splynout se zbytkem žáků. Pokud se někdo na SPU snaží vymlouvat, tak jsou to, podle učitelky, ti, kteří nejsou diagnostikováni, ale navštívili kvůli tomuto problému poradnu a mají úlevy. *„Ti, co opravdu problém mají, se naopak snaží skrýt. Jako příklad uvádí psaní pravopisného cvičení. „Žáci dostanou předtištěný text a pouze doplňují jevy. Tato metoda je nápomocná opravdu jen těm, kteří mají zvládnuté učivo, jen by se při psaní celých vět nebyli schopni soustředit a nezvládají psát v rychlosti, jakou píší ostatní děti. Ti, kteří by se snažili na SPU víceméně jen vymlouvat, budou takto odhaleni.“* Za velmi důležité považuje učitelka českého a anglického jazyka důslednost učitele. *„Mám dojem, že důslednost často chybí v rodičovské výchově, proto je třeba se snažit to napravit ve škole. Podle jejích slov je třeba řešit problémy hned, neutíkat od nich, hledat různé alternativy pomoci žáků se SPU. „Pokud dostane špatnou známku z pravopisného cvičení, příště zkusíme doplňování jevů do už předtištěného textu, každý den bude přepisovat část knihy,*

kteřou vybereme atd.. “ Na otázku, jestli je dobré mít odlišný přístup k žákům se SPU než k ostatním žákům, odpovídá učitelka, že se snaží najít každému žákovi vlastní cestu. *„Zprávy z poraden jsou kolikrát starší, žáci tam nemusí chodit tak často, pokud je SPU diagnostikovaná jasně, dochází tam jen při problémech.*“ Podle učitelky je důležité přístup měnit, přizpůsobovat tak, jak si žádá situace, být flexibilní, nebát se zkoušet nové věci, metody. *„Pokud vidím, že se dítě snaží, chválím ho, i když výsledky nejsou třeba až tak dobré.*“ Co se doplňujícího vzdělání týče, žádné na škole, kde učitelka působí, neproběhlo. *„Myslím si, že doplňující vzdělání by bylo prospěšné. Stejně tak jako se mění metody klasického vyučování, měly by se podle mého názoru měnit i metody pro výuku dětí s SPU. Je spousta nových učebnic, ale žádné nejsou zaměřené na tyto problémy. Přitom, jak už jsem říkala, dětí s těmito poruchami je spousta a jejich počet neustále roste. Jen v mé třídě připravuji pravopisné cvičení na papírkách sedmkrát, to znamená, že sedm žáků má diagnostikováno SPU, míra poruchy se samozřejmě liší, ale všichni mají doporučeno alespoň jednou za čas odlehčit.*“ Zajímal mě pohled učitelky na přístup rodičů k diagnóze SPU. *„Většinou mám zkušenost, že se rodiče o problematiku zajímají ve chvíli, kdy je jejich dítěti diagnostikována. Poté to nechávají většinou na učitelích, případně se optají na danou problematiku na rodičovské schůzce. Občas se objeví rodič, který se o potíže zajímá více, ptá se na způsoby, jak svému dítěti pomoci.*“

Mezi základní úlevy žáků se SPU učitelka řadí již zmíněná zkrácená pravopisná cvičení, předtištěné diktáty, kde pouze doplňují do textu, v některých případech zkrácené slohové práce. Co se ústního zkoušení týče, žák se SPU je většinou na zkoušení upozorněn dopředu, často je na žákovi samotnému, aby rozhodl termín zkoušení. Pokud jde o čtenářský deník, má učitelka svá vlastní pravidla pro zpracování deníku. Když žák přečte knihu a zapíše do čtenářského deníku, má automaticky známku jedna, pokud knihu nepřečte, ale alespoň si najde obsah díla na internetu a přepíše do čtenářského deníku, není mu udělena žádná známka, pokud knihu nepřečte a ani nepřepíše obsah, je mu udělena známka pět. Žáci se SPU si podle učitelky často nechávají udělit známku pět. *„Je to v jejich případě naprosto nepochopitelné. Mohli by tím své celkové výsledky v českém jazyce značně zlepšit. Navíc i opisování textu by pomohlo jejich grafickému projevu a celkově by si osvojili i pravopis. Problém je v tom, že rodičům často pětka ze čtenářského deníku*

nevadí. Vadí jim pětka z pravopisného cvičení. Neuvědomují si, že si tím dítě rozvíjí vjemy a omezují se tím zároveň chyby v pravopise, rozvíjí se slovní zásoba. Rodiče nikdy nepřijdou řešit čtenářský deník, přijde mi, že většinou příliš nedbají o to, aby dítě četlo a zpracovávalo deník.“ Na každou knihu, podle učitelky, mají žáci měsíc a seznam četby dostávají vždy před letními prázdninami tak, aby mohli číst právě o prázdninách. „Často říkám rodičům, ať se tolik nesoustředí na pravopisná cvičení a známky z nich. S jejich diagnózou známky z těchto cvičení asi nebudou nikdy nejlepší. Naopak bych pozornost přesunula právě na čtení a zpracování čtenářských deníků, kde opravdu může dojít k rozvoji slovní zásoby, k procvičování správné struktury vět a posléze i ke zlepšení pravopisu. I kvůli těmto dětem je pravopisné cvičení na váze od jedné do deseti hodnoceno váhou pět a čtenářský deník váhou osm. I tohle by jim mělo pomáhat ke zlepšení celkové známky z českého jazyka.“ Co se angličtiny týče, tam se, dle učitelky, úlevy kvůli SPU tolik neproaktívují. „Například v testu na slovíčka, chybí-li žákovi písmeno ve slovíčku nebo jsou písmena prohozena, nehodnotím to jako celé slovíčko špatně. Pokud je slovíčko nečitelné, vyzvu žáka, aby slovo vyspeloval a pokud to zvládne správně, hodnotím slovíčko jako správné.“

Co je podle učitelky překvapující, je čtení s porozuměním, žáci prý toto čtení poměrně dobře zvládají. „Možná je to tím, že vzhledem k tomu, že to není jejich mateřský jazyk, texty jsou mnohem jednodušší a od začátku se na čtení s porozuměním v angličtině klade důraz a často a důkladně se tento typ úkolů procvičuje. V češtině bereme jako samozřejmost, že textu rozumí, ale u žáků s SPU tomu tak bohužel občas nebývá,“ polemizuje učitelka. Velká váha je v angličtině přikládána projektům, pracím, které žáci vytváří doma, vysvětluje učitelka a dodává, že je jedno, kdo do práce zasáhne, kdo žákovi pomůže. Je to způsob, jak si žáci mohou zlepšit celkovou známku v angličtině. „V porovnání s čtenářským deníkem v českém jazyce, projekty v anglickém jazyce žáci skutečně vytváří a překvapivě i rodiče jsou většinou důslední v tom, aby žáci odevzdali včas kvalitní práci.“

Základem dobrého začlenění žáka do kolektivu je podle učitelky neklást SPU přehnaný význam, příliš s dětmi problematiku nerozebírat. „Když se s nimi chci o této problematice bavit, vezmu si je stranou. V dnešní době si myslím, že jsou pro děti daleko důležitější věci, typu jaký má mobilní telefon, jestli má značkové oblečení. Ač je to smutné, právě tohle jsou

podle mě spíše věci, které děti řeší a které mohou vést až k šikaně, ale to, že by se děti vysmívaly žákovi, že koktá při čtení nebo neumí napsat slovo, se naštěstí nestává.“ Učitelka popisuje, jak přehnaně jsou pro děti důležité věci, značky, oblečení. *„Přijde mi, že v tomto přístupu k věcem jsou kolikrát podporováni rodiči. Stalo se nám ve škole, že jsme žákovi zabavili ipad, protože s ním neustále vyrušoval, rozptyloval ostatní, nesoustředil se na výuku. Hned odpoledne volali do školy rodiče, jak je možné, že jsme jejich synovi ipad zabavili, že je to drahá záležitost. Byla jsem svědkem toho, že se děti vysmívaly spolužákovi, že má starší mobil nebo že neumí používat nejnovější techniku.“*

Co se výskytu týče, podle učitelky, se SPU projevuje více u kluků. *„Možná je to i tím, že jsou kluci většinou celkově méně pilní, dalo by se říct lenivější. Co je ale zajímavé, je to, že mi přijde, že se se SPU chlapci lépe umějí vypořádat, rychleji se zlepšují. Možná je to i tím, že děvčata se často stresují tím, že dělají chyby a celkově tím, že jim byla diagnostikována porucha učení a zbytečně se tomu poddávají. Kluci k tomu přistupují laxněji, nepřipouští si tolik problém a možná se tento přístup ke SPU v konečném důsledku jeví jako účinnější. Stejně tak je to například při psaní pravopisných cvičení po uzavření známek. Najednou nad tím všichni žáci tolik nepřemýšlí, nestresují se tím a známky jsou o poznání lepší. Takhle mi přijde, že kluci přistupují ke SPU.“* Podle učitelky jsou děti s takovou mírou SPU, jaká se vyskytuje na základní škole, kde působí, naprosto schopni běžného začlenění. Naopak si myslí, že pro žáky se SPU by bylo silně demotivující být obklopeni pouze žáky se stejnými poruchami. *„To je to samé, jako kdybychom chtěli vytvořit zvlášť třídy pro dvojkaře, trojkaře.“*

Posledním tématem, které jsme spolu probíraly, byly společné znaky dětí se SPU. *„Jsou snadno unavitelní. Téměř vždy se poruchy váží s hyperaktivitou nebo hypoaktivitou. Občas žáci se SPU takzvaně vypnou. Poznám to podle toho, že mají „mrtvé oči“, absolutně nevnímají. Bud' je to tak, že to trvá deset minut a opět se zapojí aktivně do výuky nebo tak, že jsou aktivní deset minut na začátku hodiny a pak už nespolupracují. Přijde mi, že tyto stavy nesouvisí s časem hodiny, zda výuka probíhá ráno nebo odpoledne. Stává se to v jakýkoliv čas. Je důležité tuto chvíli, kdy je žák „mimo“ odhalit a snažit se ho opět zapojit do výuky. Naopak mi ale přijde, že se ale dokáží zregenerovat rychleji než ostatní děti, tím, že jsou často hyperaktivní, tak se o přestávce proběhnou a jsou schopni znovu aktivně*

fungovat.“ Podle učitelky se dá SPU odhalit stylem, jakým dítě komunikuje, jak se pohybuje, často klade otázky nadvakrát, je nesoustředěné. Jako příklad uvádí stravování. *„Dítě si kousne do buchty, pak si vezme šunku a nechá oboje rozkousané. I na tom se projeví ta roztržitost pozornosti. Neví na co má chuť, není schopen dojít jednu věc. Dalším příkladem může být nezručnost žáka. Padání věci z lavice apod.“*

4.10 Shrnutí

Ve výsledcích výzkumného šetření se objevuje řada skutečností, které hrají důležitou roli v životě žáků se SPU. Některé aspekty vnímání SPU se u respondentů podobají, některá jsou až překvapivě stejná, některá jsou zcela rozdílná.

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem ve své práci určila „Jak žák svoji SPU vnímá?“ Mladší respondenti, Tereza a Petr se shodli na tom, že jim SPU komplikuje učení. SPU přisuzují horší známky, více času stráveného domácí přípravou, méně času na své koníčky.

Téměř všichni respondenti uvádějí, že nejvíce jim vadí odlišný přístup učitele, jiné hodnocení, jiné postupy, testy, které jim ale pomáhají zvládnout výuku. I když je žák v některých oblastech výrazně slabší, nestojí o zbytečné úlevy. Spolužáci často tyto odlišné přístupy považují za zvýhodňování žáků se SPU. Respondenti se shodli, že odlišnost od kolektivu je zdrojem nepříjemných situací, nepříjemných otázek, posměšků, narážek od spolužáků. Nejvíce tímto faktem trpí nejmladší respondent Petr. Petr je ve třídě jediný se SPU, možná i proto se s narážkami a odlišným přístupem, který se týká pouze jeho, těžce vyrovnává. U Kláry se díky individuálnímu přístupu, kdy dostává předem nakopírované poznámky, vyřešila situace, která ji trápila. V předmětu, který ji baví, dostávala špatné známky právě z toho důvodu, že si při výkladu kvůli SPU nestíhala psát srozumitelné poznámky. Zajímavé je, že učitelka individuální přístup k žákům se SPU považuje za přínosný a zřejmě si neuvědomuje, že odlišné přístupy dětem znesnadňují pozici ve třídě.

U starších žáků Adama a Martina jsem nabyla dojmu, že jsou s diagnostikou SPU srovnání. Oba působili sebevědomým dojmem, SPU v jejich věku nevnímali jako přílišné omezení. Podle jejich výpovědí by se dalo soudit, že oni sami považují SPU za vyřešený problém, který v současné době nevnímají jako handicap. Adam si uvědomuje, že vynakládá v porovnání se spolužáky větší úsilí při domácí přípravě a výsledky ve škole tomu ve srovnání s jeho spolužáky neodpovídají, přesto si zachovává pozitivní přístup.

Sebepojetí jedinců se v době dospívání významně mění. Pubescent je více zranitelný, bývá labilnější, méně sebejistý. SPU může prožívat jako vážnou překážku, ale na druhou stranu může jakékoli znevýhodnění v tomto období považovat za nicotné, nedůležité, může své potíže popírat, nepřiznat si je. Podle rozhovorů s respondenty byl přechod na druhý stupeň ZŠ ovlivněn mnoha okolnostmi. Noví učitelé, jiné přístupy učitelů, větší objem probíraného učiva, celkové zrychlení práce ve výukové hodině, důraz na samostatnost. S přibývajícím věkem byl u většiny respondentů znatelný alespoň malý pokrok s vypořádáváním se s potížemi spojenými se SPU.

Petr, nejmladší respondent, se dle mého názoru se SPU vypořádával nejhůře. Sám přiznává, že mu není příjemné to, že je kvůli SPU středem pozornosti ve třídě, často se musí potýkat s narážkami a posměšky ohledně SPU. Upoutává na sebe proto pozornost jakýmkoli jiným způsobem, např. fyzickým násilím. Myslím si, že v Petrově případě je důležitý a pozitivní fakt, že hraje fotbal a je v něm úspěšný.

Sport nebo další mimoškolní aktivity, dle mého názoru, dítěti mohou zlepšit jeho sebeobraz, vnímání sebe samého. Na rozdíl od školy, kde mají problémy, ne vždy dobré výsledky, při sportu nebo při jiných aktivitách, kde jsou úspěšní, mohou zažít pocit, že jsou v něčem dobří, v něčem vynikají. Myslím si, že pocit úspěchu může značně přispět k celkovému pozitivnímu vnímání žáka sebe samého. Tyto děti, jak již jsem zmiňovala, mají často problém se začleněním do školního kolektivu. Podaří-li se jim začlenit do jiného kolektivu, například sportovního, má to pozitivní dopad na jejich psychiku a může to přispět k postupnému začlenění i do kolektivu školního.

Překvapilo mě, že Martina rodiče nepodporovali ve sportování, naopak mu zakázali hrát basketbal v důsledku SPU. Rodiče vyhodnotili, že Martinovi basketbal zabírá čas, který je lepší využít na přípravu do školy. Martin byl ve sportu úspěšný, z rozhovoru jsem pochopila, že ukončení sportování v basketbalovém klubu litoval.

Tereza se v průběhu druhého stupně rozhodla již nepokračovat v dalším studiu. Své rozhodnutí považuje za vyřešení svých potíží spojených se SPU. Petr vnímá SPU jako komplikaci, kvůli které se musí doma více učit, rozlišuje život před diagnostikou SPU, který byl bezstarostnější, Petr uvádí, že měl více času na koníčky a život po diagnostice SPU je podle žáka komplikovanější.

Dalším důležitým tématem výpovědí bylo, zda dítěti někdo s přípravou do školy pomáhá. Nejzřejmější to je v případě Kláry, která, stejně tak jako Adam, špatně nesla fakt, že se doma připravovala na výuku více než spolužáci, snažila se a i tak měla špatné známky. Období přechodu na druhý stupeň pro ní bylo těžké nejen kvůli SPU a s tím spojenými úkoly navíc. Dalším faktorem, který dívku v tomto období ovlivnil, byl rozvod rodičů, ti, podle vyprávění respondentky problémy spojené se SPU zlehčovali, nevěnovali dceřiným obtížím ve škole dostatečnou pozornost. Evidentní zlom a celkové zlepšení výsledků ve škole se objevilo ve chvíli, kdy Kláře začal s přípravou do školy pomáhat dědeček. Celkově z výsledků vyplývá, že pravidelná, systematická pomoc a podpora rodičů, případně jiného rodinného příslušníka, je velmi důležitá. Tento názor zastávají všichni respondenti. Tereza byla v důsledku rozporu názoru na míru a významnost specifické poruchy učení mezi matkou a učitelkou zmataná, nejistá, necítila podporu matky ani otce. Ukázalo se, jak důležitý je jednotný postoj rodičů a učitele. Pokud mezi nimi nejsou rozpory v názorech na příčinu výukových obtíží, na postupy práce, dítě se nezabývá tím, zda mají pravdu rodiče nebo učitel a může pracovat v klidu. Tereziny neúspěchy ve škole, nízká ochota se do školy připravovat, podceňování školních povinností matkou i otcem vyústily v nechuť dále se vzdělávat a po skončení základní školy v dalším vzdělávání dívka nechce pokračovat.

Na příkladu Adama je vidět pozitivní motivace jeho otce. Tomu byly v mládí také diagnostikovány SPU, navzdory tomu je ve své profesi velmi úspěšný, otec je pro Adama zdrojem opory i vzorem. Zajímavé je, že se dá říci, že SPU v jejich případě stmeluje rodinu, obtíže s tím spojené jsou chápány jako společné a řešitelné.

Domnívám se, že rodič, který má stejný či podobný problém, má předpoklad mít pro dítě se SPU pochopení, rozumí mu, je schopen podělit se o své zkušenosti se zvládáním potíží, což může představovat výhodu. Adam je cílevědomý, poruše nepřikládá větší význam. Jako další výzkumnou otázku jsem si stanovila otázku „Jak jsou žáci se SPU vnímáni kolektivem?“

Většina respondentů měla problémy s adaptací do školního kolektivu. SPU představuje zátěž, podle mého názoru, většina žáků se zejména v mladším školním věku cítí v důsledku svých problémů odlišnými, méně oblíbenými v kolektivu, neúspěšnými nebo alespoň méně úspěšnými než jsou jejich spolužáci.

Klára konstatovala, že dříve neměla ve třídě mnoho kamarádů, zlepšení v začlenění do kolektivu probíhalo souběžně se zlepšováním jejich školních výsledků, tedy v souvislosti se zintenzivněním domácí přípravy a pravidelnou pomocí rodinného příslušníka, dědečka, se školní přípravou.

Myslím si, že lepší výsledky ve škole utlumily pocit méněcennosti. Klára zjistila, že pokud se připravuje, může být úspěšnější, zlepšila se její sebedůvěra, zlepšilo se i její začlenění do kolektivu, dívka se začala v kolektivu aktivněji prosazovat, ve škole jí bylo zkrátka lépe než dříve.

V poněkud jiné situaci byla Tereza. Ta, podle mého názoru, neměla příliš velký zájem o začlenění do kolektivu. Tereza má ve třídě jednu kamarádku, a to je pro ni dostačující, je pro ni důležité, že se na ni může kdykoli obrátit. Školní prospěch, rozhodování o budoucí profesi, které je spojeno s koncem základní školní docházky jsou významní činitelé, které

ovlivňují diferenciaci kamarádkých skupin a vztahů ve školní třídě. Děti, které své poruchy nedokážou dostatečně kompenzovat, často i proto směřují na okraj skupiny, mohou být v kolektivu izolováni, dobře se cítí ve společnosti podobně znevýhodněných žáků. Z výsledků šetření vyplývá, že pro žáky 2. stupně ZŠ je skupina vrstevníků velmi důležitá, snaží se vrstevníkům vyrovnat a být akceptováni. Petr řešil svoji situaci v kolektivu dokonce fyzickými útoky vůči spolužákům, fyzickými útoky si vymáhal pozornost. Co se žáků devátých tříd týče, Adama a Martina, v současné době oba patří mezi vůdce třídy, SPU je v začlenění do kolektivu negativně neovlivňuje. Situace může být daná i tím, že nejsou jediní, kdo má ve třídě takovou poruchu a ostatním spolužákům to nepřipadá nestandardní.

S šikanou kvůli SPU se respondenti nesetkali. I dotázaná učitelka tvrdí, že problém šikany u dětí se SPU není aktuální, samotné SPU nejsou u dětí důvodem k šikaně. Zajímavé je, že děti i učitelka se shodně domnívají, že daleko častěji bývají příčinou šikany věci materiální povahy. Děti se vzájemně hodnotí podle oblečení nebo elektronických výrobků, které vlastní. Toto ve své výpovědi potvrzuje Klára, která popisuje šikanu ukrajinského chlapce, zdůrazňuje odlišnosti tohoto spolužáka právě v oblečení, ve vzhledu. Jeho prospěchem, dovednostmi se nikdo z dětí nezabýval.

Ve své práci jsem se dále zaměřila na vnímání SPU vzhledem k věku dětí. Další výzkumná otázka, na kterou jsem hledala odpovědi, zní „Jak se vnímání SPU mění v průběhu druhého stupně základní školy“? Tereza se v průběhu druhého stupně rozhodla již nepokračovat v dalším studiu. Svě rozhodnutí považuje za vyřešení svých potíží spojených s SPU. Petr vnímá SPU jako komplikaci, kvůli které se musí doma více učit, rozlišuje život před diagnostikou SPU, který byl bezstarostnější, Petr uvádí, že měl více času na koníčky a život po diagnostice SPU, který je podle žáka komplikovanější, SPU ho omezuje.

Pro nejstarší respondenty, Adama a Martina, v současné době SPU nepředstavují handicap, dalo by se říct, že své poruchy téměř nevnímají. Z výzkumného šetření vyplývá, že vnímání SPU se u žáků s rostoucím věkem zlepšuje. Vyplynulá skutečnost je v rozporu s

vyjádřením uvedeným v teoretické části, a to, že sebehodnocení žáků se v závislosti na věku zhoršuje, že se snižuje i jejich sebedůvěra.

Díky dobrým vztahům s pedagogy na škole, kde jsem působila v době své pedagogické praxe i nadále sleduji vývoj respondentů. Žáci, kteří byli v době rozhovorů v deváté třídě, jsou na středních školách, nejmladší z respondentů, Petr, se podle učitelky zlepšuje, a to jak ve školním prospěchu, tak v chování. Jsem velmi zvědavá a těším se na Petrův další vývoj. Podle mého názoru je naděje, že Petr v deváté třídě bude vyrovnaný, sebejistý hoch, stejně tak jako nejstarší respondenti, Martin a Adam. U Kláry, podle učitelky, došlo v poslední době ke změně chování. Po mém posledním rozhovoru s dívkou jsem se domnívala, že se Klára zlepšuje ve škole i v začlenění do kolektivu. Podle učitelky Klára často chybí ve škole, nemá zájem o probíranou látku, do školy chodí nepřipravená. O žácích z druhé základní školy, kde probíhalo mé výzkumné šetření, zprávy nemám. Velmi by mě zajímal vývoj Terezy, zejména to, jestli opravdu nebude pokračovat v dalším studiu, jak tvrdila.

Myslím si, že výsledky mého výzkumného šetření mohou pomoci učitelům i rodičům v přístupu k žákům se SPU. Domnívám se, že základ úspěchu učitele v přístupu k žákům se SPU je všimnout si, jak samotný žák SPU prožívá, každý jedinec ocení jiný přístup a je na učiteli, na kolik je schopný, citlivý a dokáže rozpoznat, co který žák potřebuje, vyžaduje. Důležité je, podle mého názoru, sjednotit se v přístupu ke SPU s rodiči.

Závěr

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku specifických poruch učení. První kapitola teoretické části diplomové práce je věnována vymezení specifických poruch učení, jejich etiologii a diagnostice specifických poruch učení. V další kapitole se zabývám výskytem, metodami práce a hodnocením SPU. V rámci výskytu jsem se zaměřila na rozdíly u chlapců a děvčat. Poslední kapitola teoretické části je věnována sebehodnocení žáků se SPU. Zmiňuji diskrepanční teorii sebepojetí, popisuji faktory, které ovlivňují sebehodnocení žáků.

Praktickou část tvoří výzkum, charakteristika výzkumné metody, popis techniky sběru dat, organizace a průběh samotného výzkumu, představení účastníků výzkumu. Praktická část je založena na výzkumném šetření. Na začátku výzkumu jsem si kladla tyto cíle:

1. v rámci pozorování a narativního rozhovoru zjistit, jak žáci základních škol se SPU vnímají své obtíže v učení, nakolik je reflektují,
2. objasnit, jak jsou žáci se SPU vnímáni kolektivem, zda SPU ovlivňují začlenění do kolektivu,
3. z jednotlivých rozhovorů se žáky i učitelkou zjistit, jak se vnímání SPU u žáků mění v průběhu druhého stupně ZŠ.

Jádrem praktické části jsou samotné výpovědi žáků se SPU a učitelky. Ke každé výpovědi je připojena interpretace. Na závěr praktické části shrnuji veškeré výsledky, porovnávám fakta.

Zkoumanou skupinu tvořili žáci ve věku od 12 do 15 let. Pro žáky, se kterými probíhaly rozhovory, SPU představují zátěž. Žáci si uvědomují, že individuální přístup učitele jim umožňuje překonávat potíže spojené se SPU, ale zároveň z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že právě odlišný přístup učitele, odlišení se od kolektivu v tomto věku přijímají s obtížemi.

Jak uvádím v teoretické části, jedinci mohou trpět pocity méněcennosti, mají problémy v navazování sociálních kontaktů. Často na sebe upozorňují nevhodnými způsoby. Tato fakta mé výzkumné šetření potvrdilo. Nejmladší z respondentů, Petr, se na sebe snažil upoutat pozornost fyzickým násilím.

V teoretické části dále uvádím skutečnost, že žáci se SPU považují za velmi demotivující, pokud i přes velkou snahu a domácí přípravu nedosahují stejných výsledků jako vrstevníci. Žáci se v důsledku této situace cítí méněcenní, což často vede ke zhoršení celkového vztahu ke škole a může vést až k odporu ke škole, k záškoláctví. Tato fakta se v mém výzkumném šetření také potvrdila, u respondentky Kláry jsem zaznamenala tendence škole se vyhýbat.

Co se věku týče, z mého výzkumu vyplývá, že během studia na druhém stupni ZŠ žáci nejhůře vnímají SPU v prvních ročnících druhého stupně, tj. v šesté a sedmé třídě.

Vnímání SPU i začlenění do kolektivu se v průběhu studia na druhém stupni, podle mé zkušenosti, u většiny žáků zlepšuje, na konci devátých tříd jsem se setkala s žáky, kteří jsou se svými SPU srovnání.

Dle mého výzkumu významnou roli u žáků se SPU zastávají rodiče. Měli by podporovat sebejistotu a sebedůvěru dětí, oceňovat jejich snahu, dávat najevo svou důvěru v dobré výsledky. Je důležité sjednotit přístup rodičů i učitele. Rozpory mezi dospělými působí na děti jako další zátěž.

Mě osobně výzkum upevnil v názoru, že pochopení individuálních odlišností a potřeb dětí se SPU, uzpůsobení chování ke každému jedinci podle jeho potřeb jsou hlavními předpoklady k úspěšné nápravě těchto poruch učení či překonávání obtíží s těmito poruchami spojenými.

Resume

Diplomová práce se zabývá vnímáním specifických poruch žáky druhého stupně základních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozčleněna do tří kapitol. V první kapitole jsou obecně popsány specifické poruchy učení, jejich klasifikace, znaky, etiologie. Druhá kapitola je zaměřena na výskyt, metody práce a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Třetí kapitola se týká sebehodnocení žáků s poruchami učení. V kapitole je popsáno, jak vnímají žáci sami sebe, co ovlivňuje jejich sebeobraz. Jádrem praktické části je výzkumné šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci druhého stupně základních škol vnímají své poruchy učení, jak se začleňují do kolektivu, jak se vnímání SPU proměňuje s věkem žáků. V této části jsou uvedeny rozhovory se žáky, učitelkou a jejich interpretace. V závěru kapitoly uvádím shrnutí výzkumného šetření.

Summary

The diploma theses deals with the perception of specific learning difficulties of pupils of upper primary schools. The theses is divided into theoretical part and practical part. The theoretical part is divided into three chapters. There are described specific learning difficulties, their characters, etiology in the first chapter. The second chapter concerns with occurrence, methods of work and evaluation of pupils with specific learning difficulties. The third part deals with self – image of pupils with specific learning difficulties. There is described how pupils perceive themselves, which features influence their self – image. The core of the practical part is the research. The aim of the research was to find out how pupils of upper primary schools perceive their difficulties in learning, how can they adapt themselves into the group, how is the perceiving changing with the age of pupils. There are adduced the interviews with pupils, with the teacher in the chapter. There are also the interpretations of the interviews in this chapter. In the end of the chapter I adduce the summary of the research.

Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I, Vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BIRKENBIHL, V. Jak se učí chlapci a jak děvčata. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-110-6.
- ČERMÁK, I., MIOVSKÝ, M. Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference. Brno: Nakladatelství Albert, 2000. ISBN 808-58-3496-0.
- FISHER, S., ŠKODA, J. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- CHRZ, V. Možnosti narativního přístupu k autobiografickému rozhovoru. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 978-80-86174-11-2.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.
- KOHOUTEK, R. Poznávání a utváření osobnosti. Brno: Akademické Nakladatelství, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- KRAUSOVÁ, L. Sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami a jejich pozice ve třídě. Diplomová práce, Brno: Filosofická fakulta, psychologický ústav, 2010.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MICHALOVÁ, Z. Sondy do problematiky specifických poruch chování. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.

POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001.

ISBN 80-7178-570-9.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽLAB, Z. Vývojové poruchy čtení a psaní. Pokyny pro učitele a rodiče (Metodický materiál).
UNIS 1990.

SEZNAM PŘÍLOH

- I. Slohová práce žáka s dysgrafií (Martin, 9. třída)**
- II. Přehled klasifikace žáka s dysgrafií (Martin, 9. třída)**
- III. Pravopisné cvičení žákyně s dysgrafií, dyslexií (Klára, 9. třída, cvičení je ze 6. třídy)**
- IV. Jazykový rozbor žákyně s dyslexií a dysgrafií (Tereza, 9. třída)**
- V. Životní křivka žáka s dyslexií (Adam, 9. třída)**

19. ledna

Den na pláči

- osnova : 1. Úvod : a) výprava na pláči
 2. Ústředí : a) rozposílání se
 b) rozkládání po pláči
 3. Závěr : a) vyhoštění se v moři

Byl krásný den a já jsem se vypravil na pláči, lehl jsem si na lehátko, zavřel oči a poslouchal.

Ulyšel jsem noze, která křápla, jako kdyby, možná že máne mluvila, abych se v něm vyhoupal. Ruce křápla, jakoby se snažila dohledovat, ale moc jsem do něho nepřijít pláči, křápla, jako kdyby mluvila vltu. Děti křápla, křápla, jakoby některých chvílích to křápla, jako by vltatý, přel orbyoni rudy, křápla, křápla se vltu oprel do palce, křápla křápla.

Podí, co jsem si vše poslechl, ohrovil jsem oči a viděl moře, které vypadalo jako nekonečný nepřítel, mračnění a ohrovy, a choválo se, jako by chtělo utíct v té velké pomy. Ruce vypadaly, jako kdyby se něčím křápla, jakoby se jeho poslechl křápla, "já jsem tedy, já jsem". Děti křápla, křápla, jako kdyby, se moře, které se snaží rozkládání na oblaku.

Už byla pomy a já se podíval na výhled slunce. Oblaka vypadala, jako kdyby, hvězda. Už to bylo moře a já jsem se do něj vyhoupal do moře. Bylo krásné moře, jak jsem si ho představenal.

Příloha II

	Šestý		Sedmý		Osmý		Devátý	
	1	2	1	2	1	2	1	2
CHOVÁNÍ	1	1	1	1	1	1	1	1
<u>Povinné</u>								
ČESKÝ JAZYK	3	2	3	3	3	2	2	
ANGLICKÝ JAZYK	2	2	3	3	3	3	2	
MATEMATIKA	2	2	2	2	3	3	2	
HUDEBNÍ VÝCHOVA	1	1	3	2	2	2	1	
VÝTVARNÁ VÝCHOVA	1	1	1	1	1	1	1	
PRACOVNÍ ČINNOSTI	1	1	1	1	-	-	-	-
TĚLESNÁ VÝCHOVA	1	1	1	1	1	1	1	
DĚJEPIS	2	2	2	2	2	1	2	
FYZIKA	2	2	3	3	2	2	2	
CHEMIE	-	-	-	-	3	3	2	
INFORMATIKA - povinná	2	2	-	-	-	-	-	-
2CJ - NĚMECKÝ JAZYK	-	-	2	3	2	3	2	
OBČANSKÁ VÝCHOVA	1	2	1	2	2	1	2	
PŘÍRODOPIS	2	2	4	3	2	2	2	
SVĚT PRÁCE	-	-	-	-	2	1	1	
VÝCHOVA KE ZDRAVÍ	2	1	2	2	-	-	1	
ZEMĚPIS	3	2	2	3	2	2	2	
<u>Volitelné</u>								
INFORMATIKA - volitelná	1	2	1	1	1	1	1	

	Průměr počet let doch.	Zameškané hodiny		Celkové hodnocení	Vysvědčení vydáno
		omluv.	neomluv.		
VI. 1.pol ⁶	1.73	25	0	prospěl	28. 1.2010
2.pol	1.67	6	0	prospěl	30. 6.2010
VII. 1.pol ⁷	2.08	2	0	prospěl	31. 1.2011
2.pol	2.15	50	0	prospěl	30. 6.2011
VIII. 1.pol ⁸	2.07	12	0	prospěl	31. 1.2012
2.pol	1.87	6	0	prospěl	29. 6.2012
IX. 1.pol ⁹	1.63	2	0	prospěl	31. 1.2013
2.pol	0.00	0	0		

6. ročník

2009/2010

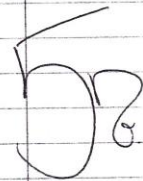
4. listopadu

VÍLOV RYBNÍKA

Vílov rybníka

U stavby dla prudec v řila voda. Děti vesele zavazovaly, neboť věděly, že se chystá vílov rybníka. Černé listy zmrázily, nad hrází přelétaly bledě rackové. Druhého dne se objevilo nákladní auto s káděmi. Vody rychle ubývalo, na okraji se blýskaly kalužiny. Třetího dne roztáhla síť rybáři ve vysokých potácích. Třpytné kapři i hladké listy házeli do vyzdobených kádí.

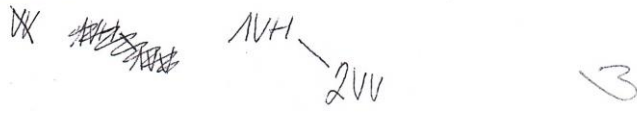
Vílov se blíží ke konci. Chlapci stáli na kamenných schodech a vzdušně, jestli byla v rybníce voda nebo puzmouka. K večeru vylouvený svárovský rybník osušil a poslední zbytky vod plýnuly do potoka.



Příloha IV

A

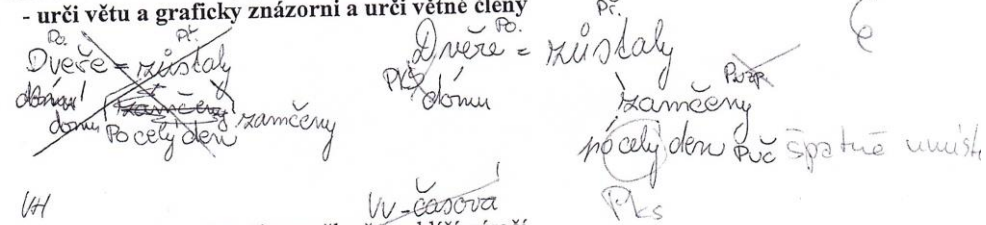
VH 1 5 2 1 5 VV 2 1 7
 1. Řidič zastavil u malé čerpací stanice, aby doplnil pohonné hmoty.
 - urči a graficky znázorni stavbu věty VV - přímova du rodová (účetová)



- urči slovní druhy v celé větě
 VH W - hodnotněna
 2. Mám dojem, že jsem na konci svých sil.
 - urči věty a graficky znázorni stavbu souvětí



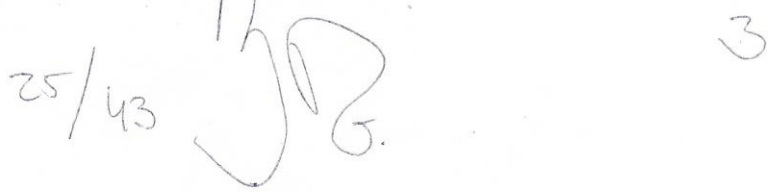
3. Dveře domu zůstávaly po celý den zamčeny
 - urči větu a graficky znázorni a urči větné členy



4. Dubnové zprávy nám připomněly, že se blíží výročí.
 - graficky znázorni stavbu věty, urči druhy vět



- urči mluvnické kategorie: dubnové připomněly 300 c. mn. způsob oznam.



25/43

Příloha V

