



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

Bakalářská práce

# Vliv specifických poruch učení na sociální začlenění dítěte

Vypracovala: Barbora Pobříšlová  
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2017

## **Abstrakt**

Bakalářská práce pojednává o vlivu specifických poruch učení na sociální začlenění dítěte. Je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou.

Teoretická část blíže popisuje problematiku specifických poruch učení, jejich diagnózu, kompenzaci a reedukaci. V dalších kapitolách šířeji rozebírá vybrané poruchy, konkrétně dysgrafii a dyslexii a jejich příčiny, projevy, diagnostiku a případnou nápravu. Dále se teoretická část zaměřuje na vývojové období věku 12-13 let a uvádí základní vývojové teorie. Práce charakterizuje pojem socializace, školní třídu ve smyslu sociální skupiny a podrobněji rozebírá, jak specifická porucha učení ovlivňuje socializační proces.

V praktické části je v rámci výzkumného šetření zjišťováno, jak specifická porucha učení ovlivňuje dítě při sociálním začleňování, konkrétně v oblasti rodiny, školy a třídy a při trávení volného času. Typ výzkumu je kvalitativní, jako metoda zpracování dat jsou použity čtyři případové studie. Autor se opírá o rozhovory, pozorování a analýzu odborných dokumentů. Výzkumný vzorek tvoří čtyři chlapci ve věku 12-13 let s diagnózou specifická porucha učení. Cílem práce je zjistit, zda a jakým způsobem ovlivňují vybrané poruchy učení dítě v rámci socializačního procesu, v trávení volného času, případně v rodinném prostředí.

## **Klíčová slova**

specifická porucha učení, dysgrafie, dyslexie, sociální začlenění, socializace, vliv specifických poruch učení

## **Abstract**

The bachelor thesis discusses the influence of specific learning disorders on the social integration of a children. It is divided into two parts: theoretical and practical.

The theoretical part specifies in detail the issue of specific learning disorders, their diagnosis, compensation and reeducation. In subsequent chapters broadly discusses selected disorder, namely dysgraphia and dyslexia and its causes, symptoms, diagnosis and possible correction. Furthermore, the theoretical part focuses on the development period of the age of 12-13 years and provides basic evolutionary theories. The thesis describes the concept of socialization, school class in the meaning of social group and it analyzes in details how specific learning disability affects socialization process.

In the practical part the research survey determines how specific learning disorder affects the child in social inclusion, especially in families, schools and classes and in leisure time. Type of qualitative research, such as data processing method uses four case studies. The author relies on interviews, observations and analysis of specialised documents. The research sample consists of four boys aged 12 to 13 years diagnosed with specific learning disorder. The aim is to determine whether and how the learning disorders affect selected child in the socialization process, in leisure time or in a family.

## **Keywords**

specific learning disorder, dysgraphia, dyslexia, social integration, socialization, the influence of specific learning disorder

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Vliv specifických poruch učení na sociální začlenění dítěte 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 bakalářské 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 20. 4. 2017

Barbora Pobřísllová

## Poděkování

Ráda bych vyjádřila své poděkování a obdiv Mgr. Marii Najmonové, která mi při vedení bakalářské práce poskytovala cenné rady, ukazovala nové náhledy a směřovala mě správným směrem. Její trpělivost, vstřícnost a flexibilita mi byly velkou oporou. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, především rodinným příslušníkům a zaměstnancům škol, kteří se mnou ochotně spolupracovali. V neposlední řadě děkuji své mamce a tátovi, kteří vzhledem ke svým povoláním udělali jazykovou a grafickou korekturu této práce a byli mi vždy oporou.

Úvodní motto:

*„When the English tongue we speak  
Why is break not rhymed with weak?  
Won't you tell me why it's true  
We say sew, but also few?  
And the maker of a verse  
Cannot rhyme his horse with worse?  
Beard is not the same as heard,  
Cord is different from word,  
Cow is cow, low is low,  
Shoe is never rhymed with foe.  
Think of hose and dose and lose,  
And think of goose and yet of choose,  
Think of comb and tomb and bomb,  
Doll and roll and home and some.  
And since pay is rhymed with say,  
Why not paid with said I pray?  
Think of blood and food and good;  
Mould is not pronounced like could.  
Why is done, but gone and lone -  
Is there any reason known?  
To sum it up, it seems to me  
That sounds and letters don't agree.“*

*Anonym*

(SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000.

Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.)

## Obsah

<b>Úvod</b>	1
<b>Specifické poruchy učení a jejich charakteristika</b>	2
<b>Příčiny vzniku SPU</b>	2
<b>Projevy SPU</b>	3
<b>Diagnostika SPU</b>	4
<b>Dyslexie: ve smyslu poruchy čtení</b>	5
<b>Projevy dyslexie</b>	5
<b>Diagnostika dyslexie</b>	6
<b>Kompenzace dyslexie</b>	6
<b>Dysgrafie: ve smyslu poruchy osvojování psaní</b>	8
<b>Projevy dysgrafie</b>	8
<b>Diagnostika dysgrafie</b>	9
<b>Kompenzace dysgrafie</b>	9
<b>Charakteristika vývojového období věku 12-13 let</b>	10
<b>Pubescence ve dvou fázích</b>	10
<b>Tři základní vývojové teorie (Freud, Piaget, Erikson)</b>	11
<b>Psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti podle Sigmunda Freuda</b>	11
<b>Teorie kognitivního vývoje J. Piageta</b>	12
<b>Teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona</b>	13
<b>Socializace a socializační procesy</b>	15
<b>Role prostředí v socializačním procesu</b>	16
<b>Školní třída ve smyslu sociální skupiny</b>	16
<b>Jak ovlivňuje SPU socializační proces?</b>	17
<b>Výzkum</b>	20
<b>Hlavní cíl práce</b>	20
<b>Výzkumné otázky</b>	20
<b>Metodologie</b>	21
<b>Charakteristika kvalitativního výzkumu</b>	21
<b>Metody kvalitativního výzkumu a jejich charakteristika</b>	22
<b>Metody zpracování kvalitativních dat</b>	22
<b>Průběh výzkumu</b>	23
<b>Případová studie č. 1</b>	25
<b>Případová studie č. 2</b>	29
<b>Případová studie č. 3</b>	33

<b>Případová studie č. 4</b>	37
<b>Výsledky výzkumu a jejich interpretace</b>	41
<b>Jak se projevuje dítě s SPU ve školním kolektivu?</b>	41
<b>Jak velký podíl má rodina na kompenzaci SPU?</b>	42
<b>Zapojuje se dítě s SPU do mimoškolních aktivit, které nejsou spojené se školou?</b>	42
<b>Jak významnou roli hraje pro dítě s SPU osobnost třídního učitele?</b>	43
<b>Diskuze</b>	45
<b>Závěr</b>	48
<b>Použité zkratky</b>	49
<b>Zdroje</b>	50



# 1. Úvod

Bakalářská práce „Vliv specifických poruch učení na sociální začlenění dítěte“ se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části se soustředím na definování specifických poruch učení, konkrétně na dyslexii a dysgrafii. Snažím se vymezit tyto pojmy, popsat jejich příčiny, projevy, způsoby diagnostiky a případné důsledky v oblasti učení. Zaměřuji se především na teorii týkající se vývojového období věkové kategorie 12-13 let. V tomto věku jsou čtyři pozorované děti, které představuji v praktické části své práce.

V teoretické části dále rozebírám pojem socializace a znovu ho vztahuji především na zmíněnou věkovou kategorii. Ve své práci chci zjistit, zda a jakým způsobem ovlivňují specifické poruchy učení (v textu často označované zkratkou SPU), jestli mají děti problém začlenit se do společnosti v různých oblastech. Důležitým prostředím je pro mě škola, která je v naší soudobé společnosti podle mě orientovaná především na výkon, lepší známky, velké množství teoretických znalostí a všude přítomnou evaluaci. Dalším ohniskem zájmu jsou pro mě volnočasové aktivity dítěte a také vztahy v rodině. Pomocí rozhovorů a přímého pozorování chci zjistit, jestli děti ovlivňuje porucha v čase, kdy se věnují svým koníčkům a v domácím, známém prostředí.

Toto téma jsem si vybrala, protože je mým povoláním soukromá výuka anglického jazyka a mezi mými studenty je i několik dětí s poruchami učení. Chtěla jsem se dozvědět něco víc o tom, zda a jak je porucha ovlivňuje ve škole, mezi kamarády nebo i doma a porovnat získané poznatky s vlastní zkušeností, která pramení z pozorování toho, jak se chovají v čase, který tráví se mnou. Také doufám, že mi výzkum pomůže lépe pochopit, jak děti se specifickými poruchami přijímají informace a jak přesně se učí, abych jim mohla být ve výuce více nápomocná. V neposlední řadě mě k tématu motivovala i diagnostikovaná dyslexie mého nevlastního bratra.

V teoretické části čerpám především z odborné literatury. V praktické části se opírám o vlastní výzkum, který závisí na přímém pozorování a rozhovorech. Dále analyzuji zprávy z pedagogicko-psychologické poradny. Na základě pozorování, rozhovorů a dlouhodobého sběru dat vypracovávám čtyři případové studie, které by měly objasnit výzkumné otázky, které jsem si stanovila.

## 2. Specifické poruchy učení a jejich charakteristika

Pojem specifická porucha učení používáme podle Zelinkové pro *skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtením, psaní, naslouchání a matematiky*. (Zelinková 2003, ref. 1, s. 10). Specifické poruchy učení se často sjednocují souhrnně pod pojem dyslexie, jejíž definice je momentálně v odborných publikacích známá jako *porucha osvojování čtenářských dovedností* (Zelinková, 2003, ref. 1, str. 9), nebo jako *potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy – a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení)* (Matějček, 1988, ref. 10, s. 20).

Dyslexie jako porucha začala zajímat odborníky nejdříve, a to proto, že nejzjevněji ovlivňuje úspěšnost dítěte. Jelikož je naše společnost stále orientována na výkon, to, jestli má dítě špatné nebo dobré známky, je pro nás často prvním důležitým faktorem ve vzdělávacím procesu. Děti se specifickými poruchami tedy často vyčnívají, a to proto, že jim klasické tempo nebo množství informací může dělat problém zpracovat. To, jestli se dítě naučí číst, zjistíme v klasické škole hned během první třídy. Proto byla dyslexii první ze specifických poruch učení, která začala odborníky více zajímat.

Mezi další specifické poruchy učení patří především: dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu), dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností), dyspraxie (porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů). (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 10). Ve své práci se detailněji zabývám dyslexií a dysgrafií, podrobněji v kapitolách dvě a tři.

Abychom rozebrali pojem porucha učení, je na místě ujasnit si definici učení jako takového. Podle Vágnerové jde o *jednu ze základních podmínek trvalejší modifikace psychických funkcí, která vzniká na základě zkušenosti*. (Vágnerová 1997, ref. 20, s. 126). V případě poruchy osvojování čtenářských dovedností nebo poruchy vyjadřování můžeme tedy předpokládat, že zkušenost bude jiná než u jedince bez poruchy.

### 2.1. Příčiny vzniku SPU

Veřejná odbornost nabízí různé možnosti. Zelinková uvádí tři základní roviny: biologicko-medicínskou, kognitivní a behaviorální. Z biologicko-medicínského hlediska hraje nejdůležitější roli genetika. Prokazatelně existuje několik genů, které přispívají k riziku

vzniku dyslexie. Pokorná k této problematice dále uvádí: „*Důkazy z genetických výzkumů mohou pomoci rodičům, učitelům i dospělým osobám trpícím poruchami učení porozumět tomu, proč je zapotřebí dlouhodobého a systematického úsilí pro překonání těchto poruch.*“ (Pokorná, 2010, ref. 16, s. 70)

Mezi další teorie pak patří hormonální změny (především vliv testosteronu) nebo cerebelární teorie (vysvětlující změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech). Druhá rovina příčin je kognitivní. Poukazuje na různé detaily hlediska poznávacích procesů, konkrétně v oblasti řeči a jazyka, paměti, automatizace, fonologického uvědomění. Podle většiny autorů tkví příčina SPU v kombinaci výše zmíněných deficitů. Třetí rovina představuje behaviorální teorii. Do této kategorie řadíme rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. (Zelinková 2003, ref. 23, s. 23-32)

## 2.2. Projevy SPU

Jak poznáme, že někdo trpí nějakou formou SPU? Jak už název obtíží napovídá, specifické poruchy učení můžeme rozeznat při osvojování čtení, psaní, počítání atd. Můžeme ale vidět i další obtíže, které nazýváme jako průvodní znaky. Pokud nedojde ke správné diagnostice, často tyto znaky označujeme i jinými termíny. U dětí školního věku se jedná o nepozornost, lenost nebo snad až hloupost. Jedinci trpící specifickou poruchou učení, kteří ve škole zlobí nebo nedávají pozor v tu chvíli, kdy by měli, tak často kompenzují své nedostatky během učebního procesu. Samozřejmě nelze generalizovat a říct, že všechny děti, které se ve škole chovají nevhodně, mají nějakou SPU. Často tyto poruchy ale obdobně potíže doprovázejí. V případě podezření na poruchu učení je nutná včasná diagnostika a následná péče.

S různými poruchami a jejich intenzitou se liší i samotné projevy. Ty dále ovlivňuje velké množství různých faktorů: „*Významnou roli hraje věk, kdy se s dítětem začalo cíleně pracovat. V ideálním případě je možné již před nástupem do školy provádět rozvíjející cvičení jako prevenci selhání ve čtení.*“ (Zelinková, 2006, ref. 24, s. 11)

Pokud jde o dyslexii, jedinec má problém zvládnout a osvojit si čtenářské dovednosti. To se projevuje přímo při čtení, kdy sledujeme rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. V případě dysgrafie se soustředíme na grafickou stránku projevu, konkrétně na čitelnost a úpravu. (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 42) Zajímavý náhled nabízí studie Matějčka,

Vágnerové a kolektivu, kteří přináší subjektivní vhléd dyslektického školáka: „*Nepříznivě působí i fakt, že tyto děti na učitele mnohdy působí jako méně schopné, pomalé, nesoustředěné a nemotivované. Na tyto problémy upozorňují mnozí autoři. Dyslexie, která má významný vliv na sebepojetí a sebedůvěru dítěte, ovlivní i jeho chování ve škole a povede k tomu, že se takové dítě bude v běžné třídě cítit osamělé a nejisté (Reid a Fawcett, 2004).*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, ref. 11, s.50)

### **2.3. Diagnostika SPU**

Specifické poruchy učení shrnují nejrůznější škálu různých obtíží, různé intenzity. Jejich diagnostika je proto velice složitá. V první linii může jít o diagnostiku nepřímou, která zahrnuje přímé pozorování a rozhovory. V případě školních dětí může jít o bezprostřední kontakt s učitelem, který poruchu může odhalit, ale také o kontakt s rodiči a kamarády. V pozdějším věku může být nástrojem nepřímé diagnostiky právě bezprostřední okolí. Druhý případ diagnostiky jsou přímé zdroje informací. Kucharská k tématu uvádí: „*Diagnózu specifických poruch učení můžeme stanovit analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Významnou pomocí jsou i speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech.*“ (Pokorná, 1997, ref. 15, s. 178) Samotnou diagnózu pak smí vydat pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum. Na základě přesné diagnózy by měly být dítěti nastaveny individuální vzdělávací podmínky.

### 3. Dyslexie: ve smyslu poruchy čtení

Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, dyslexie je nejznámější ze všech specifických poruch učení. Tímto pojmem se často souhrnně označuje celá skupina obtíží, v tomto textu ale máme na mysli konkrétní poruchu osvojování čtenářských dovedností. Často se také v literatuře můžeme setkat s pojmem vývojová dyslexie, jehož příčinu popisuje Matějček: „*Porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, se projeví teprve na určitém stupni vývoje dítěte.*” (Matějček, ref. 10, s. 19). Samotná definice této specifické poruchy učení je ještě složitější. V odborné literatuře můžeme nalézt celou řadu definic, které postihují termín “dyslexie” z nejrůznějších hledisek, včetně autorů. Klasická definice byla přijata v roce 1968 v Dallasu, USA. Cituje ji Zelinková: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*” (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 16)

Příčiny a projevy dyslexie mají několik vrstev. Jedná se o problémy související s rozpoznáváním jednotlivých písmen, s jejich případnou záměnou, skládáním slabik a konkrétních slov a konečně porozumění takovému textu. Z hlediska příčin jsou uváděny dva případy: dědičná vada a poškození mozku. Ačkoliv existuje mnoho teorií, tyto dva směry jsou podle odborníků zaznamenávány jako nejčastější teorie příčiny vzniku dyslexie. (Matějček, 1997, ref. 10, s. 64).

#### 3.1. Projevy dyslexie

Dyslexie se projevuje při základním osvojování čtenářských dovedností. To pozorujeme během čtení, především z hlediska rychlosti, chybování, techniky čtení a porozumění textu. Dítě s dyslexií často čte pomalu, hádá nebo si domýšlí jednotlivá slova, může si plést vizuálně podobná písmena (b-d-p) nebo ta, která podobně zní (t-d). Není možné generalizovat, že všechny děti, které si pletou písmena b-d-p, trpí dyslexií, naopak tento problém je velice častý u začínajících čtenářů, u nichž ale později vymizí. U techniky čtení můžeme pozorovat problém dítěte při osvojování písmen do slov nebo dvojí čtení (dítě si čte samo pro sebe potichu a teprve potom znovu nahlas). Posledním projevem, který sledujeme,

je porozumění čtenému textu. Častý problém představuje pochopení obsahu jednotlivých slov nebo celkového kontextu. (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 42).

### 3.2. Diagnostika dyslexie

Jak dochází k diagnostice specifických poruch učení, konkrétně dyslexie? Matějček uvádí tři základní složky:

- 1) *„Předně je třeba zjistit, zdali v konkrétním případě vyšetřovaného dítěte jde skutečně o vývojovou dyslexii...”*
- 2) *„Jde-li o dyslexii, je třeba provést podrobný rozbor případu a zjistit, jakého původu a jakého typu porucha je.”*
- 3) *„Jde-li o dyslexii a máme-li představu o jejím klinickém obrazu, je třeba zjistit všechny podmínky a okolnosti, které mají význam pro příští nápravnou péči o toto dítě.”* (Matějček, 1988, ref. 10, s. 120).

Obecně může k diagnostice dojít různě. Jako první (kromě rodičů) zjistí poruchu učení učitel. Ten je schopen na určité úrovni určit diagnózu. Tráví s dítětem spoustu času, má ho pod drobnohledem, může ho sledovat při práci. Taková diagnóza je ale ovlivněna mnoha faktory: prostředím školy, klimatem ve třídě, osobností učitele a vzájemnými vztahy s dítětem, případně i daným předmětem. Druhou možností diagnózy jsou specializovaná pracoviště. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálněpedagogické centrum. V takovém prostředí může odborný pracovník navázat osobní kontakt s dítětem a následně stanovit objektivnější (a zevrubnější) diagnózu. (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 50).

Selikowitz uvádí konkrétní postup vyšetření: *„Psychologové a pediatři provádějí vyšetření ve čtyřech stádiích: sběr informací o dítěti, vyšetření dítěte, objasnění nálezu rodičům a doporučení vhodného plánu usměrňování dítěte.”* (Selikowitz, 2000, ref. 19, s. 24). Odborné pracoviště stanoví diagnózu a „vystaví razítko“, následně navrhne další postup v usměrňování poruchy a případném uzpůsobení vzdělávacího plánu.

### 3.3. Kompenzace dyslexie

Zelinková uvádí ve své publikaci analyticko-syntetickou metodu vyučování čtení: *„Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších*

*dovedností, které souvisejí se čtením. Vlastní práci v oblasti čtení provádíme ve dvou oblastech: technika čtení a porozumění.“ (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 79). V odborných publikacích můžeme dále nalézt, že při výuce čtení se nejlépe využívá jasné fonetické schéma. Při použití této metody se dítě učí číst a hláskovat zároveň, nejprve hlásky, pak slabiky a později celá slova. Důležité je časté opakování. Jednotlivých přístupů je celá řada, důležité je však klást důraz na konkrétní dítě a jeho potřeby. (Selikowitz, 2000, ref. 19, s. 64).*

## 4. Dysgrafie: ve smyslu poruchy osvojování psaní

Dysgrafie je jednou ze základních specifických poruch učení, se kterou se můžeme setkat v odborné zahraniční literatuře. Konkrétněji rozdělené poruchy jako například dysmúzie (jedinec má problém rozpoznat hudbu, rytmus a dále je reprodukovat) nebo dyspraxie (projevuje se obtížemi nebo neschopností provádět cílené pohyby) často nebývají v zahraničí klasifikovány tak detailně jako u nás. Oproti tomu dysgrafie je jednoznačně popisována jako *porucha osvojování psaní* (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 65).

Jedinci trpící dyslexií mají problém osvojit si psaní, jejich rukopis je těžko čitelný, často zaměňují nebo vynechávají písmena. U jedinců trpících dysgrafií můžeme často pozorovat spojení s jinou SPU (např. s dyslexií) nebo dalšími obtížemi různého charakteru, především motorickými.

Mezi příčiny dysgrafie můžeme řadit genetické predispozice, podobně jako u dyslexie. Dále se často jedná o nerozvinuté schopnosti, což může být důvodem, proč se lehčí formy této poruchy často rozpoznají až ve vyšším věku dítěte.

### 4.1. Projevy dysgrafie

Projevy dysgrafie jsou různé, velice záleží na tom, o jak silnou formu poruchy se jedná. Klíčovým faktorem ale bývá věk nebo i přístup učitele v první třídě. Čím dříve dojde k odhalení poruchy, tím dříve se s ní může začít pracovat a případně zmírnit její projevy (Zelinková, 2006, ref. 24, s. 15). Z hlediska projevů je důležité nezaměňovat dysgrafické projevy (nečitelné písmo, záměnu písmen) za případný škrabopis, který může být u dítěte důsledkem rychlého psaní, nedbalosti nebo jen nudy ve škole. Nejviditelněji se dysgrafie projevuje během druhého stupně základní školy, což může být způsobeno především tím, že v tomto období je na žáky nakládáno mnohem více probíraného učiva, které si musejí zaznamenat. Písemný projev se tak stává mnohem intenzivnější a delší. Kromě výše zmiňovaných projevů mohou dysgrafii doprovázet i fyzické signály: ztuhlost zápěstí, křeče v ruce, pocení, atd (Pokorná, 1997, ref. 15, s. 236).



## 4.2. Diagnostika dysgrafie

Diagnostika dysgrafie probíhá formou získávání vzorku písemného projevu. Nejčastěji dochází ke srovnávání několika psaných projevů, aby se docílilo co největší objektivity. Pokud jde o vážnou poruchu, diagnóza není tak obtížná, protože projevy jsou dobře znatelné. U lehčích forem poruchy dochází k porovnávání se vzorem písemného projevu unifikovaného normou. Test obvykle probíhá tak, že se získají tři příklady psaného projevu: „část volné kompozice na dané téma, diktát a přepis tištěného textu. Na volnou kompozici je dítěti obvykle stanoven omezený čas, např. pět minut. Při zbylých testech je dítěti měřen čas, aby bylo možné posoudit, kolik času mu zaberou. Tímto způsobem testující zjistí, jak rychle dítě píše, posoudí čitelnost písma a podle vzorů písma určí původ potíží dítěte. Testující bude také sledovat polohu dítěte při psaní a způsob držení pera nebo tužky.” (Selikowitz, 2000, ref. 19, s. 75).

Podobně jako u stanovování diagnózy dyslexie a pozorování dítěte při čtení se i při určování dysgrafie sleduje míra obtíží v následujících kategoriích:

- 1) *Dítě slova komolí: nerozlišuje souhláskové shluky, přehazuje písmena, obrací pořadí písmen, vynechává části slova nebo jednotlivá písmena, ...*
- 2) *Dítě nedodrží diakritická znaménka: vynechává čárky, háčky, tečky nebo je umísťuje na nesprávné místo.*
- 3) *Dítě nerozlišuje měkké slabiky di, ti, ni od tvrdých dy, ty, ny.*
- 4) *I matematické dovednosti nás mohou o mnohém poučit. Měli bychom sledovat, zda dítě nepíše některé číslice zrcadlově, nezaměňuje číslice...*
- 5) *Dítě nedodrží gramatická pravidla při psaní.* (Pokorná, 1997, ref. 5, s. 191)

## 4.3. Kompenzace dysgrafie

Reedukace dysgrafie je úzce spojena s motorikou. Proto se nejprve soustředíme na správné ovládnutí těla. Procvičováním hrubé motoriky docílíme především uvolnění příslušných partií. Pod tato cvičení zahrnujeme pohyby paží (kroužení, mávání, upažování, atd.) a pohyby dlaní. Dále se snažíme rozvíjet i jemnou motoriku. K tomu *slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů, např. modelování, vytrhávání a skládání papíru, navlékání korálků, omalovánky.* (Zelinková, 2003, ref. 23, s. 93). Mezi další metody reedukace patří také nacvičení správného úchopu psacích potřeb tak, aby se dítě naučilo neprojevovat se křečovitě, ale co nejpřirozeněji. (Selikowitz, 2000, ref. 19, s. 83).

## 5. Charakteristika vývojového období věku 12-13 let

Věkové období mezi 11. a 15. rokem označujeme jako začátek dospívání a také jako pubescenci. Jedná se o velice dramatickou část života plnou změn ať už po fyzické, emoční nebo psychické stránce. Můžeme říct, že *životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami zrání (zejména objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků) a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu.* (Langmeier, Krejčířová, 2006, ref. 9, s.142).

Z hlediska změn mluvíme za prvé o fyzické proměně. Dochází k poměrně značnému tělesnému vývoji. Jedná se o výrazný tělesný růst, u dívek v průměru o 9 cm za rok a 5 kg za rok, u chlapců pak o 10-12 cm a 6 kg za rok. Během pubescence dochází ke změně celkových tělesných proporcí, dívkám se rozšiřují boky, chlapcům ramena, přichází nárůst prvního ochlupení. Postupně se vyvíjí také vnitřní pohlavní orgány, u děvčat vaječníky, u chlapců varlata, což postupně vede u k první menstruaci a k první poluci. Tělo také produkuje hormony estrogen a testosteron, a postupně tak dochází k proměně od dítěte po jedince schopného reprodukce (Říčan 2006, ref. 18, s. 171-173)

Kromě biologické stránky se samozřejmě rozvíjí také psychická stránka. Pubescent si poprvé plně začíná uvědomovat vlastní osobnost a zvažuje vše, co dosud znal. S takovým rozjímáním přichází přijímání nových sociálních rolí a celkově nové zařazení se do společnosti. (Vágnerová, 2012, ref. 21, s. 2012)

### 5.1. Pubescence ve dvou fázích

Formálně rozdělujeme pubescenci na první a druhou fázi. První, prepubertální fáze je ohraničena obdobím mezi 11. – 13. rokem a vyznačuje se především prvními znaky pohlavního dospívání. Druhou fází označujeme jako pubertální a jejím vyústěním je dosažení reprodukční schopnosti. Charakterizuje ji věková kategorie mezi 13 až 15 lety. Během této vývojové fáze dochází k rozvinutí abstraktního myšlení, uvažování začíná směřovat k představám o budoucnosti a nekonkrétních cílech. Toto období také znamená začátek formálního myšlení: „*Subjekt rozlišuje formu a obsah, a tak se stává schopným*

*správně uvažovat o výrocih, kterým nevěří nebo ještě nevěří, tj.o výrocih, kterými se zabývá jako ryzími hypotézami.” (Piaget, 2000, ref. 13, s.119).*

## **5.2. Tři základní vývojové teorie (Freud, Piaget, Erikson)**

Teorie psychického vývoje představuje jednu ze základních teoretických částí vývojové psychologie. Vývojová psychologie je fakticky definována různou množinou výkladů a teorií vývoje osobnosti a člověka. Vývojové teorie můžeme dělit podle důrazu na zrání nebo učení, podle toho, zda považují psychický vývoj za plynulý, nebo rozdělený, podle biologické determinace a další. (Vágnerová, 2012, ref. 21, s. 33)

Vývojových teorií je celá řada, ve své práci předkládám tři stěžejní: psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti podle Sigmunda Freuda, teorii kognitivního vývoje J. Piageta a behaviorální teorii.

### **5.2.1. Psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti podle Sigmunda Freuda**

*„Podle Freuda (1956-1939) je rozvoj osobnosti a jejích psychických funkcí primárně určen vrozenými pudovými dispozicemi, pudem života a pudem smrti a jejich interakcí.“* (Vágnerová, 2012, s. 33). Freud rozlišuje dva základní pudy: pud života (Eros), který ovládá uspokojování potřeb. Pud smrti (Thanatos), jenž zastává roli násilí a agrese, a to vzhledem k sobě i ostatním. Freud dále definuje tři složky lidské osobnosti: Id (tedy základní, vrozenou část osobnosti). Tato nejhlavnější část osobnosti se řídí principem slasti. Od ní se pak vyvíjí dva další podsystémy: Ego a Superego. K vývoji Ega dochází podle Freuda během dětství, jeho dílem je, že dokážeme oddálit uspokojení své potřeby, je vědomé. Superego představuje ve Freudově pojetí jakési vyšší morální hledisko, k jehož vývoji došlo vlivem reality a společnosti. Řídí naše morální hodnoty a svým dílem určuje naše chování. Vyvíjí se v návaznosti na Egu. (Langmeier, Krejčířová, 2006, ref. 9, s.68)

Freudova vývojová teorie se zakládá na faktu, že jedinec se chová tak, aby mohl dostatečně uspokojovat své potřeby. Freud se zaměřuje především na vývoj dítěte, jeho teorie mapuje vývoj jedince do doby dospívání, a to v pěti stádiích:

- 1) Orální stadium odpovídá kojeneckému věku. Dítě dosahuje slasti ve spojení s jídlem pomocí sání a polykání, či komplexní orální aktivitou, např. dumláním.*

- 2) *Anální stadium odpovídá batolecímu věku. Slastné pocity jsou spojeny s fungováním konečníku a svěračů močové trubice, dítě uspokojuje ovládnutí pohybu spojeného s eliminací nebo retencí, tj. vyměšováním.*
- 3) *Falické stadium je dobou předškolního věku. Dítě je zaujato genitální oblastí, žádoucí slast mu přináší manipulace s těmito orgány, zajímá se i o genitálie jiných dětí různého pohlaví.*
- 4) *Stadium latence, tj. raný školní věk, je typickým úbytkem zájmu o sexuální podněty a jeho přesunem na jiné aktivity. Rozvíjí se sublimace, tj. schopnost vybití libida prostřednictvím nějaké společensky přijatelné aktivity, může to být i školní úspěšnost.*
- 5) *Genitální stadium spadá do doby dospívání, kdy dochází k opětovnému oživení a intenzivnímu rozvoji genitálně zaměřené slasti.*

Ve své době byla teorie S. Freuda velice převratná, a to především díky tomu, že upozornil na důležitost vývoje první fáze života. To inspirovalo další odborníky zkoumající vývoj lidské psychiky, aby se na ranou fázi také zaměřili. Freud bývá často kritizován za jednostrannost celé teorie, neboť je zaměřena pouze vymezením sexuálního charakteru a nepostihuje téměř žádnou jinou stránku. (Vágnerová, 2012, ref. 21, s. 35)

### **5.2.2. Teorie kognitivního vývoje J. Piageta**

Piagetova teorie vychází z předpokladu, že stěžejní pro vývoj lidské osobnosti jsou vrozené dispozice. Z těch se odvíjí míra schopností jako paměť, jazyk, řešení problémů, atd. Vývoj jednotlivých funkcí může probíhat na přeskáčku podle toho, jak na jedince působí společnost, prostředí, jak se mění uvažování. Piaget zavádí stěžejní pojmy asimilace (přizpůsobování a vysvětlování si nových pojmů) a akomodace (protiklad k asimilaci, jedince přehodnocuje původní zkušenost kvůli novým poznatkům). (Langmeier, Krejčířová, 2006, ref. 9, s. 55)

Teorie kognitivního vývoje klasifikuje pět určitých fází, které jsou rozděleny podle věku a míry poznávání:

- 1) *Fáze senzomotorické inteligence – trvá od narození přibližně do 2 let. Jde o období primárního rozvoje poznávacích procesů, jejichž označení vyplývá ze skutečnosti, že poznávání malého dítěte je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech, tj. manipulaci s poznávanými objekty.*

- 2) *Fáze symbolického a předpojmového myšlení – trvá od 2 do 4 let. Dítě přestává být ve svém poznávání omezeno jen na aktuálně vnímané a manipulované objekty.*
- 3) *Fáze názorného, intuitivního myšlení – trvá od 4 do 7 let. Způsob uvažování předškolních dětí je ještě málo flexibilní, nepřesný, nerespektující pravidla logiky.*
- 4) *Fáze konkrétních logických operací – trvá od 7 do 11 let. V této podobě dochází k dost zásadní proměně dětského uvažování, děti začínají respektovat zákony logiky, i když zatím jen ve vztahu ke konkrétní realitě.*
- 5) *Fáze formálních logických operací – nastává v 11-12 letech. Vývoj poznávacích procesů se projevuje dalším uvolněním z vázanosti na konkrétní realitu. Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezení problému. (Vágnerová, 2012, ref. 21, s. 45)*

### **5.2.3. Teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona**

E. H. Erikson staví svou teorii na předpokladu, že si jedinec během různých vývojových stádií musí poradit s daným úkolem a teprve po jeho splnění může postoupit na pomyslném žebříčku vývoje. Vývoj osobnosti je z pohledu této teorie celoživotní proces, který nikdy nekončí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, ref. 9, s. 41). Erikson dělí vývoj na osm stádií:

- 1) *Základní důvěra proti základní nedůvěře. První vývojová fáze označená jako receptivní trvá od narození do 1 roku. Dosažení základní důvěry ve svět umožňuje rozvoj žádoucích vlastností a způsobů chování.*
- 2) *Autonomie proti studu a pochybám. Druhá vývojová fáze označená jako období dosahování základní autonomie trvá od 1 do 3 let. Batolecí věk je fází první emancipace.*
- 3) *Iniciativa proti vině. Předškolní věk, který trvá od 3 do 6 let, je označován jako fáze iniciativy.*
- 4) *Příčinnost proti inferioritě. Mladší školní věk, který trvá od 6 do 12 let, je definován jako fáze snaživosti.*
- 5) *Identita proti konfuzi rolí. Dospívání, které trvá od 12 do 20 let, je označováno jako fáze rozvoje vlastní identity.*
- 6) *Intimita proti socializaci. Raná dospělost je definována jako fáze intimity.*
- 7) *Generativita proti stagnaci. Dospělost je i obdobím generativity, v němž by měl člověk něco vytvořit, ať už je to potomstvo nebo uplatnění v profesi.*

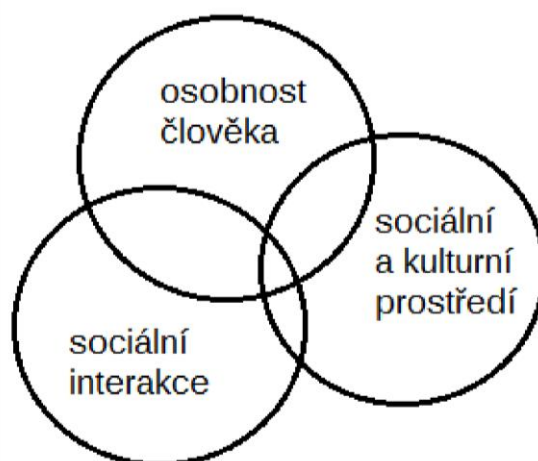
8) *Ego integrita proti zoufalství. Stadium integrity, které představuje smíření s vlastním životem, začíná po 50. roce, v dnešní době pravděpodobně o něco později.*

(Vágnerová, 2012, ref. 21, s. 43)

## 6. Socializace a socializační procesy

Socializaci charakterizujeme jako „proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít.“ (Kraus, 2008, ref. 7, s. 59).

Je důležité zdůraznit, že se jedná o celoživotní proces, který má neustále trvání. Po celý život přijímáme nové podněty, přizpůsobujeme se společnosti, přejímáme normy, vzorce chování, nejrůznější společenské role a společnost (a prostředí) nás formuje a určuje naše hodnoty. Schéma socializačního procesu uvádí Čábalová:



(Čábalová, 2011, ref. 2, s. 191)

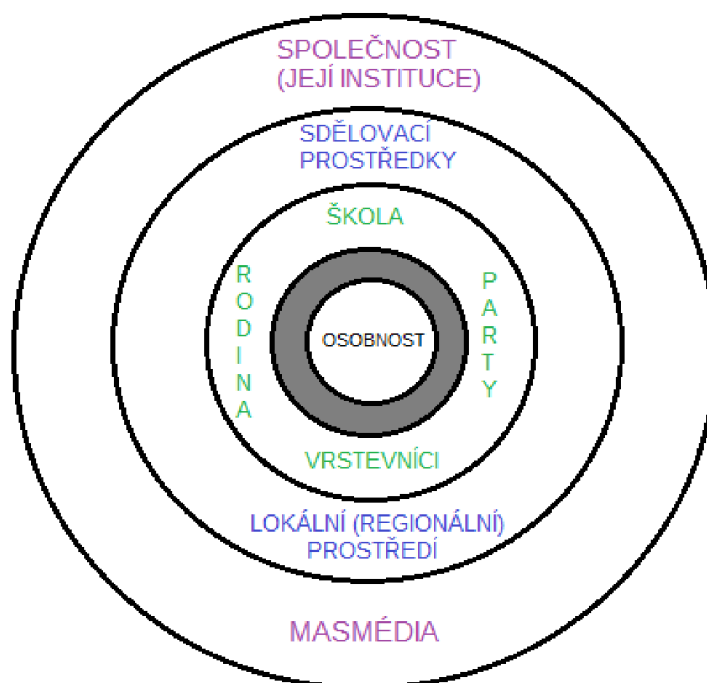
Ačkoliv je socializace důležitým procesem po celý život, nejpálčivěji a nejvýrazněji ji vnímáme v období pubescence a adolescence. Období pubescence, tedy věk mezi 10.–15. rokem, charakterizujeme jako čas mnoha změn, ať už fyzických, psychických nebo emocionálních. Dítě stojí na rozmezí světa dospělých a světa dětí a postupně přechází z jednoho do druhého. Přehodnocuje vše, co zná, poprvé začíná uvažovat o vlastní budoucnosti a hledá svou úlohu ve světě. Dochází k hlubšímu sebeuvědomování si a k úvahám o vlastním já.

Období adolescence zařazujeme mezi 15. - 20. rokem života. V této životní fázi dochází k dovršení úvah o vlastní roli ve světě, k plnému sebeuvědomění a upevnění identity. S nově nabytou svobodou přichází i mnohem větší odpovědnost a zodpovědnost za vlastní činy. Adolescent začíná nést následky za vlastní rozhodnutí, se kterými už mu nemusí pomáhat rodiče, především stává-li se sám brzy rodičem. Během tohoto období se stupňuje příprava na budoucí povolání, případně se i dovršuje. Adolescent přijímá nové sociální role, a to i v závislosti na sociální skupině, do které patří. (Čábalová, 2011, ref. 3, s. 192).

## 6.1. Role prostředí v socializačním procesu

„Mezi přirozené prostředí, které ovlivňuje výchovný a socializační proces jedince, řadíme podobně jako S. Kapilová (1996) prostředí rodiny, sociální skupiny (vrstevnické vztahy) a lokální prostředí.“ (Čábalová, 2011, ref. 3, s. 196)

Jedinec je během svého života ovlivňován mnoha faktory a jeho osobnost se neustále formuje. Jedním z největších vlivů je právě úloha prostředí, které se může dělit na mnoho podkategorií. Vztah člověka versus prostředí znázorňuje Kraus následovně:



(Kraus, 2008, ref. 7, s. 75)

Osobnost je formována rodinou, kterou považujeme za primární sociální skupinu. Dítě ale ovlivňují i další okolnosti, jako je škola, vrstevníci, sdělovací prostředky, regionální prostředí a společnost se svými institucemi.

## 6.2. Školní třída ve smyslu sociální skupiny

Sociální skupiny mají velký vliv na utvoření vlastní identity jedince a jeho osamostatnění. Jde o nejdůležitější prostředek výchovy a procesu socializace. Sociální skupiny pomáhají v utváření norem, vztahů, uvědomění si sebe sama, a to během celého života. Ty skupiny, které byly utvořeny jako formální, mají často přesnou strukturu, můžeme



v nich pozorovat míru obliby a vlivu. Tyto znaky se dají dále měřit pomocí sociometrie, konkrétně sociometrickým dotazníkem (SORAD). Výsledky však nemusí být vždy zcela průkazné, především kvůli vztahům mezi účastníky, vlivu okolí, atd. Klasickým příkladem je právě školní třída.

Sociální skupiny mají velký vliv při procesu socializace, a to ze dvou hledisek: podle toho, jak se člověk zapojuje do společnosti a jak rozvíjí svou vlastní individualitu. „*Účinnost působení sociální skupiny na její jednotlivé členy závisí na míře akceptace skupiny jedincem a jeho sociálním statusu uvnitř skupiny.*“ (Čábalová, 2011, ref 3., s. 205)

Důležitým typem sociální skupiny jsou vrstevnické skupiny. Ty mají pro dítě zvláštní význam především kvůli názorové a věkové blízkosti, jedinci mají podobné problémy a starosti. Školní třída se dá považovat za typ vrstevnické skupiny. Podle Krause plní vrstevnické skupiny dvě hlavní funkce:

- 1) *Příslušníci mají možnost v nich ukázat, co se naučili tím, že se účastní života dospělých.*
- 2) *Utvářením vrstevnických skupin jejich členové rozvíjejí samostatné úsilí a uskutečňují své cíle, které nemohou realizovat v jiných formách aktivit, pokud nedosáhnou sociální dospělosti.* (Kraus, 2008, ref. 7, s. 88)

Skupiny, které tvoří mládež, se od těch dětských liší především touhou osamostatnit se a uvolnit se z kontroly rodičů. Mládežníci často přejímají díky skupině nové sociální role, dochází k přirozenému přijímání zásad, pravidel, druhů chování. V případě školní třídy jsou taková pravidla a zásady předem stanovené.

Díky sociálním skupinám probíhá základní proces socializace, do kterého je z pozice dospělého možné pedagogicky zasahovat. Může jít ovšem o obtížný krok právě kvůli zmiňované sevřenosti a soudržnosti skupiny a možné revoltě proti dospělému članku a vnějším normám. Zasáhnout je ovšem možné – a někdy i žádoucí (Kraus, 2008, s. 89-90).

### **6.3. Jak ovlivňuje SPU socializační proces?**

Z hlediska socializačního procesu závisí především na závažnosti poruchy a jejích projevech. Jinou měrou bude ovlivněn jedinec, který má pouze lehkou formu poruchy, jinak

dítě s kombinací dysgrafie a dyslexie. Dále závisí na prostředí a sociálních skupinách, ve kterých se jedinec s SPU pohybuje. Zejména ve školní třídě, kdy je naše školství stále velice orientováno na výkon a výsledky, může takový jedinec být velice ovlivněn. Jak uvádí Matějček, Vágnerová: „*V některých případech dochází k viditelnému zlepšení až v období adolescence. Může jít o vyrovnání se s těmito problémy a změnu postoje, někdy dojde dokonce k určité akceleraci v rozvoji daných schopností. Pravděpodobnost, že dospívající svoje omezení překoná, je závislá na mnoha různých faktorech, za nejvýznamnější lze považovat psychickou stabilitu a celkovou odolnost k zátěži, dobré sociální kompetence a podporu rodiny i vrstevnické skupiny, dobrou pozici mezi vrstevníky, důležité je však i porozumění učitelů a odborná pomoc při nápravě.*” (Matějček, Vágnerová, 2006, ref. 11, s. 39).

Období adolescence je samo o sobě dost náročnou životní etapou. Nemění se pouze fyzický vzhled, ale jedinec navíc přijímá různé sociální role, začleňuje se do rozličných sociálních skupin a přehodnocuje vztahy k blízkým lidem. Pro socializační proces jsou nadále klíčové vrstevnické skupiny. Jedná se o speciální typ sociálních skupin, kdy jsou si členové navzájem blízcí nejen věkem, ale také názorovou entitou, podobnými problémy a životními situacemi. Vrstevnické skupiny jsou důležitou součástí procesu socializace: jedinec se členstvím v nich cítí více přijímán. Právě tento důvod je klíčový pro děti se specifickými poruchami učení. Takoví jedinci si často bolestněji uvědomují odlišení od většiny, což je bezprostředně ovlivňuje. Pokorná dále uvádí, že *mladí lidé nechtějí být zařazeni mezi jedince s poruchami učení, jsou velmi citliví na toto označení. Chtějí vstupovat do konfrontace s vrstevníky bez nálepky, ale také bez výhod. Chtějí si vyzkoušet, jací opravdu jsou bez závislosti na druhých, kteří je podporují* (Pokorná, 2010, ref. 16, s. 141).

Zajímavé šetření provedli Matějček a Vágnerová v roce 2006. Výzkum měl vést ke *zjištění úrovně sebehodnocení dyslektických dětí a jejich tendenci k určitému emočnímu ladění* (Matějček, Vágnerová, 2006, ref. 11, s. 56). Vzorek dětí tvořilo 56 dyslektických jedinců ve věku 9–15 let rozdělených do dvou kategorií podle věku: první skupina ve věku 9–12 let, druhá skupina ve věku 13–15 let. Z výzkumu vyplynulo, že *dyslektické děti se hodnotily hůře než průměrné ve většině sledovaných oblastí* (Matějček, Vágnerová, 2006, ref. 11, s. 58).

Podobné výsledky uvádí také Pokorná (1997), která popisuje vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte, a to už od začátku školní docházky. Pro dítě je v tomto období klíčové,

aby bylo pozitivně přijímáno, a to především rodiči, později také vrstevníky a učiteli (Pokorná, 1997, ref. 15, s. 20).

Problematiku vlivu SPU na socializační proces a školní úspěšnost komplexně shrnuje Matějček, Vágnerová (2006): „*Dyslektické dítě nemá mnoho důvodů, aby chodilo do školy rádo a špatné vztahy s vrstevníky či s učitelem by jejich nechuť ještě dále posilovaly. Pokud budou všichni zúčastnění spolupracovat a budou k takovým dětem alespoň minimálně empatičtí, nedojde ke vzniku dalších, v tomto případě psychosociálních problémů. Za takových okolností se dyslektické děti budou cítit lépe a s největší pravděpodobností budou i lépe pracovat.*” (Matějček, Vágnerová, 2006, ref. 11, s. 246).

## 7. Výzkum

### 7.1. Hlavní cíl práce

Cílem výzkumu bylo především zjistit, zda a jakým způsobem ovlivňují vybrané poruchy učení dítě v rámci socializačního procesu, v trávení volného času, případně v rodině. Vzhledem k úzkému vzorku se nepředpokládala možnost generalizovat výsledky výzkumu na širší populaci. Hlubkovým rozebráním problému, rozhovorů a pozorování jsem chtěla zjistit, zda děti se specifickými poruchami učení ve věku 12-13 let mají problém se začlenit do kolektivu, jak tráví volný čas a zda tyto faktory přímo ovlivňuje daná porucha. Tyto poznatky mi měly pomoci v komunikaci a jednání se čtyřmi zkoumanými chlapci, se kterými v praxi pracuji, a zároveň usnadnit budoucí interakci s podobnými dětmi.

Se zkoumanými dětmi mám možnost se setkávat pravidelně na soukromých lekcích anglického jazyka, mohla jsem se účastnit školního vyučování a u dvou případů i přímo proniknout do rodinného prostředí. Přímým i nepřímým pozorováním a rozhovory jsem dokázala sebrat dostatečné množství dat, abych z nich mohla vyvodit závěry reagující na následující výzkumné otázky.

### 7.2. Výzkumné otázky

- Jak se projevuje dítě s SPU ve školním kolektivu?
- Jak velký podíl má rodina na kompenzaci SPU?
- Zapojuje se dítě s SPU do mimoškolních aktivit, které nejsou spojené se školou?
- Jak významnou roli hraje pro dítě s SPU osobnost třídního učitele?

## 7.3. Metodologie

### 7.3.1. Charakteristika kvalitativního výzkumu

V praktické části bakalářské práce jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum. Zkoumaný vzorek je malý a mé výzkumné otázky jsou vhodné k rozpracování do hloubky. Specifikem kvalitativního výzkumu je, že se daný vzorek zkoumá a analyzuje velice do hloubky. Je časté, že výzkumné otázky nebo zkoumaný problém nejsou přesně stanoveny už na začátku výzkumu, ale vyplývají během procesu zkoumání. Postupně dochází k jeho vysvětlování a případným úpravám, jak se výzkumník snaží reagovat na vývoj situace. Výzkum většinou probíhá v přirozeném prostředí, je důležité přesně popsat jednotlivý postup, který výzkumník dodržuje: co, kdy, jak a proč dělá.

Mezi základní typy kvalitativního výzkumu patří případová studie, analýza dokumentace, terénní výzkum a kvalitativní experiment. Ve své bakalářské práci jsem zvolila vypracování případových studií. (Bendová, 2011, ref. 1, s. 27-28)

Případová studie je jednou ze základních metod kvalitativního výzkumu. Hendl ji popisuje jako *detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů* (Hendl, 1999, ref. 6, s.104) Většinou zkoumá osobu, rodinu nebo určitou sociální skupinu. Stěžejní je postihnouti komplexnosti případu. Výzkumník často vychází z konkrétní dokumentace (lékařská zpráva, deník, rodinná kronika), dále provádí pozorování a vede rozhovory. Není výjimkou, že se výzkumník během celého procesu zkoumání vrací za vzorkem několikrát a postupy opakuje. Stává se tak především proto, že přesné vymezení problému nemusí být jasné hned od počátku výzkumu, a je proto důležité přehodnocovat své názory a doplnit celý zkoumaný případ. (Gavora, 2000, ref. 5, s.67).

Dobře vypracovaná případová studie by měla splňovat následující body:

- *významnost: objevnost nebo novost pro běžného čtenáře – případová studie napomáhá poznání obdobných případů (přínos pro teorii)*
- *úplnost: vymezení hranic případu (případně jejich empirické potvrzení); získání dostatečně bohatých informací (dat) v daných mezích; dovedení studie (výzkumu) do přirozeného závěru; pokrytí problematiky*
- *alternativní pohledy: poukázání na různá řešení, perspektivy, diskuse o jejich oprávněnosti; nechybí poukaz na omezení zvoleného přístupu; anticipace různých pohledů čtenáře na problém*

- *dostatek relevantních a kritických informací: prokázání platnosti a hodnověrnosti argumentů; vynechání nedůležitých údajů*
- *čtivost: dostatečné přiblížení případu čtenáři, přitažlivost, nápadité a přiléhavé vyjadřování, zajímavá struktura; analytický pohled nezahltí „příběh“.* (Dlouhá, 2017, ref. 3)

### **7.3.2. Metody kvalitativního výzkumu a jejich charakteristika**

Mezi základní metody kvalitativního výzkumu patří zúčastněné pozorování, a to skryté nebo otevřené.

V případě skrytého pozorování zkoumaný subjekt neví o účelu pozorování. Pro výzkumníka může být složitější tuto metodu realizovat v praxi, na druhou stranu není pozorování tolik ovlivněno. V případě užití této metody je pak nutné eticky odůvodnit, proč došlo ke skrytému pozorování (například v případě zkoumání nemorálního nebo jinak nevhodného chování, nebezpečí, atd.).

Za druhé je možné použít metodu otevřeného pozorování. Výzkumník, který provádí pozorování, je přímým účastníkem veškerého dění. Ostatní účastníci vědí, že jsou zkoumanými objekty, a znají účel pozorování. Nevýhodou této metody je, že pozorování může případně ovlivnit chování zúčastněných a tím pádem i výsledky.

Dále je možné provést rozhovor, a to buď polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Často se používá tzv. narativní rozhovor, který má spíše charakter vyprávění. Výzkumník pouze dá podnět k vyprávění a nechá subjekt, aby se vyjádřil podle sebe.

V případě metody skupinového rozhovoru se účastní většinou tři a více členů, dodržuje se schéma otázka - odpověď. Většinou nedochází ke skupinové interakci. Naopak v případě ohniskové skupiny je skupinová interakce žádoucí, výzkumník přímo řídí diskusi a vymezuje její zaměření (ohnisko). (Reichel, 2009, ref. 17, s. 102)

### **7.3.3. Metody zpracování kvalitativních dat**

Jako metody zpracování kvalitativních dat používáme fixaci dat, například pomocí audio nebo video záznamů. Většinou vedeme také záznamový arch, do kterého zapisujeme poznámky, rozhovory, poznatky z pozorování atd. Dále je nutné připravit data pro analýzu. Nejprve data převádíme do textové podoby a s textem samotným pak ještě dále pracujeme. Na řadu přichází nejprve redukce prvního řádu, kdy se vynechají vycpávková slova a nepodstatná sdělení. Dále může výzkumník text dobarvit, kódovat a zpracovat různé

časové osy. Kódování je důležitou metodou zpracování dat z hlediska kvalitativního výzkumu. Z prvotních dat tvoříme významové jednotky, které pak dále převádíme na názvy, se kterými můžeme konkrétně pracovat. (Gavora, 2000, ref. 5, s. 82)

#### 7.4. Průběh výzkumu

Výzkum byl prováděn v několika časových obdobích. K pozorování na soukromých hodinách anglického jazyka docházelo od října 2016 do března 2017. Všichni chlapci dochází na výuku jednou za týden na 45 minut. Během této doby jsem měla možnost s nimi mluvit, proniknout do jejich světa, zjistit, co si myslí a jak se chovají v mé přítomnosti. V době, kdy jsem začala dělat výzkum, jsem se se třemi z nich vídala přibližně už rok, takže mezi námi bylo vytvořeno jisté pouto. Čtvrtý vzorek představuje můj nevlastní bratr, který mě také navštěvuje na soukromých hodinách, míra interakce a důvěry je ale mezi námi mnohem hlubší.

Dále jsem provedla tři návštěvy ve škole (tři chlapci jsou ze stejné školy, můj nevlastní bratr navštěvuje jinou školu). Měla jsem možnost pozorovat chlapce během hodin českého a anglického jazyka, tělesné výchovy a v přestávce na oběd. Tyto hodiny jsem si vybrala záměrně, abych viděla, jak se chovají během různě zaměřených hodin v různých skupinách. Zatímco na český jazyk byli ve společnosti celé třídy, na anglický jazyk byli rozřazeni podle úrovně znalostí. Během tělesné výchovy se rozdělili pouze na chlapce a dívky, polední přestávka znamenala možnost utvořit skupinky i mimo třídu.

To vše mi dalo možnost pozorovat chlapce v různých situacích. Šlo o skryté pozorování, protože neznali účel výzkumu. Měla jsem možnost vidět, jak reagují na spolužáky, jak jsou aktivní během vyučování a času stráveném na obědě a porovnat toto pozorování s časem, který chlapci stráví se mnou.

Ve škole jsem měla k nahlédnutí a prostudování diagnostické zprávy z pedagogicko-psychologických poraden, čtvrtou zprávu mi poskytla matka pozorovaného chlapce. Školní psycholožka se mnou tyto zprávy prodiskutovala a dopodrobna se mnou jednotlivé případy rozebrala a zodpověděla mé doplňující dotazy.

Dále jsem měla možnost vidět dva chlapce v rodině při klasickém odpoledni v pracovním týdnu.

Ve škole jsem mluvila také s učiteli, metodikem prevence, rozhovor se mnou podnikly také dvě matky zúčastněných chlapců. Během těchto rozhovorů jsem si psala

poznámky, šlo o narativní rozhovory, kdy jsem matkám vyložila záměr své práce a nechala jsem je hovořit, o čem chtěly - vzhledem k tématu. Ze všech sebraných dat jsem vytvořila následující čtyři případové studie.

Všechny případové studie mají shodný rámec: úvod, rodinnou anamnézu, školu a třídu, volný čas, prognózu a postup. Rodinná anamnéza byla zpracována na základě rozhovorů s rodiči a vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Anamnéza ze školy a třídy vychází z rozhovoru s učitelem, metodikem prevence, školním psychologem a pozorování. Potřebná data pro výzkum trávení volného času dětí mi poskytly rozhovory s chlapci, rodiči a pozorování. V případě prognózy a postupu jsem využila zprávy z PPP a rozhovor se školním psychologem.

V rámci ochrany osobních údajů a etického kodexu jsem všem čtyřem chlapcům změnila křestní jména.



## 7.5. Případová studie č. 1

Martin, 12 let

### *Úvod*

Martinovi je 12 let a navštěvuje základní školu na menším městě. Poradna diagnostikovala SPU ve smyslu dyslexie a dysgrafie, vyrůstá s vlastním bratrem u prarodičů. Ve školním kolektivu nepatří mezi oblíbené děti, v hodinách často vyrušuje. Ve volném čase navštěvuje projekt Čtenářské dílny ve škole a soukromé hodiny výuky anglického jazyka.

### *Rodinná anamnéza*

Matka chlapce je bývalá narkomanka, otec neznámý. Martin má mladšího bratra, kterému je 11 let. V chlapcových třech letech se oba sourozenci dostali do péče prarodičů (ze strany matky), protože se o ně matka nedokázala postarat.

Oba prarodiče jsou důchodového věku (babička 64, děda 66 let). Babička je doma, dědeček pracuje jako hlídač v supermarketu. Matka nemá žádný zákaz styku s chlapci, ale zákonnými zástupci byli ustanoveni prarodiče. Martin a jeho bratr mají zcela odlišné charaktery, ačkoliv fyzicky jsou si velice podobní. U mladšího bratra byla kromě dysgrafie a dyslexie diagnostikována také porucha pozornosti. Z matčiny strany nejsou známy žádné poruchy. O zbytku rodiny nejsou dostupné žádné další bližší informace, osobní anamnéza otce je neznámá. Rodina patří mezi sociálně slabší, chlapci ale chodí do školy pravidelně, připravení, mají veškeré nutné vybavení.

### *Škola a třída*

Martin chodí do státní základní školy, kde je přibližně 700 žáků. Jedná se o instituci na menším městě (30 tisíc obyvatel). Chlapec momentálně navštěvuje sedmou třídu, ve které je 30 žáků. Z tohoto důvodu dochází k půlení hodin matematiky a českého jazyka. Ve škole se nachází školní poradenské pracoviště, které má naplněné pozice metodik prevence, výchovný poradce a školní psycholog.

Ve věku 6 let nebyla u chlapce shledána dostatečná školní zralost, poradna uvedla, že fyzická zralost je v normě, zatímco z hlediska psychické zralosti vážně zejména pracovní zralost (snížená pozornost a organizovanost), sociální zralost byla na dobré úrovni (chlapec měl základní návyky slušného chování, byl samostatný), v řeči ale byly patrné časté přeroky

hlásek. Tento problém se často vyskytuje u dyslektiků, sám o sobě nemusí nic znamenat, jen další průvodní jev nedostatečné školní zralosti.

Martin nastoupil do první třídy v sedmi letech, učení psaní i čtení mu šlo pomalu, neustále si pletl skupiny písmen (b-d, p-d, m-n, u-n). Do poradny kvůli vyšetření na SPU se Martin dostal ve 3. třídě, byla diagnostikována vývojová dyslexie a dysgrafie první kategorie, tedy nebyl doporučen individuální vzdělávací plán. Z diagnózy plynou pro školu doporučení především v respektování vlastního tempa a preferování ústního zkoušení. Od té doby je Martin ve stejné třídě, se stejnými spolužáky.

Martin má problém aktivně se začlenit do kolektivu. Pokud třída pracuje na skupinovém úkolu, spolužáci s chlapcem nekooperují. Podle třídní učitelky je celá třída hodně orientovaná na výkon, a to nejen z hlediska školních výsledků. Kolektiv oceňuje individuální úspěšnost jedinců. Například je ve třídě dívka, která exceluje v házené, ale školní výsledky má podprůměrné. Přesto má ve třídě velice silnou sociální pozici. Martin v ničem extrémně ne vyniká, ve sportu je průměrný, stejně jako v ostatních výchovách. Školní výsledky jsou podprůměrného charakteru. Chlapec má problém s porozuměním textu, často se zapomíná a neví, co naposledy četl. Není schopen vytáhnout z textu podstatné informace. Při psaní se mu pletou velká a malá písmena, diakritika i použití základních gramatických pravidel (použití tvrdých a měkkých i/y), zaměňuje graficky podobná písmena b-d-p.

Ve třídě působí spíše jako rušivý element, má problém udržet pozornost. Snaží se o interakci s jinými spolužáky sedícími okolo, často je nepřipravený na hodinu. Během vyučování (český, anglický jazyk) se věnuje jiným činnostem: rozebírá psací potřeby, bere věci dětem okolo, svačí. Zadanou práci plní až na přímý pokyn vyučujícího.

V hodinách českého jazyka pracuje většinou samostatně i v případě, že plně nerozumí zadání. Úkol se snaží splnit za každou cenu. Při psaní diktátu dostal doplňovací cvičení a pokyn, aby vynechané jevy dopisoval v tu chvíli, kdy je uslyší. Tento pokyn neuposlechl a pracoval samostatně dopředu. Bylo vidět, že některým slovům vůbec nerozumí a doplňuje pravopis pouze mechanicky. Během skupinové práce vyčkává, než ho vyučující zařadí do nějaké skupiny. Při práci nespolupracuje, je spíše zamlklý.

Při hodinách anglického jazyka nepracuje, jestliže nechápe zadání, nezeptá se na upřesnění pokynů. V případě nacvičování rozhovorů potřebuje stálou oporu učebnice. Gramatická cvičení opisuje mechanicky, bez hlubšího porozumění.

V hodinách tělesné výchovy je nejistý, radí se vždy na konec řady. Během týmových her se straní fyzického kontaktu, neúčastní se přímých soubojů.

Polední přestávku strávil sám v šatně, hrál hry na telefonu.

Škola, kterou Martin navštěvuje, má do rozvrhů zařazeny třídnické hodiny. Během nich mají žáci a třídní učitel možnost rozebrat aktuální problémy týkající se klimatu třídy, vrstevnických vztahů a případných problémů mezi žáky. Paní učitelka se během třídnických hodin snaží vylepšit vztahy mezi žáky různými kooperačními hrami a rozebíráním problémů, které žáci ve třídě pozorují. Počet dětí ve třídě je ale velice vysoký, jak vyučující podotýká, žáci tvoří mnoho separátních skupin, ve kterých jsou úzké vazby, a málo se snaží přizpůsobit jako jednotný školní kolektiv. Přístup samotné paní učitelky je taktéž orientovaný na výkon, jde o sportovkyni, která závodně hraje házenou, a veškeré hry týkající se vyučování, které jsem při pozorování třídy viděla, byly orientované na výkon (rozdělení na nejlepšího a nejhoršího). Působí velice férově, ale také striktně, rázně a kategoricky. V jejím stylu komunikace figurují především absolutní hodnoty, černá a bílá, na individualitu zde není velký prostor.

### *Volný čas*

Ve volném čase navštěvuje Martin projekt podporovaný Evropskou unií – Čtenářské kluby. Tento program je určen především pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Během čtenářských dílen se očekává rozvoj čtenářských dovedností a sekundární socializace. Martin stráví hodně času hraním stolního tenisu, po celé škole jsou rozmístěny ping-pongové stoly, na kterých mohou žáci hrát během školních přestávek. Podle třídní učitelky chlapec často zůstává ve škole déle, aby mohl hrát.

Martin dále dochází na soukromé hodiny anglického jazyka. Na těchto lekcích bývá jeho pozornost velice kolísavá. Chlapci činí obtíže udržet pozornost u psaných cvičení déle než 10 minut, je nutné ho rozptýlit hrou nebo hovorem o jiném tématu. Plynulá konverzace týkající se školy ho znervózňuje, neudrží delší oční kontakt a projevuje se delšími odmlkami, které působí dojmem, jako kdyby se bál, že něco řekne špatně. Veškeré pokyny je třeba zopakovat a vysvětlit zcela jasně, aby přesně věděl, co má dělat. Martin má problém číst nahlas plynule, často se snaží číst anglická slova tak, jak by je přečetl v českém jazyce. Zajímavé je, že všechna osobní zájmena píše velkými tiskacími písmeny, zatímco zbytek věty doplňuje psacím písmem. Na hodinách je družný a hovorný, jeho sociální a emocionální zralost je zjevná, jedná se o inteligentního chlapce. Hodiny anglického jazyka navštěvuje jednou týdně po vyučování, kdy má ve škole sedm vyučovacích hodin, často bývá unavený a nesoustředěný. Po úspěšném výsledku ve škole se jeho chování vždy promění: projevuje se

větší hovorností, energickým chováním a bezstarostností. Naopak špatné známky ho často rozruší až k pláči. Během několika rozhovorů mi svěřil, že ho trápí, že není tak úspěšný jako ostatní děti. Ačkoliv chápe význam pojmu porucha učení, myslí si o sobě, že je hloupý. Cíleně mířená pochvala pro něj má obrovský účinek stejně jako jakákoliv dobrá známka ve škole.

### ***Prognóza a postup***

Do této doby měl Martin úlevy plynoucí z doporučení poradny: delší čas na vypracování úkolů, případně kratší verze úkolů. V českém jazyce doplňování předtištěných textů namísto diktátů, v anglickém jazyce preference ústního zkoušení před písemným. Dále respektování vlastního tempa.

Prarodiče se snaží s chlapcem procvičovat čtení i doma, nemají ale tolik času a sil, musí se věnovat ještě druhému bratrovi.

V rámci budoucího postupu bylo od školního psychologa prarodičům doporučeno, aby Martina přihlásili ještě na jinou volnočasovou aktivitu (v rámci finančních, časových a dalších možností), například sportovní kroužek. V doporučení uvedených v diagnostické zprávě je uvedeno, že Martina by bylo příhodné cíleně chválit a probrat s ním do hloubky význam poruch učení a jejich vlivu na získávání poznatků, aby si nepřipadal frustrovaný.

## 7.6. Případová studie č. 2

Kamil, 13 let

### *Úvod*

Kamilovi je 13 let a navštěvuje základní školu waldorfského typu na menším městě. Žije na vesnici s matkou, nevlastním otcem a sestrou. Má diagnostikovanou dyslexii v lehčí formě. Chlapec je introvertní povahy, tichý, ve školním kolektivu výrazně nevyčnívá. Volný čas tráví v přírodě a navštěvuje soukromé hodiny anglického jazyka.

### *Rodinná anamnéza*

Kamil se narodil v Praze, matce bylo v době porodu 29 let, otcí 47. Matka má středoškolské vzdělání, pracuje jako podnikatelka. Otec má vysokoškolské vzdělání v technickém oboru. V době narození byli oba partneři manželé. Kamil má dvě starší sestry, momentálně jim je 24 let a 19 let. Starší sestra se od rodiny izolovala v 18 letech, od té doby udržuje užší vazby pouze s chlapcem. Druhá sestra žije s rodinou ve společné domácnosti.

Když bylo chlapci dva roky, přestěhovala se rodina do menšího města. Ve třech letech chlapec začal navštěvovat mateřskou školu waldorfského typu. Podle matky měl potíže s utvořením užších vazeb. Dělal mu problém navazovat přátelství, pozornost si často vynucoval aktivním, rušivým chováním. Ostatní děti Kamila mezi sebe moc nepřijímaly, ale z kolektivu ho přímo nevyčleňovaly. Záhy poté se matka a otec rozvedli, otec se odstěhoval na vesnici asi 40 km od místa Kamilova bydliště. Rozvod proběhl v poklidu, dohodou, nedošlo k žádným výrazně vyhrčeným situacím. Matka a otec se dohodli na výlučné matčině péči, Kamil otce navštěvuje jednou za dva týdny na víkend. Dále s otcem tráví část letních prázdnin, jezdí do zahraničí na dovolenou k moři, v zimě jezdí na hory. Otec a matka spolu komunikují bez problémů, otec si našel novou partnerku, ke které má Kamil dobrý vztah. Matka si našla nového partnera, za kterého se letos znovu provdala, vztahy mají s chlapcem výborné. S nevlastním otcem bydlí Kamil ve společné domácnosti, otčím se snaží do výchovy primárně nezasahovat. Do této doby byly vztahy kladné bez větších konfliktů. Z otčímovy strany má Kamil dva nevlastní sourozence, starší sestru (23 let) a staršího bratra (14 let). Ti s rodinou nebydlí, pouze je navštěvují o víkendech, svátcích atd. Sourozenecké vztahy jsou dobré.

## ***Škola a třída***

Do školy šel Kamil v šesti letech, školní zralost byla shledána jako dostatečná. Nastoupil na základní školu waldorfského typu. Ve škole se nachází školní poradenské pracoviště, které má naplněné pozice metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog. Vzhledem ke stylu vzdělávání děti začínají číst až ve třetí třídě, během prvních dvou let školní docházky se učí pouze písmena a jejich grafickou podobu, případně většinu informací přijímají direktivní metodou pomocí písni, říkanek, vyprávění, názorným předváděním. Později se psaním chlapec neměl výrazný problém.

První obtíže se začaly projevovat ve třetí třídě, Kamil zaměňoval písmena podobné grafické podoby (b-d-u-n), četl pomalu, zadržával se. Nejprve si paní učitelka nebyla jistá, jestli se jedná o pomalejší start, nebo o hlubší potíže. Během čtvrté třídy děti ve waldorfských školách začínají psát souvislejší texty, problémy se čtením se prohloubily. Třídní učitelka doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny kvůli podezření na dyslexii. V ústním hodnocení na konci roku paní učitelka vždy zmiňovala Kamilovu nesoustředěnost. Vyzdvihovala jeho manuální zručnost a ochotu spolupracovat. Dále vždy uváděla, že je chlapec důsledný perfekcionista, který potřebuje mít vše přesně, což může často vést k pomalejšímu tempu.

Do poradny Kamil přišel ve věku 11 let na doporučení třídní učitelky, za souhlasu rodinných zástupců. Zde prošel řadou testů, v nichž exceloval především z hlediska manuální zručnosti a provedení. Intelektuální výkon byl shledán jako nevyvážený – v názorové oblasti průměrný, v oblasti verbálně-pojmové lehce podprůměrný. Kamil měl dále problémy se psaním složitějších větných konstrukcí, s aplikací některých gramatických pravidel (lexikální a morfologický pravopis), se záměnou vizuálně podobných písmen, se střídáním psacího a tiskacího písma. Největší obtíže byly zaznamenány během čtení. Kamil špatně spojoval slova, plynulost čtení byla omezená, stejně jako rychlost. V poradně proto doporučili na chlapce nespěchat, dát mu dostatek prostoru a času. I nadále v něm podporovat čtenářskou aktivitu a krátkými cvičeními ji prohloubit. Ve škole vedlo doporučení k minimálnímu užívání diktátů, respektování vlastního tempa, omezení učení se velkého množství informací zpaměti, preferovat dílčí poznatky nad komplexními.

Tato doporučení paní učitelka příkladně následuje. Vzhledem k tomu, že počet dětí ve třídě je menší (20), než je tomu u běžných tříd, má více prostoru s dětmi individuálně pracovat. S Kamilem probírá některé školní učivo separátně, v anglickém a českém jazyce i v dalších předmětech je často zkoušen ústně, na písemné úkoly je mu poskytnut dostatek času. Kamil se projevuje zvědavě, škola ho baví a i přes komplikace velice rád čte.

Výuka českého jazyka byla realizovaná v rámci tzv. epochy, tedy bloku trvajících devadesát minut, ve kterém se spojuje výuka hlavních předmětů, jako je mateřský jazyk, matematika, přírodopis, atd. Kamil se projevoval minimálně, seděl a tiše poslouchal, na výzvu vyučujícího, aby se přihlásil dobrovolník k účasti při chemickém experimentu, nereagoval. Diktát poznámek obvykle nestíhá, a proto dostane předtištěný text, který si následně opisuje v hodině nebo doma.

V hodině anglického jazyka se na začátku společně zpívala píseň, k této aktivitě se Kamil připojil. Opisování vět z tabule mu trvalo mnohem déle než spolužákům, a proto ho vyučující vynechal z ústního procvičování dané látky. Následovala interaktivní hra, chlapec působil zmateně, ale po opětovném vysvětlení pokynů od učitele samostatně dokončil část úkolu.

Během polední pauzy zůstal Kamil se skupinou spolužáků v šatně.

### *Volný čas*

Ve volném čase chlapec dříve navštěvoval různé sportovní kroužky (fotbal, basketbal, judo, Sokol), se všemi ale velice rychle přestal, protože o ně ztratil zájem. Ve věku deseti let navštěvoval Kamil kroužek ruční tvorby, který ho velice bavil. S touto volnočasovou aktivitou přestal, protože nabídka kurzu byla zrušena. Od té doby se účastní pouze letních táborů a navštěvuje hodiny anglického jazyka.

Během lekcí je tichý a pozorný, někdy lze pozorovat zdráhání se projevit, ač odpověď zná. Má výrazné problémy se čteným projevem, především s výslovností anglických slov. Píše psace, kostrbatě, pomalým tempem. Jeho nejistota je zjevná. Jeho chování působí nesmělým dojmem, někdy až úzkostným. Ve cvičeních, kdy je nutné zapojit fantazii, se Kamilovy představy vyznačují velkou měrou imaginace. Z rozhovorů vyplývá, že Kamil hodně čte, s oblibou pobývá v přírodě, má rád zvířata. Na jakýkoliv úkol potřebuje více času, je hloubavý a inteligentní. Informace se mu lépe ukládají do paměti, pokud jsou spojeny s názornými příklady uveditelnými do praxe nebo ve spojení s vizuální podobou

(například ke slovíčkům obrázky). Chlapec působí zvědavě, jeho snaha uchopit proces učení tak, aby mu přinesl výsledky, je velice patrná. Jiné kroužky ve volném čase nenavštěvuje.

### ***Prognóza a postup***

V doporučení od poradny pro školu je uvedeno, aby byl Kamilovi určen vlastní časový rámeček pro vypracování školních úkolů, postih za nedokončené výrazy, slova a věty v psaném projevu by měl být minimální. V cizím jazyce se doporučuje soustředit na praktické užití jazyka, fonetický přepis a minimum memorování velkého množství textu. V tomto případě škola následuje doporučení, v hodinách českého i anglického jazyka má Kamil dostatek času na vypracování úkolů, časté je také preferování ústního zkoušení před psaním.

Rodině poradna doporučila procvičovat pravidelně čtení, co nejméně násilně, aby chlapec neztratil čtenářskou vášeň. Kamil má čtení v oblíbenosti: tiché čtení je pro něj méně problematické než hlasité. Podle poradny by se rodina měla dále soustředit na to, aby chlapec chápal smysl textu a dokázal jej analyzovat. Tato kritéria se matka snaží naplnit, s chlapcem učivo procvičuje, věnuje se mu a ochotně spolupracují i sourozenci.

Poslední doporučení z poradenského zařízení poukazuje na to, že vzhledem k chlapcově introvertní povaze a častým úzkostným projevům je žádoucí posílit Kamilovu sebejistotu a klást důraz na jeho silné stránky.



## 7.7. Případová studie č. 3

Šimon, 13 let

### *Úvod*

Šimon pochází z úplné rodiny, žije s matkou a otcem, má dva starší bratry. Je mu 13 let a navštěvuje základní školu v menším městě. Je velice inteligentní, sociálně zdatný, manuálně zručný. Má problém s psanou podobou písma a jejím čtením. V pedagogicko-psychologické poradně byly diagnostikovány obtíže vedoucí k dyslexii. Chlapec nemá individuální vzdělávací plán. Ve třídě patří mezi oblíbené děti, s nynějším kolektivem je teprve druhý rok kvůli dělení třídy. Ve volném čase se Šimon pod vedením učí hrát na klavír, chodí na hudební nauku, sbor a výtvarný kroužek.

### *Rodinná anamnéza*

Chlapec se narodil do úplné rodiny, matce bylo 41 let, otci 43 let. Šimon se narodil jako třetí dítě, těhotenství bylo plánované. Matka má vysokoškolské vzdělání technického charakteru, otec také. V době, kdy se Šimon narodil, bylo jeho bratrům 8 a 10 let. Těhotenství i porod proběhly bez obtíží. Chlapec byl vychováván v milující, úplné rodině. Všichni členové rodiny žijí na maloměstě v generačním domě spolu s rodiči matky. Vztahy v rodině jsou velice harmonické.

Šimon navštěvoval od tří let mateřskou školu waldorfského typu, kde byl velice oblíbený. Nedělalo mu obtíže navazovat sociální vazby s vrstevníky. Paní učitelky ho popisovaly jako temperamentního chlapce, který má smysl pro spravedlnost, je přátelský a velice zvědavý. Do školy nastoupil ve věku pěti let, protože jeho schopnosti a intelekt tomu vycházely vstříc. Nastoupil na stejnou školu jako jeho bratři, kteří intelektuálně také vyčnívali, oba dosahovali ve škole mimořádných výsledků.

S oběma bratry má Šimon dobrý vztah, když byl chlapec mladší, trávili spolu velké množství času. Momentálně jsou oba bratři na vysoké škole v jiném městě, na víkendy se ale většinou vrací domů. Celá rodina spolu tráví spoustu času, jezdí na letní i zimní dovolené, během Šimonova dětství i na pravidelné výlety. Rodina je dobře finančně zabezpečená, může si dovolit vše, co potřebuje.

## ***Škola a třída***

Šimon začal navštěvovat první třídu na městské škole o kapacitě cca 700 žáků. Tato škola měla dříve status jazykové, výběrové školy, i v současnosti je pověstná svými výsledky v přípravě žáků a zároveň rychlejším tempem učení, většími nároky na děti a zásadní orientací na výkon. Šimon má rozvinutý výtvarný a také hudební talent. Z tohoto důvodu se matka s otcem rozhodli, že při nástupu do první třídy budou preferovat tu, která nabízela rozšířenou hudební výuku v první a druhé třídě, konkrétně hru na flétnu.

Šimon byl během prvních dvou let školy spokojený, ačkoliv na něj byl vyvíjen nátlak z hlediska množství učiva, které se měl naučit. Od spolužáků se odlišoval především fyzicky, postavou byl mnohem menší. S procesem učení neměl výrazné problémy, pouze čtení a psaní týkající se českého jazyka mu činilo mírné obtíže, ale paní učitelka to přisuzovala včasnému nástupu do školy. Na konci druhé třídy se Šimon začal přátelit s chlapcem, kterého paní učitelka označovala za problémového, neboť neustále vyrušoval během hodin, jeho školní výsledky byly podprůměrné a o přestávkách se choval neukázněně. Důvěřivý Šimon k tomuto chlapci vzhlížel, následně se začal méně soustředit na učení a jeho výsledky se i přes snahu rodičů začaly zhoršovat. V pololetí třetí třídy měl Šimon o jeden až dva stupně horší známky z klíčových předmětů jako matematika, český jazyk, anglický jazyk. Především v českém jazyce se navíc vystupňovaly potíže se čtením, chlapec měl problémy vytáhnout z textu podstatné informace, nedokázal s textem pracovat a orientovat se v něm. Ačkoliv se se zmiňovaným chlapcem přestal kamarádit, paní učitelka si ho zařadila do kategorie neukázněných dětí a její chování se tomuto stanovisku přizpůsobilo. Podle Šimonovy matky nebyla k dětem zcela objektivní, ve třídě měla méně a více oblíbené žáky, mezi kterými dělala v přístupu rozdíl. Na konci třetí třídy se obtíže s učením i vztahy s třídní učitelkou vystupňovaly natolik, že rodiče požádali o přestup na jinou základní školu. Ředitel druhé instituce jim vyšel vstříc, a tak Šimon do čtvrté třídy nastoupil v jiné škole. Kromě metodika prevence a výchovného poradce se ve škole nachází také školní psycholog.

Nová třída měla snížený počet žáků kvůli handicapovanému chlapci na invalidním vozíku, který měl osobního asistenta. Celý kolektiv byl prosociálně orientován, paní učitelka vynikala citlivým přístupem. Šimon rychle zapadl do kolektivu, jeho školní výsledky se začaly zlepšovat, až na český jazyk. Z toho důvodu byla rodičům na konci čtvrté třídy doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Odborníci diagnostikovali méně závažnou dyslexii 1. stupně a doporučili především respektování vlastního tempa, důkladné procvičování čtení doma, společně s motivováním ke čtení. Podle školní psycholožky paní

učitelka doporučení respektovala a u Šimona začalo docházet ke kompenzaci SPU, především z hlediska větší plynulosti čtení.

V šesté třídě došlo k dalšímu zvratu, při přestupu na druhý stupeň byla třída rozdělena a děti rozřazeny do jiných kolektivů. Tak získal Šimon zcela novou sociální skupinu a také novou třídní učitelku. Jeho školní výsledky to však výrazně neovlivnilo, paní učitelka nadále dodržuje doporučení, které poradna předepsala. Podle školní psycholožky má Šimon ve třídě silnou sociální pozici, nemá problém se socializací ani s komunikací, ať už s učiteli nebo vrstevníky.

V hodinách českého jazyka pracoval soustředěně, pokud bylo okolí klidné. V případě vyrušení se nechal lehce ovlivnit, zpět k práci se vracel pomalu. Do skupinové práce se zapojoval ochotně, není vůdčí typ, čekal, jak zareaguje skupina a následně kooperoval. V hodině literatury otevřeně diskutoval a obhajoval své názory.

Během výuky anglického jazyka se aktivně projevoval, dobrovolně se naučil nazpaměť text písně a následně jej před celou třídou interpretoval. Při vypracovávání psaných úkolů pracoval samostatně, v případě nepochopení zadání se zeptal na upřesnění.

V hodinách tělesné výchovy se projevoval aktivně, má dobrou fyzickou kondici. Cvičení na náradích ovládal nadprůměrně, v týmových hrách přebíral vůdčí pozici.

Obědval se skupinou spolužáků. Polední přestávku následně strávil venku před školou s ostatními dětmi.

### ***Volný čas***

Ve volném čase se Šimon pod vedením učí hrát na klavír, chodí na hudební nauku, sbor a výtvarný kroužek. Všechny tyto volnočasové aktivity organizuje základní umělecká škola, chlapec ve všech případech exceluje. Učitelé ho chválí, říkají, že je temperamentní povahy a často se projevuje až příliš aktivně, vyzdvihují jeho talent.

Dále chlapec navštěvuje soukromé hodiny anglického jazyka, při kterých mám příležitost s ním přímo pracovat. Jedná se o veselého chlapce spíše extrovertní povahy. Z verbálního projevu a myšlenkových pochodů, které projevuje, usuzuji, že je intelektuálně velice vyspělý. Projevuje se citlivě, hloubavě a velice zvědavě. Nečiní mu obtíže porozumět mluvenému slovu ani vizuálním hrám, komplikovaný je pro něj psaný projev a čtení. Úchop tužky má křečovitý, píše pomalu. Písmena a text po sobě často nepřečte. Ze souvislého textu se mu nedaří vytáhnout podstatné informace, práce s textem je komplikovaná, protože zapomíná, co se dozvěděl. Jakmile je stejné cvičení aplikováno verbálně, Šimon dojde

k řešení snadno. Když spolu mluvíme o škole a učení, nepůsobí chlapec frustrovaně ani deprimovaně. Ví, že má se čtením problémy, ale neshledává tyto obtíže fatálními. Je velice nadaný na výslovnost a odposlech mluveného slova, které interpretuje bezchybně.

### ***Prognóza a postup***

Poradna doporučila, aby bylo respektováno individuální tempo chlapce a nebyl na něj vyvíjen přílišný nátlak. V českém jazyce by Šimon neměl psát diktáty, ani texty z paměti. Preferováno je ústní zkoušení. V cizím jazyce se nedoporučuje četba dlouhých textů, ale naopak jasná a krátká cvičení, případně poslechy. Rodičům bylo doporučeno, aby s chlapcem pravidelně procvičovali čtení a snažili se ho ke čtení motivovat. Jistá míra kompenzace SPU se předpokládá při dodržování výše uvedených doporučení.

Škola i rodina následují doporučení dle instrukcí, rodiče se Šimonovi dostatečně věnují, nápomocní jsou i bratři a prarodiče. Přístup třídní učitelky je vstřícný, na doporučené postupy dbá (stejně tak vyučující cizího jazyka).

Školní psychologka v případě dalšího postupu doporučila, aby chlapec nebyl přetěžován velkou mírou volnočasových aktivit a byl mu ponechán dostatečný čas a prostor na regeneraci.

## 7.8. Případová studie č. 4

Filip, 12 let

### *Úvod*

Filipovi je 12 let a navštěvuje základní školu na menším městě. Žije na vesnici s matkou, otcem, starším bratrem, dědou a babičkou v rodinném generačním domě. V páté třídě ve věku 10 let diagnostikovala u chlapce poradna vývojovou dysgrafii a sklony k ADD. Ve třídě nemá Filip výraznou pozici, se spolužáky netvoří užší sociální vazby. Chlapec dojíždí a hodně času tráví sám. Ve volném čase navštěvuje hodiny anglického jazyka nebo je doma, učí se a hraje počítačové hry.

### *Rodinná anamnéza*

Filip se narodil jako druhé dítě do úplné rodiny. Matka má střední odborné vzdělání, otec také. Chlapec se narodil, když matce bylo 36 let a otci 40 let. Oba manželé žijí na vesnici v generačním domě společně s babičkou a dědou. V současné době je Filipovi 12 let a má staršího bratra, kterému je 22 let. Chlapec vyrůstal spíše v pozici jedináčka, protože s bratrem mezi sebou mají velký věkový rozdíl. Když bylo bratrovi 15 let, odešel na střední školu do většího města a domů začal dojíždět pouze na víkendy. Filip tak vyrůstal více méně sám. Otec jezdí s nákladním vozem do Německa, jeho pobyt doma je minimální. Matka pracuje v obchodě jako prodavačka na poloviční úvazek a stará se o nemocnou babičku, tudíž nemá tolik volného času.

Rodina spolu celkově netráví mnoho času. Filip je povětšinou doma sám, s matkou nebo prarodiči. Rodina se pohybuje ve střední finanční vrstvě: jejich finanční možnosti jsou omezené, ale nemusí šetřit každou korunu. Na letní ani zimní dovolené nejedí, většinu volného času, včetně letních prázdnin, tráví doma.

Filip nastoupil do státní mateřské školy, když mu byly tři roky. V kolektivu působil živěji, často se pohyboval od jedné činnosti ke druhé, u ničeho dlouho nevydržel. Do základní školy šel v šesti letech, školní zralost byla potvrzena jako dostatečná. Podle paní učitelky ze školky byl intelektuálně velice vyspělý, ale jeho schopnost soustředit se déle na jednu činnost dosahovala nižších hodnot.

## ***Škola a třída***

Filip nastoupil do první třídy na státní základní školu, měl 27 spolužáků. Ve škole se nachází školní poradenské pracoviště, které má naplněné pozice metodik prevence, výchovný poradce a školní psycholog. Osvojit si učivo první třídy dělalo chlapci problémy, a to vzhledem k obtížím v oblasti udržení pozornosti. Často se zapomněl a nedokázal udržet myšlenku. Celkově ve škole působil chaoticky, neustále opomíjel věci, včetně kusů oblečení. Během první třídy doporučila paní učitelka návštěvu pedagogicko-psychologické poradny kvůli podezření na poruchu pozornosti. Ta byla odborníky potvrzena, konkrétně ADD (porucha pozornosti bez příznaků hyperaktivity). Filip dostal z poradny doporučení pro školu i rodinu. Ve škole měli konkrétně dbát na zkrácení doby učení a zahrnutí doby klidu, aby se chlapci opětovně lépe soustředilo. Vzhledem k tomu, že chlapec téměř neustále působil zmateně nebo nepřítomně, nepatřil ve třídě k přílišně oblíbeným dětem. Filip se při nástupu do třetí třídy navíc začal potýkat s problémy se psaním, které ale podle paní učitelky nesouvisely s poruchou pozornosti. Odborné vyšetření v poradně diagnostikovalo vývojovou dysgrafii a navíc méně závažnou dyslexii 1. stupně. K doporučení plynoucímu z poruchy pozornosti přibyly ještě kroky ke kompenzaci a reedukaci SPU, konkrétně kratší psané texty, diktáty v českém jazyce pouze formou doplňovacích předtištěných cvičení, v cizím jazyce maximum látky zkoušené ústně atd.

Během páté třídy přibyli do třídy dva žáci, kteří propadli z vyššího ročníku. Podle školní psycholožky došlo k narušení kolektivu, chlapci se často chovali neukázněně, v hodinách vyrušovali, o přestávkách docházelo k verbální agresi vůči spolužákům.

V šesté třídě verbální útoky nově příchozích spolužáků eskalovaly, terčem se stalo několik chlapců včetně Filipa. Během jedné obědové přestávky došlo i k fyzické agresi, tento incident řešila škola intervencí za pomoci třídní učitelky, metodika prevence a školní psycholožky. Šikana nedostoupila do vážnějšího stadia, kdy by agresori na svou stranu přetáhli majoritu třídy, a proto byly provedeny soukromé rozhovory s agresory a jejich chování zůstalo pod drobnohledem odborníků.

Podle třídní učitelky i školní psycholožky je Filip velice inteligentní, jeho verbálním projevům ale často chybí autokorekce. Učitelé často vyhodnotí jeho chování jako drzé především proto, že chlapci činí obtíže podřídít se autoritám. Podle školní psycholožky má chlapec problém dodržovat pravidla. Třídní učitelka dále zmínila, že Filip nemá v kolektivu žádnou výraznou pozici, jeho projevy jsou nestabilní: někdy se chová hlasitě a aktivně, jindy

je pasivní a nekomunikativní. Kooperace školy s matkou je výborná, o chlapcových školních výsledcích i chování má dobrý přehled.

Třídní učitelka je velice vnímavá, citlivá a svědomitá. Veškerá doporučení od poraden si dopodrobna prostuduje a snaží se je aplikovat do vzdělávacího procesu.

V hodinách českého jazyka mu trvalo dlouhý čas, než opsal gramatická pravidla z tabule, což způsobilo, že nespolutracoval s ostatními na procvičování daného jevu. Při psaní dílčí slohové práce se dostatečně nesoustředil na zadání, poté nebyl schopný úkol splnit. Na dotaz vyučujícího nereagoval.

Během výuky anglického jazyka se aktivně nezapojoval. Na pokyn vyučujícího, aby se třída rozdělila do dvojic, nereagoval a zůstal sám. Po následném přiřazení ke dvěma spolužákům se do přípravy dialogů nezapojil. Vyučující vyhodnotil situaci a s chlapcem individuálně zpracoval zadaný úkol. Při následné společné reflexi už ho dále nevyvolával. Písemné úkoly Filip plnil jen zčásti, a proto je následně dokončoval v rámci mimoškolní přípravy.

V hodinách tělesné výchovy se rychle unavil, stěžoval si na bolest hlavy, pohyboval se pomalu a nejistě. Do týmových her se zapojoval neochotně.

Ve frontě na oběd se v jednu chvíli choval velice agresivně, vyvolal fyzický konflikt se spolužákem, který ho předběhl. Situaci řešil vyučující, druhého chlapce poslal na konec fronty, Filipovi domluvil.

### ***Volný čas***

Ve volném času navštěvuje Filip soukromé hodiny anglického jazyka. Začal ke mně docházet, když mu bylo 11 let, v této době mě navštěvuje už rok a půl. Za tu dobu jsme měli možnost si vybudovat poměrně blízký vztah. Na hodinách chlapec působí velice nevyrovnaně. Jednou překypuje energií, podruhé je velice unavený. Stejnou měrou je schopný přijímat nové informace: některé dny se vydrží soustředit většinu hodiny, pochytí veškerá pravidla, která si řekneme, a dokáže je aplikovat, jinou hodinu se zasekne uprostřed první věty, někdy se v půlce slova zastaví, nepamatuje si, co říkal ani on, ani já. Jeho intelektuální schopnosti jsou ale zjevné, pokud je ve správném rozpoložení, porozumí veškeré vykládané látce.

Na hodiny často přichází bez věcí, případně bez různých pomůcek (jednou dokonce přišel v přezůvkách ze školy, protože se zapomněl přezout). Neustále něco zapomíná.

O svých obtížích ví a někdy se mi svěruje, že si kvůli nim připadá hloupější. Má nízké sebehodnocení.

Pokud Filipovi předem stanovím a jasně vysvětlím veškerá pravidla, je schopný je dodržovat a úspěšně krok po kroku postupovat. V každé hodině potřebuji mít náhradní plán pro případ, že se nedokáže dostatečně soustředit a kooperovat. Do výuky je nutné zařazovat hry, vizuální pomůcky jako pexesa a výukové karty, novou gramatiku se snažíme probrat pomocí více metod, které zahrnují právě vizuální, poslechové a interaktivní postupy. Často střídáme aktivní učení s časem odpočinku.

Ve volném čase Filip jiné kroužky nenavštěvuje, jeho matka je na učení velice svědomitá a pečlivá, mé hodiny anglického jazyka chlapec často navštěvuje i o prázdninách.

### ***Prognóza a postup***

Vzhledem ke kombinaci poruch učení a chování bylo škole poradnou doporučeno, aby k práci s Filipem přistupovala s maximální individuální pozorností (ačkoliv individuální vzdělávací plán nebyl stanoven). Z toho plyne respektování individuálního tempa, možnost střídání bloků výuky a klidu, celkové zkrácení psaného textu a využití ústního projevu. Dále také častější pochvala, a to i před spolužáky, kvůli zvednutí chlapcova sebevědomí.

Rodičům poradna doporučila, aby s Filipem doma dostatečně procvičovali učivo, respektovali jeho specifické potřeby a snažili se o rozpoznání vhodné chvíle na učení. Zároveň by se měli snažit zvýšit jeho sebevědomí a motivovat ho ke studiu a čtení.

Paní učitelka ve škole se snaží dodržovat doporučení stanovená poradnou, ovšem chvíle klidu střídající se s výukou vypadají u Filipa spíše tak, že částečně spí na lavici na místo regenerace aktivnější charakteru. Ve výuce anglického jazyka dopisuje chlapec často cvičení v pracovním sešitě za domácí úkol, protože to nestíhá ve škole. Podle názoru školní psychologky by tyto požadavky mohly být zmírněny, mechanické opisování cvičení často Filipovi nepřinese kýžený výsledek, spíše ho rychleji unaví.

Školní psychologka dále doporučuje, aby rodiče dbali na duševní hygienu chlapce a poskytli mu další prostor k seberozvoji. A to například omezením trávení volného času především studiem a přidáním vhodné volnočasové aktivity, například sportovního kroužku, kde by Filip mohl zažít pocit úspěchu.



## 7.9. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Na začátku výzkumu jsem si stanovila čtyři výzkumné otázky. Díky pozorování, rozhovorům a analýze potřebných dokumentů se pokusím tato data interpretovat a vyvodit z nich patřičné výsledky. Vzhledem k velice úzkému vzorku nelze tyto závěry generalizovat a určit jako validní pro širší vzorek populace.

### 7.9.1. Jak se projevuje dítě s SPU ve školním kolektivu?

Prvním kritériem výzkumu bylo zjistit, jak se projevuje dítě s SPU ve školním kolektivu. Díky přímému pozorování a rozhovory s učiteli a dalšími specialisty jsem zjistila, že pozice v kolektivu jsou různé. Dva zkoumaní chlapci (Kamil, Filip) neměli ve třídě významně vyčnívající pozici. Jejich postavení bylo spíše neutrální, nepřikláněli se ani na jednu stranu. Ani jeden se při hodinách nebo přestávkách přímo neprojevuje, pokud není přímo zatažen do diskuze nebo se ho v hodině učitel přímo nezeptá. Se spolužáky se mimo školu nestýkají, během polední přestávky jsou většinou sami nebo se přičlení k větší skupině dětí. Ani jeden chlapec nemá ve třídě přátelské vazby takové intenzity, že by přečnívaly školní prostředí.

Druzí dva chlapci se předchozímu modelu vymykají. Šimon, který má diagnostikované dyslektické obtíže, má ve třídě silnou pozici. Je oblíbený, komunikativní, nemá problém navazovat přátelské vazby. Během vyučování je často aktivní, zodpovídá dotazy, sám se hlásí. O přestávkách a polední přestávce je aktivním činitelem zábavy, ve třídě má kamarády, se kterými se stýká i mimo školu. Naopak Martin má ve školním kolektivu velice slabou pozici. Během vyučování často vyrušuje a snaží se získat pozornost ostatních, což spolužáci nekvitují pozitivně. Během přestávek a polední přestávky se s ním nikdo přímo nebaví, chlapec tak tráví většinu času sám. Se spolužáky se mimo školu nevidá.

Vzhledem k hloubce a typu výzkumu nelze s jistotou tvrdit, zda se tři ze čtyř zkoumaných dětí s SPU nezačleňují do kolektivu kvůli SPU nebo z jiného důvodu. Z tohoto hlediska hraje roli velké množství faktorů, především osobnost dítěte, typ a složení třídy, osobnost třídního učitele, vliv rodiny, atd. V rámci bakalářské práce jsem neměla možnost jít ve výzkumu do patřičné hloubky, na osobnostní test by bylo třeba využít odborných služeb. Proto lze říci, že projevy dětí s SPU se různí od negativní pozice v kolektivu až po pozitivní.

### **7.9.2. Jak velký podíl má rodina na kompenzaci SPU?**

Kompenzace SPU v rodině je dle výzkumu ovlivněna tím, jak rodiče dodržují doporučení a pokyny stanovené poradnou a kolik času na dítě mají. V případě dvou dětí (Kamil, Šimon) se obtíže stabilizovaly nebo se dokonce lepší. Časté procvičování dodává chlapcům na sebedůvěře a i jejich školní výsledky se od původní diagnózy zlepšily: u Kamila došlo ke zlepšení v českém jazyce, u Šimona v matematice a francouzském jazyce. Ostatní předměty zůstaly na stejném stupni hodnocení jako předtím. V obou případech se rodiče chlapcům doma věnují, svou roli hrají i sourozenci, kteří chlapcům se školou ochotně pomáhají.

V případě druhých dvou chlapců (Martin, Filip) nemá rodina tolik času, aby s nimi doma procvičovala to, co poradna doporučila. Martin žije s prarodiči a ti už nemají tolik energie ani trpělivosti, aby s chlapcem neustále procvičovali učivo do školy, navíc jejich pozornost potřebuje i mladší bratr, který má ještě větší obtíže s učením. Ke kompenzaci SPU tedy nijak výrazně nedochází, Martinovy výsledky ve škole jsou kolísavé, někdy ho učení zaujme více, někdy méně a podle toho se i mění jeho výsledky. Stejně tak je tomu i u Filipa, který žije v úplné rodině, otec ale tráví doma minimum času a matka je velice zaměstnaná prací a navíc péčí o babičku. Na Filipa má čas především o víkendu, přes týden tolik ne. Chlapcovy výsledky jsou taktéž nevyrovnané a kolísají, ačkoliv matka na něj klade vysoké nároky, aby se učil a pracoval sám. K výrazné kompenzaci SPU nedochází, chlapec je často velice unavený.

Z výzkumu vyplývá, že rodina je významným činitelem v rámci kompenzaci SPU především z hlediska času, který jedinci věnuje, a celkové podpory.

### **7.9.3. Zapojuje se dítě s SPU do mimoškolních aktivit, které nejsou spojené se školou?**

Tři ze čtyř chlapců momentálně tráví volný čas aktivitami, kterou jsou přímo spojené se školou. Všechny je spojuje účast na hodinách soukromé výuky anglického jazyka, se kterým mají ve škole obtíže. Jeden z chlapců (Martin) navíc navštěvuje projekt Čtenářské dílny, který realizuje škola, do které chodí. Volný čas po škole a často i část víkendu chlapci tráví přípravou do školy, procvičováním čtení a aktivitami přímo spojenými se školou.

Z tohoto modelu se vymyká pouze chlapec s diagnózou méně závažná dyslexie 1. stupně (Šimon), který ve volném čase kromě hodin AJ navštěvuje také hodiny hry na klavír, hudební nauku a sbor. Podle matky dítěte je to hlavně proto, že od určení diagnózy a úlev ve škole se už Šimon nemusí doma tolik připravovat a má čas i na jiné aktivity. Ostatní matky a babička potvrdily, že jejich chlapci žádný kroužek ve volném čase nenavštěvují, protože se po škole musí věnovat domácí přípravě, učení na další den, atd.

Z výzkumu vyplývá, že většinově se dítě s SPU do mimoškolních aktivit zapojuje minimálně především proto, že jeho volný čas je ovlivněn přípravou do školy.

#### **7.9.4. Jak významnou roli hraje pro dítě s SPU osobnost třídního učitele?**

Informovanost a přístup učitele k dětem s SPU jsou ve školním prostředí klíčové. Každý vyučující má za povinnost si prostudovat zprávy z poradenského zařízení a aplikovat doporučení do výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Ne každý učitel má ale možnost tyto informace jednoznačně dodržovat (například je to složité vzhledem k počtu dětí ve třídě jako u Martina). Samotný přístup a povaha učitele dítě bezprostředně ovlivňuje. V případě Martina, kde je celá třída včetně třídní učitelky orientovaná na výkon, se nedá hovořit o nějakém vysoce pozitivním vlivu. Chlapec si to uvědomuje a snaží se získat pozornost ostatních dětí i učitele vyrušováním a bezprostředními osobnostními projevy.

V případě Kamila je přínos přístupu třídní učitelky zjevný. Chlapec ví, že v ní má neustálou oporu, díky nízkému počtu dětí ve třídě na něj má dostatek času a může pečlivě dodržovat veškerá doporučení stanovená poradnou. Stejně tak je tomu v případě Filipa. Paní učitelka je velice pečlivá a má citlivý přístup. Chlapec k ní získal patřičnou míru důvěry, a když má problém, jde se za ní poradit.

Nejproblematictější roli hráli učitelé v Šimonově případě. První třídní učitelka si ho zařadila mezi zlobivé děti a tak se k němu chovala. Šimona to společně s jeho studijními obtížemi negativně ovlivnilo, do školy nechodil rád a tomu také odpovídaly výsledky. Když přestoupil na jinou školu, do třídy prosociálně orientované s třídní učitelkou, která má velice individuální přístup, chlapcův vztah k učení se proměnil. Změna kolektivu, prostředí i učitele u něj hrála ve vzdělávacím procesu nezpochybnitelnou úlohu.

Z výzkumu vyplývá, že třídní učitel zastává pro dítě s SPU významnou roli především z hlediska jeho přístupu k takovému jedinci.

## 8. Diskuze

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době palčivým tématem. Na základních školách se setkáváme s takovým množstvím dětí s diagnózou týkající se poruch učení či chování jako nikdy dříve. Při výběru tématu bakalářské práce i zaměření výzkumu jsem vycházela z poznatku, jak na mě působí děti během soukromých hodin anglického jazyka, a zajímalo mě, jestli se stejně projevují i ve školním kolektivu, jakým způsobem se chovají doma, a jestli SPU výrazně ovlivňuje jejich volný čas. V průběhu bádání jsem přidala ještě poslední výzkumnou otázku týkající se role třídního učitele pro dítě s SPU.

Během výzkumu jsem neustále porovnávala získané poznatky s teoretickými prameny, se kterými se mé výsledky shodují. Dítě s SPU má často ve školním kolektivu velice slabou pozici, a to proto, že se samo necítí silné. Jak uvádí Matějček a Vágnerová (2006) v inspirující publikaci Sociální aspekty dyslexie, dítě s SPU se často cítí nejisté, méněcenné a raději se neprojevuje. Klíčová je pro něj pozice ve vrstevnické skupině i jeho školní výsledky. Děti s SPU, které vídám, mají přesně stejné obtíže. Cítí se nejisté, vyčleněné, někdy i hloupé, protože nedosahují patřičných výsledků. Podle mého názoru je to způsobeno především tím, že náš klasický školní systém je orientovaný na výkon, který ale takové děti nemají. Zajímavou výjimku pro mě tvořil jeden z chlapců (Šimon), který má naopak v kolektivu velice silnou pozici, projevuje se sebevědomě, je oblíbený. Podle mého názoru se od ostatních případů může vymykat díky tomu, že jeho diagnóza je pouze méně závažná dyslexie 1. stupně, odlišnost tedy není natolik markantní. Jedná se navíc o velice zvědavého a intelektuálně vyspělého chlapce, který se chová extrovertně. Všechny tyto faktory mohou ovlivňovat jeho sebehodnocení (v souladu s Matějčkem a Vágnerovou, 2006).

Zkoumané děti jsou ve věku první fáze pubescence, která je sama o sobě velice komplikovaným životním obdobím. Jak uvádí Říčan (2006), dochází nejen k významným fyzickým změnám, ale samozřejmě také psychickým. Mění se sebehodnocení, jedinec hledá svou roli ve světě a přehodnocuje, kam patří a kam by patřit chtěl. Tuto nejistotu mám možnost sledovat v bezprostřední blízkosti a věřím, že SPU ji taktéž ovlivňuje. Děti trpící SPU se snaží najít své místo, potřebují podporu a ujištění, že věci dělají správně. Klíčovou roli pro ně hraje v tomto období již zmiňovaný školní kolektiv, ale také rodina a osobnost třídního učitele. Na začátku výzkumu jsem měla stanovené pouze tři výzkumné otázky, jak jsem se účastnila hodin ve škole a mluvila s více lidmi, doplnila jsem ještě čtvrtou týkající se třídního učitele. Z výzkumu vyplynulo, že hraje pro dítě s SPU klíčovou roli. Záleží na tom,

jak dodržuje doporučení z poradny, zda dokáže navázat vztah s dítětem a podporovat ho. Tato kritéria hrají velkou roli pro kompenzaci poruchy a duševní stav dítěte. Jak bylo vidět u Šimona, souhra okolností, kdy si ho paní učitelka zařadila do kategorie neukázněných dětí a nárůst obtíží spojených s SPU, zcela ovlivnily jeho vztah ke škole, učení i jeho výsledky. Jakmile změnil prostředí a třídní učitelku, porucha se začala kompenzovat a změnilo se i jeho zařazení do kolektivu. Také Filip, jehož třída je silně orientovaná na výkon, stejně jako třídní učitelka, hledá ve třídě své místo, ale nemůže ho najít. V ničem, co by spolužáci kolem něj ocenili, nevykíná. Jeho porucha učení se tak projevuje ještě výrazněji a podle mého názoru bude trvat dlouhý čas, než dojde ke kompenzaci SPU, pokud vůbec nastane.

Domnívám se, že je velice důležité, z jaké rodiny dítě s SPU přichází, jaké má rodina sociální postavení a možnosti. Děti, na které měly v rodině dostatek času a kde rodiče nebo zákonní zástupci projevovali zájem a následovali doporučení stanovená poradnou, svou poruchu přijímají lépe a dokážou s ní pracovat (Kamil, Šimon). Jejich školní výsledky i chování tomu odpovídají. Naopak chlapci, kterým tento čas a podpora věnovány nebyly, se od ostatních dětí ještě více distancují a jejich školní výsledky jsou často podprůměrné nebo kolísavé (Martin, Filip). Podle mého názoru je to nejen podpora, ale především čas a důslednost, co dětem s SPU pomáhá. Nemám na mysli tvrdý přístup, ale jasně stanovená kritéria a mantinely, které mohou děti s SPU následovat a řídit se jimi.

Další kritérium výzkumu představovalo trávení volného času dětí s SPU, které se dle očekávání ukázalo velice jednostranné. Až na jednu výjimku (Šimon) tráví chlapci čas přípravou do školy nebo činností přímo spojenou s přípravou do školy. Všichni navštěvují soukromé hodiny anglického jazyka, protože výuka cizího jazyka je pro ně vzhledem k poruchám problematická. Volný čas o víkendech buď tráví s rodinou nebo přípravou do školy. Podle mého názoru je to hlavně proto, že jim příprava do školy zabere více času a energie, a proto nemají prostor na další zájmové aktivity. Na druhou stranu se domnívám, že by bylo dobré, kdyby chlapci navštěvovali i jiný kroužek, jako například Sokol nebo jiné zařízení vyžadující fyzickou aktivitu. Především z toho důvodu, aby mohli relaxovat a od učení a školy se distancovat.

Uvědomuji si, že zkoumaný vzorek je tak úzký, že závěry publikované v této práci nelze aplikovat na širší populaci. Věřím však, že získané výsledky mohou být užitečné a použitelné v praxi. A to nejen pro mě, ale i pro učitele vybraných dětí, případně pro další odborníky a rodinné příslušníky. Svá zjištění ráda předám učitelům, kteří s chlapci pracují, pokud o to budou mít zájem, a věřím, že pro ně mohou být přínosné, jelikož postihují

jednotlivé případy z několika úhlů pohledu. Pro učitele by mohla, stejně jako pro mě, mít i vliv na další práci s dětmi s podobnými diagnózami.

Během načerpávání teoretických poznatků i samotného výzkumného šetření jsem si uvědomila, jaké bariéry a překážky musí děti s SPU překonávat. Díky psaní této práce jsem pozměnila některé metody práce při interakci s takovými dětmi, zařadila více interaktivních pomůcek i cílených pochval. Věřím, že posílení sebevědomí a správná informovanost o poruchách i celém procesu učení je pro dítě s SPU velice důležitá. Pokud nerozumí tomu, co má udělat nebo proč by to mělo dělat, zcela pochopitelně se cítí frustrované. Stejně tak pokud nepřichází úspěch. Právě z tohoto důvodu se domnívám, že by bylo příhodné, aby chlapci (Kamil, Martin, Filip) navštěvovali nějaký kroužek ve volném čase, který nebude přímo spojený se školou. Ten by podle mého názoru pro ně plnil trojí funkci. Za prvé by měli možnost navázat sociální vazby s jinými dětmi, než se kterými se setkávají ve škole, a taková interakce by jim mohla být prospěšná. Za druhé je efektivní trávení volného času důležité pro duševní hygienu (jak také podotýká Fisher, 2012) a relaxaci. Za třetí by chlapci na takovém kroužku mohli mít možnost posílit svou sebedůvěru a zažít úspěch, který ve škole třeba nepřichází.

Chlapci byli do výzkumu zvoleni jednoduchou metodou: všichni navštěvují mé hodiny výuky anglického jazyka. Interakce s nimi se stala mou hlavní motivací při psaní práce a následném výzkumu. Veškerá provedená pozorování i rozhovory se zkoumanými objekty mohou být tedy subjektivně zabarvena a zkreslena. Snažila jsem se však o co nejvyšší míru objektivitu.

## 9. Závěr

Tato bakalářská práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části jsem za pomoci odborných publikací analyzovala jednotlivá témata týkající se specifických poruch učení, konkrétně dysgrafie a dyslexie, vývojového období věku 12-13 let a procesu socializace. Získané teoretické poznatky jsem pak využila při provádění výzkumného šetření.

V praktické části jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumu. Výzkumný vzorek tvořili čtyři chlapci ve věku 12-13 let s diagnostikovanými poruchami učení. Metodou narativních a polostrukturovaných rozhovorů, přímého pozorování a analýzou diagnostických zpráv z poradenských zařízení jsem získala potřebná data k tvorbě čtyř případových studií. Jejich analýzou byly následně zodpovězeny čtyři výzkumné otázky.

Součástí výzkumu bylo i pozorování a rozhovory přímo ve školách a také analýza diagnostických zpráv z poradenských zařízení. Měla jsem možnost se do školy vracet opakovaně, veškerý personál mi byl pozitivně nakloněn a nebyl problém sehnat a dohledat téměř jakoukoliv informaci. V tomto ohledu mi velice usnadnilo práci, že moje matka je učitelka na základní škole, kterou tři ze čtyř chlapců navštěvují, můj přístup k informacím a míra interakce proto byla mnohem hlubší. Věřím, že díky tomu jsem mohla zjistit větší množství potřebných informací, než by bylo za jiných okolností možné. Za to bych chtěla všem zúčastněným velice poděkovat.

Věřím, že výsledky prezentované v této bakalářské práci mi pomohou v nadcházející práci s dětmi s SPU. Dále by mohly být užitečné pro vyučující chlapců, rodiče a další odborníky, kteří s nimi spolupracují, a to především proto, že porovnávají jejich případy z několika různých pohledů (rodina, škola, volný čas).

Podle mého názoru by bylo možné zpracovat toto téma ještě hlouběji, a to především širším zkoumáním všech okolností, které dítě z hlediska sociálního začlenění ovlivňují. Mám na mysli třídu, vrstevnické vztahy, kamarády mimo školní prostředí, rodinné příslušníky. Citlivým přístupem by bylo možné rozpracovat strukturované rozhovory se zkoumanými dětmi, které by mohly odkrýt další informace. Důležitý faktor hraje i typ osobnosti dítěte, ten ale v rámci své kvalifikace nemám možnost správně vyhodnotit. Věřím, že téma této bakalářské práce by bylo vhodné k rozpracování v práci diplomové.



## **10. Použité zkratky**

ADD: porucha pozornosti bez hyperaktivity

PPP: pedagogicko-psychologická poradna

SPU: specifická porucha učení

SORAD: sociometrický dotazník

## 11. Zdroje

Citace:

1. BENDO VÁ, Klára. *Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2930-4.
2. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011, ISBN: 978-80-247-2993-0.
3. DLOUHÁ, Jana . *Náповěda:Případová studie* [online]. Enviwiki, ; [citováno 15. 3.. 2017 ]. On-line získáno: <[https://www.enviwiki.cz/w/index.php?title=N%C3%A1pov%C4%9Bda:P%C5%99%C3%ADpadov%C3%A1\\_studie&oldid=16247](https://www.enviwiki.cz/w/index.php?title=N%C3%A1pov%C4%9Bda:P%C5%99%C3%ADpadov%C3%A1_studie&oldid=16247)>
4. FISHER, Gary L. a Rhoda Woods CUMMINGS. *Jak přežit s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0156-4.
5. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
6. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
7. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
8. KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071782440.
9. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍROVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
10. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knižnice speciální pedagogiky.
11. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
12. MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-60-5.
13. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

14. POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-326-9.
15. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
16. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
17. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
18. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
19. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
20. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-421-7.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
22. YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, c1994. Applied social research methods series, Volume 5. ISBN 0-8039-5663-0.
23. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
24. ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.