



## Závěrečná práce

# Žák s poruchou pozornosti a hyperaktivitou na střední škole

*Studijní program:*

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika – studium v oblasti pedagogických věd

*Autor práce:*

**Mgr. Gabriela Čechová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2022



## Zadání závěrečné práce

# Žák s poruchou pozornosti a hyperaktivitou na střední škole

*Jméno a příjmení:*

**Mgr. Gabriela Čechová**

*Osobní číslo:*

P21C00054

*Studijní program:*

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika – studium v oblasti pedagogických věd

*Zadávací katedra:*

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Akademický rok:*

2021/2022

## Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Zjistit studijní pokroky žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou a přidruženými specifickými poruchami učení v maturitním předmětu český jazyk a literatura.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, analýza případu, příprava a zpracování pedagogické kazuistiky, formulace návrhů na opatření.

Metody: Rozhovor, pozorování.

Rozsah grafických prací:  
Rozsah pracovní zprávy:  
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická  
Jazyk práce: Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

CARTER, Ch., R., 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.  
JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2015. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti? Určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.  
KREJČOVÁ, L., 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.  
LAVER-BRADBURY, C., THOMPSON, M., WEEKS, A., a kol., 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1035-1.  
MATĚJČEK, Z., 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN. ISBN 80-04-24526-9.

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 3. dubna 2022  
Předpokládaný termín odevzdání: 15. prosince 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D. za pomoc při vedení závěrečné práce, za cenné rady a věcné připomínky, které mi pomohly tuto práci zkompletovat.

## **Anotace**

Závěrečná práce Žák s poruchou pozornosti a hyperaktivitou na střední škole má za cíl zjistit studijní pokroky žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou a přidruženými specifickými poruchami učení v maturitním předmětu český jazyk a literatura. Zabývá se teoretickými východisky a jejich formulací, analýzou vlastního případu a zpracováním pedagogické kazuistiky v rovině osobní, rodinné a školní anamnézy. V práci jsou popisovány dřívější i stávající obtíže žáka, realizace postupů v přístupu k žákovi a praktická organizace výuky maturitního předmětu český jazyk a literatura se zaměřením na individuální potřeby žáka. Je zde ukázáno, jakých praktických výsledků bylo za použití zvolených metod dosaženo. Pokroky byly zjištěny a popsány ve všech sledovaných rovinách, na jejich podkladě byla navržena individuální doporučení, která by měla podpořit žákem, rodiči i učiteli stanovené vzdělávací cíle.

Klíčová slova: český jazyk a literatura, dyslexie, hyperaktivita, porucha pozornosti, sebekontrola, specifické poruchy učení, střední škola, školní hodnocení, učení, žák.

## **Annotation**

Final work A pupil with the attention deficit and the hyperactivity disorder at secondary school aims to find out the learning progress of a pupil with the attention deficit and the hyperactivity disorder and associated specific learning difficulties within the general certificate of education subject, the Czech language and literature. It deals with the theoretical starting points and their formulation, the analysis of its own case and the processing of pedagogical case reports in terms of personal, family and school history. The work describes the student's past and present difficulties, the implementation of procedures towards accessing the student and the practical organisation of teaching the graduation subject, the Czech language and literature focusing on the individual needs of the learner. It shows what practical results have been achieved using the chosen methods. Advances have been identified and described in all observed levels, with individual recommendations designed to support the stated educational objectives set up by the student, the parents and the teachers.

Keywords: Czech language and literature, dyslexia, hyperactivity, attention deficit disorder, self-control, specific learning disabilities, secondary school, school assessment, learning, pupil.

## Obsah

Úvod.....	9
<b>1 Teoretická východiska .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou její projevy .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Dopady poruchy pozornosti s hyperaktivitou na proces učení .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 Práce s žáky s poruchou pozornosti s hyperaktivitou ve škole .....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Školní hodnocení žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou .....</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Dyslektické obtíže popisovaného žáka.....</b>	<b>16</b>
<b>2 Kazuistika .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Anamnéza.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1 Osobní anamnéza .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.2 Rodinná anamnéza .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.3 Školní anamnéza.....</b>	<b>22</b>
<b>3 Navrhovaná doporučení .....</b>	<b>26</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>27</b>
<b>Zdroje.....</b>	<b>30</b>



## Úvod

Na Střední průmyslové škole v České Lípě autorka učí již 25 let, jejím nosným předmětem je maturitní český jazyk a literatura. Vždy se snaží „seznámit se“ s žákem hned během prvních měsíců jeho docházky do dané školy, bez ohledu na to, zda má, či nemá doporučení školského poradenského zařízení. Během prvních hodin píše s žáky krátké slohové cvičení, následně (vždy dobrovolně) nechává žáky práci přečíst, sleduje postoj žáků k výuce, rychlost, s jakou začínají pracovat, pozoruje soustředěnost, plynulost práce, reakce žáků na svou přítomnost v jejich blízkosti. Následně pečlivě studuje odevzdaná cvičení, písmo, výstavbu textu, stylistiku, obsah, úpravu. Pokud má podezření na nějaký problém, vždy postřehy či obavy konzultuje s žákem, teprve po rozhovoru s ním se obrací na jeho zákonné zástupce, následně informuje třídního učitele, výchovného poradce či Pedagogicko-psychologickou poradnu v České Lípě. Výhodou je, že tato poradna sídlí v budově domu dětí a mládeže, který náleží k naší škole, takže spolupráce je velmi intenzivní, vstřícná, těsná a rychlá.

Pro tuto práci si autorka vybrala žáka, který již do prvního ročníku nastupoval s doporučením školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že první rok své středoškolské docházky realizoval distanční formou výuky, obtíže se projeví až ve druhém ročníku při prezenční výuce po zasednutí do školní lavice. Paradoxně zásadním problémem během distanční výuky, s následným dopadem na žáka, bylo vysoké nasazení celé rodiny, aby žák „fungoval“, otec i matka pomáhali, kontrolovali, někdy i diktovali výsledky – otec počítal příklady a matka mu „předepisovala“ slohová cvičení, takže vzdělávacím výstupem žáka z distanční výuky byla pouze procvičená metoda (vhodná pro školáky prvního stupně) „opis a přepis“.

Žák má opakovaným vyšetřením stanoven stupeň podpůrných opatření 2, individuální vzdělávací plán nemá, ze speciálně pedagogického vyšetření vyplývá přetrvávající porucha pozornosti pojící se s menší pracovní jistotou a kolísavým pracovním tempem. Zajímavé je, že pokud žáka pozorujete, vidíte neustále se pohybujícího, aktivního chlapce, který sleduje výuku, při práci s textem si ukazuje prstem, obrací listy, což může vyvolat dojem, že má již vše přečtené a „přebíhá“ v seznamování se s novou látkou. O to více vás pak překvapí, když po položení otázky reaguje pomalu, nejistě, odvrací se od tématu, ztišuje hlas. Také při hlasitém čtení jsou patrné potíže, žák čte velmi pomalu, některá slova domýšlí. Rychlost pracovního tempa je vázána na aktuální zátěž, pozornost pak na prostředí, jelikož známé a opakující prostředí má výrazný vliv na lepší schopnost koncentrace pozornosti. V této oblasti došlo však

k výraznému zlepšení, neboť se žák již dostatečně aklimatizoval a je plně včleněný do funkčního třídního kolektivu, proto dokáže pracovat soustředěněji a klidněji, bez většího vstupního „bloku“ před zadaným úkolem.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou její projevy

Každé dítě má určitou míru aktivity, některé je aktivnější, jiné pasivnější. Pokud tuto pro jedince charakteristickou míru aktivity zasadíme do určité spojité stupnice, na jednom konci získáme dítě velmi neaktivní, na druhém konci pak jedince velmi aktivního – hyperaktivního. Pokud je hyperaktivita dítěte natolik zásadní, že působí potíže dítěti i rodině, rodiče se obrací na odborníky a hledají radu. V čem mohou obtíže spočívat? Jedinec se nedokáže soustředit, je roztěkaný a nepozorný, nezvládne klidně sedět, zklidnit se po pokynu, pohybuje se i při výrazně klidných činnostech, není odolný vůči rušivým nebo nepodstatným projevům, jeho chování je obtížně zvládnutelné, a to nejen ve škole, ale i v domácím prostředí (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks, a kol. 2016, s. 11–18).

Návštěva odborníka začíná pohovorem se zákonným zástupcem dítěte, odborník klade otázky typu, jak se dítě chová doma, v mateřské škole či základní škole, následuje vyšetření dítěte, kdy jej odborník pozoruje v prostředí poradny. Závěru z vyšetření může být několik: vývojová porucha, hyperaktivita, porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD „je anglická zkratka neurovývojové poruchy s názvem Attention Deficit Hyperactivity Disorder, přeloženo do češtiny jde o hyperaktivitu s poruchou pozornosti“) (Kendíková 2019, s. 9).

„ADHD je syndrom projevující se řadou symptomů, mezi něž patří hyperaktivita, nedostatečná pozornost a vznětlivost,“ (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks, kol. 2016, s. 13). Podřazeným pojmem k ADHD je ADD – syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (Attention Deficit Disorder), kdy je jedinec spíše neaktivní, pasivní a pomalý. ADD je tedy podtypem ADHD, mnoho odborníků pracuje s pojmem ADHD, který dělí na tři subtypy, a to ADHD s převažující poruchou pozornosti se specifiky: výpadky pozornosti, nevýběrová pozornost, potíže s pamětí, neschopnost rozlišit nutné od méně nutného, podstatné od nepodstatného, netrpělivost, ADHD s převažující hyperaktivitou se specifiky: impulzivita, stálý pohyb, rychlá reakce bez rozmyslu, výrazně zvýšená aktivita – psychomotorický neklid, „co na srdci, to na jazyku“ (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 44). Třetím subtypem je kombinovaný typ, který se prakticky vyskytuje nejčastěji a sdružuje specifika obou výše zmiňovaných subtypů.

Z těchto stručných charakteristik vyplývá, že mezi hlavní projevy ADHD patří nepozornost, hyperaktivita, impulzivita. Nepozorností můžeme nazývat nevěnování pozornosti detailům, neudržení pozornosti, chybování z nedbalosti, nedodržování pokynů, nedokončování úloh,

neorganizovanost činností, zapomínání nebo ztrácení věcí, potíže s plynulým střídáním činností. Hyperaktivita pak je vymezována viditelnou výraznou aktivitou, dítě je „neposedné“, nadměrně pohyblivé, často nadměrně mluví nebo vykřikuje, nenechává druhé dokončit jejich projev, vstupuje do hovorů, je netrpělivé. Impulzivita je u dítěte také dobře viditelná, jedinec se obtížně ovládá, je lehce vyprovokovatelný, může být i konfliktní až agresivní. V důsledku zmiňovaného bývá dítě často frustrované, s malou sebeúctou, sociálně nevyzrálé (Kendíková 2019, s. 8).

Žáci s ADHD jsou ve školách a školských zařízeních označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, mají nárok na odpovídající péči. Tato porucha, vznikající na základě odchylek funkce centrální nervové soustavy, se objevuje u obou pohlaví, zajímavé ale je, že příznaky hyperaktivity jsou typické spíše pro chlapce – „zlobivý kluk“, dívky s příznaky poruchy pozornosti bývají označovány ostatními jako „nenápadná, hloupá holka“. Ano, i tak jsou tyto děti často vnímány okolím (Kendíková 2019, s. 9).

Ve starších textech se setkáváme s pojmem lehká mozková dysfunkce (LMD), obtíže byly podobné jako u ADHD. Vysvětlení bylo nalezeno ve studii Michalové, která píše, že „v České republice se pro poruchu ADHD stále ještě v terénu používá termín LMD. Rozdíl obou pojmů však můžeme nalézt v obsahu. Termín LMD obsahuje poruchy, které mají určitou etiologii, drobné organické poškození centrální nervové soustavy. V popředí zájmu veřejnosti je příčina, která podmiňuje chování jedince. Naproti tomu při používání termínu ADHD se do popředí zájmu dostává popis typických projevů dětí a nezdůrazňuje se příčina, která k takovému chování vedla“ (Michalová 2008, s. 11).

## **1.2 Dopady poruchy pozornosti s hyperaktivitou na proces učení**

Schopnost získávat nové informace je u žáků s ADHD výrazně snížena, proto se o žácích s touto poruchou často říká, že jsou nepozorní, že „nedávají pozor“. Skutečnost je však pro laika relativně kontrastní, dítě naopak „dává pozor na vše“, pozornost je ale nevyběrová – žák není schopen odlišit podstatné od nepodstatného; zapamatování pak je náhodné, nepodstatné informace mohou být zapamatovány, podstatné pak mohou být vytěsněny (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 45–50).

Koncentrace pozornosti je nepřiměřeně kolísavá, pozorujeme fluktuaci (proměnlivost) pozornosti (např. dítě se viditelně soustředí, pak přijde útlum až „vypnutí“ či snížení pozornosti, následně se opět soustředí atd.). Cílené zaměření pozornosti je pro žáka náročné, stojí ho mnoho sil, brzy se proto unaví. Tato únava má logické důsledky: nerovnoměrné školní výkony, kolísání

ve výkonnosti, výkonnost mnohdy neodpovídá schopnostem žáka. Rozsah pozornosti bývá neadekvátní a příliš malý. Pozornost může být ulpívavá – pro dítě poutavý podnět odpoutá pozornost od daného tématu, probíraného učiva, rozhovoru. V návaznosti na ulpívání pozornosti je u žáka často pozorována tzv. porucha algoritmizace, kdy žák zvyklý na jeden postup řešení úlohy nedokáže přejít na jiný algoritmus řešení, tuto změnu nemusí ani zaregistrovat, dál řeší úkol podle zažitého postupu (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 45–50).

K dalším přidruženým potížím pak patří potíže s pamětí (u dítěte nastávají problémy se zapamatováním si nového učiva, vybavováním si naučeného, zapomínáním úkolů, školních potřeb a pomůcek, zapomínáním instrukcí). Pro dítě s ADHD je charakteristické nedokončení práce a neplnění úkolů, zejména při soustředění se na takové činnosti, které je příliš nemotivují. Zmíněny by měly být také poruchy komunikace – ostatní jedinci z okolí dítěte se mohou mylně domnívat, že dítě trpí sluchovou poruchou či nemocí, avšak dítě je pouze zahlceno sluchovými podněty a není pro něj snadné udržet linii hovoru (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 48–50).

Emocionalita dítěte je zvýšena; pokud převažují emoce negativní, žák může mít tendence učení se vyhýbat, chovat se nepřiměřeně i v (pro ostatní relativně neemotivních) běžných situacích – afektivně, agresivně. Může trpět zvýšenou úzkostí, sníženým sebepojetím, obavami, které mohou být podloženy předchozími negativními zkušenostmi, touhou po stereotypech, prokastinací i poruchou exekutivních funkcí (kognitivních procesů, které zajišťují samostatné a účelné jednání a myšlení člověka) (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 45–50). Výskyt specifických poruch učení je podle Carterové (2014, s. 14) vyšší, proto jsou u dítěte vhodné nácviky: reedukační, schopnosti koncentrace pozornosti, budování volných schopností k ovlivnění impulzivitu, sociálních dovedností.

### **1.3 Práce s žáky s poruchou pozornosti s hyperaktivitou ve škole**

Podle Kendíkové (2019, s. 17) žákům s ADHD nevyhovuje „klasický“ systém našich škol, zaměřený na učení (se) znalostem a dovednostem, dále s ním související systém jednotného testování – přijímací a maturitní zkoušky, je třeba hledat alternativní (nové, jiné) přístupy, které povedou ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka. Sestavila desatero zásad, kterými by se měli pedagogové při práci s žákem s ADHD řídit:

1. *Důkladné poznání žáka.*
2. *Struktura a řád.*
3. *Nechat žáka zažít pocit úspěchu.*

4. *Nechat žáka pocítit jeho význam.*
5. *Motivovat žáka k činnosti.*
6. *Nevěnovat žákovi přemrštěnou pozornost.*
7. *Pracovat s celým kolektivem na budování dobrých vztahů.*
8. *Otevřeně komunikovat se všemi žáky třídy.*
9. *Otevřeně komunikovat s rodiči všech žáků třídy.*
10. *Odmítnout konfrontaci (Kendíková 2019, s. 17–20).*

Důležité je, aby i rodiče nadále sledovali žáka, naslouchali mu, sdíleli pocity i vzájemný respekt, dokázali jej uklidit, opakovali pokyny, dodržovali nastavená domácí pravidla, odměňovali ho nenákladnou formou – společné chvíle, hry, využívali výchovné okamžiky i mimo domov. Praktické návody poskytuje ve své knize například Cathy Laver-Bradbury, a kol., kdy v kapitole „Pátý krok“ přímo radí rodičům, jak zvládnout dítě s ADHD mimo domov, předkládá rodičům „*přehled úkolů*“ včetně tvorby kontrolního seznamu na sledování pokroků formou dotazníku. Autorkou vytvořené „*diáře úspěchů*“ a „*diáře neúspěchů*“ mohou využívat jak rodiče, tak i pedagogové. Ukázky těchto dotazníků i praktických diářů jsou uvedeny v knize od Laver-Bradburyové, Thompsona, Weekse a kolektivu (2016, s. 114–127).

Podle Carterové je možné do jisté míry kompenzovat dezorganizovanost dětí zejména na prvním stupni základní školy, neboť organizační strukturu zajišťují primárně rodiče a učitelé. Na vyšším stupni, kde se již očekává individuálnější organizační schopnost žáka, mohou nastat problémy – žáci s ADHD nedokáží rozsáhlé povinnosti (spojené například s nástupem do nového ročníku) ani očekávání plnit (Carter 2014, s. 53).

Jak žákovi pomoci, jaké podmínky můžeme obecně vytvořit pro efektivní učení dětí se specifickými poruchami učení i ADHD? Odpověď přináší například Jucovičová s Žáčkovou (2018, s. 48–52):

1. Volíme vyšší časovou dotaci (jak na psaní úkolů, tak na osvojení si učiva, učební látky).
2. Nenecháváme učení na poslední chvíli (v případě více úkolů začínáme úkoly lehčími).
3. Pokud to je možné, volíme za stejných podmínek stejný postup.
4. Volíme trpělivý přístup.
5. Vkládáme krátké přestávky (možnost odreagování, odpočinku, relaxace).
6. Podporujeme (jsme nablízku a v případě potřeby pomůžeme), poskytujeme oporu a průběžné vedení – tzv. dopomoc.
7. Pracujeme v kratších úsecích.

8. Vysvětlujeme důležitost učební látky, její přínos – pokud možno propojujeme s praktickým životem.
9. Využíváme multisenzorický přístup (do učiva se zapojuje více smyslů, střídání smyslů).
10. Snažíme se předcházet chybám (chyba je však zpětná informace, která může vést k budoucímu zlepšení).
11. Rozvíjíme deficitní percepční oblasti, které vyplývají z doporučení odborníků.
12. Preferujeme aktivní učení a efektivní výukové strategie včetně rozmanitých druhů činností odpovídajících různým stylům učení.
13. Nesoutěžíme, zejména při školní práci (!).
14. Podporujeme snahu o sebekontrolu, sebezlepšování a samostatnost.
15. Poskytujeme zpětnou vazbu, která je bezprostřední, chválíme a oceňujeme i snahu.
16. U starších dětí dáváme přednost kvalitnímu doučování před společným učením s rodiči.

U dítěte s ADHD navíc:

1. Respektujeme jemný psychomotorický neklid.
2. Nekáráme za nepozornost, pouze navracíme žáka k činnosti.
3. Brzdíme tendenci k impulzivní reakci.
4. Nevyvíjíme tlak na zrychlení psychomotorického tempa.
5. Vedeme k opravě zbytečných chyb.
6. Zajistíme prostředí nepřehlcené podněty a snažíme se eliminovat rušivé vlivy.
7. Přistupujeme ke každému žákovi individuálně a s rozvahou (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 48–52).

#### **1.4 Školní hodnocení žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou**

Zákon č. 82/2015 Sb. v aktuálním znění umožňuje poskytování tzv. podpůrných opatření. Tato opatření spočívají například v poradenské pomoci (školy, školského poradenského zařízení), v úpravě organizace, obsahu učiva, forem a metod výuky, učebnic a pomůcek a také hodnocení. U žáků s ADHD je nutno používat rozmanité způsoby hodnocení, preferovat kvalitativní hodnocení před kvantitativním, procesuální před shrnujícím. Hodnocení by mělo vždy být variabilní, může být slovní i číselné, pokud je nastaveno funkčně. Musí být formativní – zpětnovazební, věcné. Při kriteriálním hodnocení neporovnáváme výkony žáka s výkony ostatních. Do hodnocení zahrnujeme snahu žáka a jeho zájem, respektujeme jeho individualitu (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 52).

Na co by se měl (kromě zodpovědné přípravy) žák zaměřit, aby i on sám napomohl dobrému hodnocení?

- Vysledovat, na co učitel klade důraz.
- Poznamenat si, čemu nerozumí, co neumí správně vyřešit.
- Eliminovat „hluchá místa“ při ústním projevu a vyplnit je konverzačními obraty.
- Zkvalitňovat vlastní verbální projev, učit se souvislému projevu.
- Neapanikařit, naučit se (snažit se) zklidnit.
- Věnovat dostatečný prostor rozboru vlastní chybovosti, mapovat chyby, nacvičit vyhledávání chyb.
- Věnovat prostor povedenému (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 53).
- Plánovat (příklad tabulek rozvrhů a plánovačů (Carter 2014, s. 116).

### **1.5 Dyslektické obtíže popisovaného žáka**

Nejjednodušší definice dyslexie je ta, která ji označuje za specifickou poruchu čtení. Za dosud nejaktuálnější považuje dr. Michalová definici z roku 2003 (Kol. aut. in Michalová 2008, s. 17), která říká: *„dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáním slova, špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních vědomostí.“*

Dyslexie je specifická porucha čtení, jejíž podstatou je narušení funkcí – kognitivních, zejména percepčních. Příčinou může být (podle Mezinárodní dyslektické společnosti) fonologický deficit, což jsou *„obtíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace a automatizace fonetických dovedností“* (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 8).

Za další možné příčiny lze považovat deficit vizuální, schopnost analýzy a syntézy zrakové, poruchu pravolevé a prostorové orientace nebo nedostatečnou zrakovou paměť. Problém může být také v oblasti motorické, senzomotorické, narušení v procesu automatizace, v oblasti paměti, jazyka, řeči, v časové souslednosti. U dětí s diagnostikovanou dyslexií se setkáváme



s obtížemi při přechodu na levohemisférové funkce, s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 9).

Tato definice je moderní v tom, že žákovi je nutné poskytnout efektivní výuku v rámci třídy (u středoškolského žáka – viz „příklad z praxe“ – však může být problém daný věkem, mnoho dětí má obtíže spojené s nedostatečně rozvinutými percepčně-kognitivními funkcemi podmiňujícími úspěšnost počátečního čtení již při příchodu do školy základní, již zde tedy měla efektivita výuky spočívat v zaměření na rozvoj chybějících dovedností (Michalová 2008, s. 56).

Pokud si správně vykládáme závěry z výkladu dyslexie v příručce Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti, pak se dyslexie žáka projevuje:

- obtížemi ve čtení (je porušeno čtení jako vlastní akt; čtení žáka je pomalé, namáhavé, neplynulé, ale s menším výskytem chyb) – tuto dyslexii označujeme jako pravohemisférovou a tento typ čtení jako pravohemisférové (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 9).
- Žák má problémy s intonací a melodií věty, tyto obtíže jsou také pro tuto poruchu čtení typické. Čte monotónně, neklesá hlasem, nehospodáří správně s dechem, neudrží pozornost na jednom řádku, řádky opakovaně přeskakuje a hůře se orientuje v textu, je možné pozorovat i zvyšující chybovost (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 10).
- Žák má problémy s porozuměním a reprodukcí textu, nepamatuje si, co četl – vzhledem k nervozitě je možné, že se spíše soustředil na výkon jako takový. Vzhledem k tomu, že žáku již dřív byla diagnostikována ADHD, je zde možnost, že se zde může projevat i vliv nedostatečné krátkodobé paměti – pro děti s touto kombinací poruch je typické, že si „lépe pamatují konec a začátek textu, střed jim uniká“ (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 10–11).
- U dětí s dyslexií viditelně dochází k „disproporcí mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší než jejich úroveň čtení. V porovnání s úrovní čtení běžné dětské populace čtou hůře a pomaleji“ (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 10–11).

Tři zásadní dopady dyslexie na proces učení:

1. Získání negativního vztahu ke čtení a v důsledku toho i vytvoření negativního vztahu k některým vyučovacím předmětům či škole celkově.
2. Psychosomatické obtíže (bolest hlavy, nespavost, nevolnost, tiky, podrážděnost atd.).
3. Negativní projevy v chování (spojené se snahou vyniknout v něčem jiném) (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 10–11).

I když aplikace závěrů, jak se učit s dyslexií, jsou u každého jedince, tak jako i u jiných specifických poruch učení, individuální, obecně téměř vždy platí, že je třeba podporovat čtenářství, sebekontrolu, aby se žák učil pravidelně, s častějším opakováním předchozí látky, aby se učivo z krátkodobé paměti dostalo do dlouhodobé. K učení je vhodné využívat zrakovou paměť, zaměřit se na práci s textem, zvýrazňovat, podtrhávat, vypisovat důležitých informací. V procesu učení je vhodné vyzkoušet také tzv. paměťové mapy nebo využít způsob učení pomocí příběhů. Vhodné jsou i pohybové aktivity, zejména v rovině manuální, tvořivé činnosti (Jucovičová, Žáčková 2018, s. 11).

Pro potvrzení diagnózy dyslexie je důležité, zda obtíže ve čtení jsou u zvažovaného jedince v takovém rozsahu, který je evidentní ve srovnání s dosahovanou úrovní vědomostí v ostatních vyučovacích předmětech a také s úrovní čtení vrstevníků. U dyslexie jde o poruchu tzv. dekodování (schopnosti rozpoznávat a číst slova správně) než o neporozumění jejich smyslu. Zajímavé je, že na český jazyk nelze aplikovat všechny poznatky zahraničních specialistů, neboť pro český jazyk (češtinu) je typická vysoká konzistence mezi grafickou a fonetickou stránkou (Michalová 2008, s. 19).

## 2 Kazuistika

### 2.1 Anamnéza

#### 2.1.1 Osobní anamnéza

Jedná se o žáka 2. ročníku střední odborné školy, chlapec, 16 let. Informace do této osobní anamnézy byly získány osobním rozhovorem s rodiči žáka i s žákem samotným po prvním čtvrtletí prezenční výuky, kdy byli zejména rodiče znepokojeni zhoršenými výsledky žáka oproti výuce distanční.

Matka upozornila na perinatální komplikace, další vývoj však již byl v normě. Žák jako své obtíže zmiňuje problémy se spaním, které jsou dlouhodobého rázu a začaly již v předškolním věku, s nástupem do školy nezaznamenal výkyvy oproti „běžnému standardu“.

Na základní škole měl žák potíže s pozorností, nestíhal pracovní tempo – čím bylo tempo rychlejší, tím méně stíhal, čím méně stíhal, tím více pozornost přerušovala i jeho vlastní nervozita doprovázená neustálým podupáváním si a potřebou třít si prsty o sebe, případně o obličej, zejména v „jamce“ pod nosem. Vše vyvrcholilo výraznými neurotickými obtížemi, začal pravidelně navštěvovat dětskou psychiatrickou ambulanci. Po dvou vyšetřeních následovala dlouhodobá medikace, která byla ukončena až o prázdninách mezi osmým a devátým ročníkem základní školy. Žák je tedy aktuálně již třetím rokem bez medikace. Otec však pozoruje u syna navýšení obtíží, proto v nejbližší době zvažují další návštěvu odborníka v oblasti psychiatrie.

Syn reagoval na otce souhlasným pokyvováním, matka během rozhovoru pouze sledovala obsah sdělovaného, otec byl oproti matce výrazně dominantnější, na obou však bylo vidět, že se snaží synovi maximálně pomoci. Rodiči motivovaný žák se rozpovídal o svém dětství, hovořil pomalu, klidně, velmi vyspěle a slušně. Výrazněji se neprojevoval, zajímavý byl pozorovatelný kontrast mezi klidnou mluvou a velmi rychlým podupáváním levou nohou. Tempo řeči zpomalovalo, což zpozoroval otec a začal doplňovat informace za žáka. Je zajímavé, že žák se během chvílky uklidnil a pokračoval, i když tempo řeči již bylo pomalejší, ale projev stále velmi kultivovaný, přestože chvílemi byl viditelný úbytek koncentrace. Sebral ze stolu mou tužku a točil si ji mezi prsty, dokonce se usmál, když ji otočil rychle a ona provedla zajímavý pohyb. Na chvíli se odmlčel, pak se vrátil k informacím o svém dětství.

Žák uvedl, že v dětství nebyl příliš nemocný, ale pamatuje si, když na prvním stupni základní školy onemocněl spalovou anginou a byl doma tři týdny, že po návratu do školy měl obtíže se

„znovu nastartováním“, uvědomoval si, že nezvládá udržet pozornost, ani rychle reagovat na dotazy učitelů, cítil jakousi „propast“ mezi sebou a ostatními spolužáky. Pocity ze školy kompenzoval sportem, i když sport vnímá velmi kladně, i zde se prý projevuje jeho „povaha“. Měl dispozice a prostor hrát volejbal na profesionální úrovni, ale dopadl na něj stres z toho, že by byl neustále sportem vytížen, a tak svou činnost v oddíle ukončil. Dnes sportuje jen rekreačně. Jako další koníčky uvedl aktivity s rodinou, o těchto se zmíníme v podkapitole pojednávající o rodinné anamnéze.

V další části rozhovoru jsme vzpomínali na zážitky. Nejlepší vzpomínkou jsou pro žáka vzpomínky na příměstský tábor se zaměřením na turistiku, nehorším pak zkušenost ze základní školy, kdy na lyžařském kurzu hodil sněhovou koulí, trefil ale učitele na místo spolužáka. Nepřiznal se, i když se jednalo nejen o „hodného“ učitele, a zároveň i rodinného přítele. Do konce pobytu na horách se bál, že se na „prohřešek“ přijde, dokonce se mu zdály i strašidelné sny. Zlé sny uvádí jako poměrně časté, dokonce je řešil i s dětskou psychiatrickou. Uvedl i sen, který se mu často opakuje i dnes, když jde spát večer unavený – sen o strachu, tmě a vlastním křiku.

Následně jsme „hráli hru“ na otázky a rychlé odpovědi, bez vysvětlování. Položila jsem žákovi otázku, která obsahovala 2 varianty odpovědi, žák si měl jednu vybrat, přesto se v některých chvílích neubránil vysvětlování.

Přepis rozhovoru.

*Otázka: Distanční, nebo prezenční výuka?*

*Odpověď žáka: Prezenční.*

*Otázka: Sám, nebo s pomocí?*

*Odpověď žáka: Jak kdy. Tady neumím jednoznačně odpovědět, záleží na činnosti.*

*Otázka: Propiskou, nebo na počítači?*

*Odpověď žáka: Na počítači.*

*Otázka: Čtení, nebo psaní?*

*Odpověď žáka: Psaní.*

*Otázka: Český jazyk, nebo matematika?*

*Odpověď žáka: Český jazyk.*

*Otázka: Hra na počítači, nebo běhání na hřišti?*

*Odpověď žáka: Hra na počítači.*

*Otázka: Školka, nebo škola?*

*Odpověď žáka: Školka. Ale ke škole mám také kladný vztah! (Poznámka: Tato odpověď byla mírně zarážející, protože o žákovi víme, že má na střední škole ve třídě výborného kamaráda, se kterým tvoří nerozlučnou dvojici. Žákem bylo následně vysvětleno, že ve školce měl „úplně nej“ kamaráda, díky němu rád vzpomíná na společné chvílky, kdy stavěli věže ze stavebnic a hráli si s malými autičky na autodráze.)*

*Otázka: Tvá nejhorší vlastnost?*

*Odpověď žáka: Pomalost, je mi pak trapně před druhými... A ty hrozný poruchy pozornosti.*

*Otázka: Tvá nejlepší vlastnost?*

*Odpověď žáka: Empatie, schopnost vyslechnout a poradit druhým.*

Konec rozhovoru.

### **2.1.2 Rodinná anamnéza**

Žák žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a sestrou. Matce je 38 let, je absolventka střední zdravotnické školy a pracuje jako kvalifikovaná zdravotní sestra. Otec, 40 let, je absolvent střední odborné školy a pracuje v průmyslu – technik v automotive, v současné době, kvůli získání manažerské pozice, studuje vysokou školu, obor zaměřený na řízení výroby. Sestře je 11 let a je žákyní základní školy. Z rozhovoru i z poskytnutých zpráv a záznamů o žákovi (např. zpráva školského poradenského zařízení, doporučení školského poradenského zařízení, zpráva z pedagogicko-psychologické poradny) vyplynulo, že rodinná anamnéza je bez zařízeními zjištěných rizikových údajů.

Rodiče i žák potvrdili, že jejich rodina je plně funkční, vztahy harmonické. Žák doplnil, že i když to není typické, má opravu hezký vztah se svou mladší sestrou. Svěřil se, že mu kamarádi říkali, že se s mladšími sourozenci hádají, ale on že ne, že si se sestrou rozumí. Zmínil také rodinné výlety, v rovině společných aktivit je rodina velmi vitální, snaží se jezdit na rodinné výlety pravidelně.

Z tzv. širší rodiny uvedl žák hezký vztah se svou babičkou (matkou otce), která žije na vesnici a sourozenci za ní často jezdí na prázdniny nebo svátky. Babička má hodně zvířat a kladný vztah k tradicím, což se žákovi i jeho sestře líbí.

### 2.1.3 Školní anamnéza

Žákovi nebyla odložena povinná školní docházka ani neopakoval žádný ročník základní školy. Adaptace na školní roli byla problematická, neměl problém se zapojením do kolektivu a respektoval autoritu třídní učitelky. Tuto si dokonce oblíbil natolik, že chtěl po rodičích, aby jí již po prvním měsíci výuky mohl dát květiny, měl však již od počátku problém s pracovním tempem, s pozorností i s velmi nízkým sebepojetím, kdy se začínal bát každého zadaného úkolu a každé situace, která byla spojena se samostatnou prací, zejména časově omezenou (s následnou kontrolou splnění zadaného úkolu). Samostatná domácí příprava nepřicházela v úvahu, žák měl potřebu být pod dohledem rodičů – nevyžadoval pomoc s vypracováním, ale přítomnost rodiče, jeho „podporu“.

Na podkladě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a psychiatrické ambulance se rodiče snažili zajistit ve škole maximální konzultace v „nosných“ vyučovacích předmětech. Toto fungovalo na prvním stupni, na druhém stupni se již s takovou podporou nesečkali, neboť žák měl dobré výsledky (známky), jeho psychický stav se však zhoršil, byl unavenější, nekoncentrovaný, při zátěži bylo jeho pracovní tempo velmi nízké. Pro žaka i jeho rodinu byl přechod z prezenční na distanční výuku „vysvobozením“. Rodina si vytvořila rituály, určitý funkční stereotyp, chod rodiny byl plně přizpůsoben tomu, aby prioritou byla škola a prospívání obou sourozenců.

Vzhledem k tomu, že distanční výuka pokračovala i v době, kdy žák ukončil docházku do základní školy a nastoupil do školy střední a rodina fungovala v nastavených pravidlech, obtíže se logicky dostavily až s ukončením distanční výuky, kdy se žák dostával do situací a problémů, které ho provázely na druhém stupni základní školy. Rodiče s žákem opětovně podstoupili vyšetření v pedagogickou-psychologické poradně (dále PPP), tentokrát v místě docházky do střední školy. Ze zprávy vyplynulo, že obtíže, které byly z výše zmiňovaných důvodů utlumeny při realizaci distanční výuky, se pět zvýraznily při výuce prezenční.

Ze závěrů psychologického vyšetření vyplynulo, že přetrvávají obtíže ve schopnosti koncentrace pozornosti, které snižují celkovou výkonnost, v zátěži je patrné velmi pomalé tempo. Psycholožka také upozornila, že žák má potřebu neustálého pohybu rukou či nohou, ale jeho mluvený projev je klidný, slušný, pomalý, bez výraznější mimiky. S přibývajícím časem klesala i motivace k práci, přesto žák dokázal zformulovat samostatnou myšlenku na dané téma, převést ji do písemné podoby, napsat obsahově přiměřenou úvahu, která byla vedena i v abstraktní rovině, psacím a čitelným písmem. I nadále (stejný závěr měl i ve zprávě

z předcházejícího vyšetření v PPP v jiném krajském městě) přetrvává nerovnoměrné rozložení rozumových předpokladů v relativně širokém záběru – od mírného nadprůměru (ve verbální části) po zjevný podprůměr. Při práci s obrazovým materiálem byla na žákovi viditelná únava a nově byly diagnostikovány i percepčně motorické obtíže; tyto nejsou v předcházející zprávě zmiňovány.

Ze závěrů speciálně-pedagogického vyšetření také vyplynulo, že žák je schopen samostatné činnosti, ale potřebuje nejen čas, ale i klid. Má osvojena mluvnická pravidla, jejich „pružné“ využití je však na nižší úrovni, přestože s rodiči často opakuje, chybí zautomatizování. Po zopakování zadání a při dostatku času chybné jevy identifikuje a dokáže je opravit i s odůvodněním. Tvořivé psaní je na dobré úrovni, umí složit věty do vypovídajícího obsahu, chybí ale jejich mluvnická strukturalizace. Čtení žáka je v pásmu průměru, z textu vytěží více informací tichým čtením, kde má možnost vracet se, navazovat v souvislostech, i zde je však limitován aktuálním soustředěním a únavou. Ze závěrů podstatných pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole vyplynulo, že přetrvává porucha pozornosti (ADHD), pojící se s menší pracovní jistotou a kolísavým tempem práce. Souběžně jsou patrné i dyslektické obtíže projevující se pomalým čtecím tempem. Za účelem konání maturitní zkoušky za uzpůsobených podmínek byl žák zařazen do skupiny SPUO-1 (tato zkratka označuje, že žák je zařazen do kategorie „specifické poruchy učení a ostatní“ podle typu vzdělávacích potřeb a do skupiny „I“ podle míry požadovaných uzpůsobení, plné znění kategorií je vymezeno ve vyhlášce č. 177/2009 Sb., která vymezuje podmínky ukončování vzdělávání na středních školách).

Rodiči zapůjčené dokumenty obsahují také doporučení, která jsou ve třech zprávách téměř shodná.

1. Doporučení pro žáka a rodiče:

- Podporovat čtenářství.
- Podporovat sebekontrolu.
- Pravidelně se učit.
- Častěji opakovat, a to včetně odpoledního opakování informací ze školy z téhož dne a pamětního učení den před tím, než bude daný předmět v rozvrhu.
- Rozdělovat učivo na etapy.
- Maximálně využívat zrakovou paměť při práci s textem (důležité informace zvýraznit).

- Vyzkoušet v procesu učení nové techniky (paměťové mapy, učení pomocí příběhů, doporučené metody z knih typu „*Trénujeme si paměť*“ a „*Trénink paměti*“ od Jitky Suché, „*Trénink mozku*“ od Rjúta Kawašimy).
  - Vyzkoušet vitaminy s omega mastnými kyselinami (mohou mít příznivý vliv na učení, paměť a koncentraci pozornosti).
  - Zajistit ve škole konzultace napříč všemi vyučovacími předměty, které považujeme za problematické.
2. Doporučení pro školu, podpůrná opatření.
- Metody výuky názorné a aktivizující, podporující.
  - Respektovat osobní pracovní tempo žáka a kolísavou pozornost.
  - Tolerovat výkyvy ve výkonech, nestandardní výkony nehodnotit.
  - Poskytnout dostatečnou časovou dotaci na řešení zadávaných úkolů a na následnou kontrolu.
  - Ověřovat vnímání a pochopení zadání.
  - Sledovat správné převzetí pracovních pokynů.
  - Kontrolovat začátek práce.
  - Využívat různé způsoby ověřování znalostí.
  - Dát možnost opravy nezdařilých výkonů.
  - Poskytnout doplňovací výklad nebo procvičování.
  - Zorganizovat výuku (upravit podle potřeb žáka) ve školní řídě i mimo ni.
3. Doporučení pro učitele českého jazyka a literatury:
- Poskytnout prodloužený čas na práci s textem.
  - Ověřovat porozumění přečteného textu (zvláště jedná-li se o zadání hodnocené práce).
  - Poskytnout dostatek času na plnění úkolů, úkoly dle potřeby krátit.
  - Hodnotit i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek; ocenit i část dobře provedeného úkolu.
  - Umožnit přípravu na velké testové práce řešením typových úloh.
  - Využívat termínovaného zkoušení.
  - Nezahrnovat do hodnocení písemného projevu specifické chyby plynoucí z dříve diagnostikovaných dyslektických obtíží.
  - Hodnotit především obsahovou stránku vypracovaného úkolu.
  - Umožnit v případě selhání opravnou písemnou práci nebo ústní přezkoušení.
  - Vést žáka k procvičování pravopisu.



- Vést žáka k pravidelnému čtení a práci s texty.
- Zadávat častěji slohové práce, zaměřit se na kompoziční výstavbu textu.
- Podporovat systematicčnost, možnost vpisování si poznámek.
- Umožnit pracování s myšlenkovou mapou, kterou si žák vytvořil doma.
- Podpořit žáka k vyžádání si individuální konzultace vždy v případě potřeby.

### 3 Navrhovaná doporučení

Doporučujeme pokračovat ve školou, rodiči, žákem a poradnou nastaveném systému, neboť žák špatně snáší změny a zavádění inovací a aktuálně nastavený systém je funkční.

Doporučujeme pokračovat v intervenci formou „častá a kratší“, nejlépe bezprostředně po skončení vyučovací hodiny. Doučování jednou týdně nepřineslo náležitý efekt.

Doporučujeme vzdělávat žáka zábavnou, hravou, multisenzorální formou, neboť tato forma již přinesla viditelné výsledky. Pokud žáka činnost baví, lépe si pamatuje učivo nutné k vykonání maturitní zkoušky (na podkladě vlastní tvorby žák prokazatelně dokáže formulovat definice, pamatuje si, že barevně označil nedostatky v pravopisném cvičení, ví, že díky barvám v textu vyhledá spíše jazykové než umělecké prostředky, ale nevyhledá básnické figury).

Doporučujeme motivovat žáka k dalším činnostem individuálním přístupem, nebrat jej jen jako součást třídního kolektivu, a zejména v případě, kdy je na žákovi patrna nervozita, únava či stres, je nutno žáka oslovit, zaměstnat, zabavit, uložit mu zajímavý individuální úkol. Častým kontaktem došlo k výraznému zlepšení komunikace se žákem, nyní dokáže rychleji i srozumitelněji vyjádřit své potřeby. Eliminovali jsme stres z možného nezvládnutí učiva tím, že si je žák vědom, že může kdykoli po hodině přijít a nejasnosti mu budou vysvětleny.

Doporučujeme udržovat pravidelný kontakt se zákonnými zástupci žáka, neboť tato spolupráce se již ukázala jako přínosná (například bezděčné vyjádření otce, že mu vadí žákovo přeskakování řádků a ukazování si prstem při čtení a následné žákovo čtení ukázky ukázalo na fakt, který následně pojmenoval speciální pedagog: žák má narušenou mikromotoriku očí, proto mu byla doporučena nová kompenzační pomůcka, čtecí okénko. Žák pomůcku vyzkoušel, ale lépe se mu četlo se záložkou, z toho důvodu dnes používá nastříhanou čtvrtku, na kterou si i kreslí).

Doporučujeme nevytvářet žákovi časovou bariéru, ukázalo se, že pokud není výrazně časově limitován, pracuje rychleji a s lepšími výsledky, je motivovanější, navýšení času nezneužívá, usiluje v rámci aktuálního rozpoložení o pracování rychle a svědomitě. Ukazuje se, že pokud hovoříme o zadání úkolu (a ne o čase vymezeném na tento úkol), žák začíná téma zpracovávat rychleji a výsledek je kvalitnější.

Doporučujeme žáka za dobrou práci chválit, zasloužená pochvala ho nejen motivuje do další činnosti, ale i buduje jeho zdravé sebevědomí i sebeúctu.

## Závěr

Postupy, které v přístupu k žákovi autorka realizuje, jsou v souladu s výstupy opakovaných vyšetření, některé postupy si vytvořila vlastní, na podkladě velmi dobré spolupráce a porozumění si s žákem, kterému se ve škole líbí. Pomáhá také spolupráce s rodiči, v září jsme s otcem řešili další podpůrné „doučování“, které je systematické, pravidelné a zařazené do rozvrhu, s pravidelnými evaluačními výstupy, aby byli informováni rodiče, vedení školy, výchovná poradkyně, ostatní učitelé – i samotný žák.

Jak probíhá prakticky organizace výuky maturitního předmětu český jazyk a literatura se zaměřením na individuální potřeby žáka? Důležitá je zejména trpělivost, systematickost a důslednost. V tomto konkrétním případě také jistá stereotypnost a neinovativnost, neboť novinky snáší žák hůře, zejména pokud na ně není připraven (i toto již bylo částečně eliminováno, funkčně a významně se pracuje, často i nad rámec vyučovací jednotky, s virtuální třídou v prostředí Teams, kam je žákům mimo jiné vkládáno dostatečné množství podpůrných materiálů k výuce a žáci se mohou v případě potřeby na hodinu částečně „předpřipravít“).

Zadání je vždy opakováno, v případě potřeby je poskytován doplňující výklad. Autorka zohledňuje nejistotu, je si vědoma, že žákův výkon není stejný v dopoledních a odpoledních hodinách, proto je mu v případě potřeby prodloužen i čas; pokud se například píše souhrnná literární písemná práce, žák ví, že nemusí psát všechny informace, ale pouze „náštel“, osnovu, po hodině neodchází, sedneme si a ústně projdeme zbytek náležitostí. Žák v takovou chvíli pracuje naprosto efektivně, ví, že přestávku máme všichni krátkou, takže začíná hned mluvit, váží si prostoru a času, který je mu navíc vymezen.

Pokud pracujeme s novou literární ukázkou, vždy je ověřeno porozumění přečteného textu, potom teprve žák přistupuje k rozboru vlastní ukázky podle kritérií k maturitě, důsledně pracujeme s tabulkou k rozboru uměleckého a neuměleckého textu, kterou budou mít žáci k dispozici i u ústní maturitní zkoušky, během níž budou pracovat s rozбором dvou textů.

Nejen u tohoto žáka, ale vždy je autorkou vyvinuta snaha hodnotit i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, bonifikace i části dobře provedeného úkolu je samozřejmostí. Pokud žák chybně identifikuje umělecký nebo lexikální prostředek, ale jeho vysvětlení je logické a definice správná, je mu výsledek uznán jako správný, žák body nikdy neztrácí. Zkoušení je vždy termínované, žáci mají data vždy zapsána ve školních Bakalářích a detailní informace

k nim v Teams. Učivo je vždy probrané, procvičené, cvičně prozkoušené, dohodnuté. Možná oprava či dozkoušení je samozřejmostí.

Do hodnocení písemného projevu nejsou zahrnovány specifické chyby plynoucí z diagnostikované SPU. Hodnotíme obsahovou správnost, chyby procházíme opět individuálně mimo rámec vyučovací jednotky, pokud je chyb více, volíme metodu „barviček“ – doma se žák pokusí barevnou tužkou dohledat chyby, společně pak výsledek projdeme, pokud jich identifikuje málo, následuje další barvička. Při cvičném slohu už automaticky vytahuje „barvičky“ pro potřeby kontextu, sám si opravuje chyby při kontrolním čtení, než vytvoří čistopis určený k odevzdání.

V hodinách nám také hodně pomáhá kritické myšlení a kreativní tvorba. Vytváříme kaligramy, koláže, dadaistické básně i například unikové nebo deskové hry. V těchto aktivitách je žák velmi tvůrčí, svědomitý, pokud práci nestihne dokončit ve škole, přinese ji další hodinu. Je motivovaný a při tvorbě soustředěný, při těchto činnostech se občas i usmívá.

Cílem práce bylo zjištění studijních pokroků žaka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou a přidruženými specifickými poruchami učení v maturitním předmětu český jazyk a literatura. Je možné konstatovat, že pokroků bylo dosaženo ve všech sledovaných rovinách. Zlepšil se přístup žaka ke čtenářství, žakova sebekontrola, příprava na výuku i pravidelnost a četnost opakování předchozí či problematické látky. Žák si učivo lépe pamatuje, dokáže efektivně využívat zrakovou paměť při práci s textem.

Pokroky nastaly i ve vlastním procesu učení, žák si například opakuje látku odpoledne po výuce daného studijního předmětu a pamětně se učí až den před tím, než je daný předmět opět v rozvrhu. Právě v tomto spatřujeme výrazný pokrok, neboť učení se jednou týdně o víkend, i když v rozsahu 6 a více hodin a s výraznou podporou rodičů, nepřineslo výraznější efekt. Zrychlilo se pracovní tempo žaka, zlepšila se schopnost koncentrace pozornosti, zejména při práci s výňatky z uměleckého i nově neuměleckého textu, neboť si žák oblíbil práci s barevnými fixy či pastelkami. Průběžně se zlepšuje také rychlost a kvalita písemného projevu, například slohová cvičení jsou obsahově bohatší, téma propracovanější, kompozice kvalitnější a přehlednější, zdokonalila se slovní zásoba i stylistická rovina práce.

Tento žák nadále potřebuje individuální konzultace s vyučujícími napříč studijními předměty, pravděpodobně nikdy nebude ideálním prototypem samostatného funkčního studenta, ale i tak se všichni snažíme, aby se jeho psychika a pracovní tempo zlepšilo natolik, že bude schopen

po zdárně vykonané maturitní zkoušce studovat vysokou školu, protože to je cíl, který si stanovil, cíl, který není nereálný, protože jeho přístup je poctivý, jeho nejbližší mu jsou oporou a co hlavně: oporou mu jsou i všichni stávající učitelé.

## Zdroje

CARTER, Cheryl R., 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2018. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti? Určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Dotisk 1. vyd. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. – nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2019. *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.

LAVER-BRADBURY, Cathy, Margaret THOMPSON a Anne WEEKS, a kol., 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1035 1.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.