



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

## **Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy**

# **Bakalářská práce**

Studijní obor:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Mgr. Klára Pelánová

**Vedoucí práce:** Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D

České Budějovice 2020

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Sebepojetí žáků se specifickými poruchami na 2. stupni základní školy*“ 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 jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10. 8. 2020

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za její cenné rady a odborné vedení při psaní této práce. Dále děkuji účastníkům výzkumu za ochotu spolupracovat. A také své rodině za podporu během celého studia.

# **Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy**

## **Abstrakt**

Cílem výzkumu bakalářské práce bylo zjistit a popsat, jaká je úroveň sebepojetí žáků 2. stupně základní školy se specifickými poruchami, dále co jejich sebepojetí ovlivňuje a co přispívá k pozitivnímu sebepojetí a následné navržení vhodného pedagogického přístupu k žákům se specifickými poruchami učení z hlediska optimalizace jejich psychického vývoje.

Bakalářská práce je členěna na dvě části, a to teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části jsou definovány základní charakteristiky jednotlivých poruch učení, etiologie a důsledky specifických poruch učení. Samostatná kapitola se věnuje legislativnímu vymezení vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Dále je popsána základní terminologie z vývojové psychologie týkající se osobnosti žáka staršího školního věku. Poslední kapitola teoretické části vysvětluje termín sebepojetí a zmiňuje dílčí oblasti tohoto jevu.

Výzkumná část přináší popis designu výzkumu a popisuje jednotlivé metody výzkumu. Zvolen byl triangulační přístup, který kombinuje metodu pozorování, analýzy dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru. Kapitola 9 a její příslušné podkapitoly popisují a analyzují výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno během školního roku 2019/2020. Na základě získaných výsledků z výzkumné části diskuze a závěr práce shrnují naplnění cíle práce a přinášejí odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Na základě výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že specifická porucha hraje v sebepojetí žáků 2. stupně základní školy velmi významnou roli, ovlivňuje řadu aspektů klíčových pro zdravé sebepojetí. Žáci jsou o svých problémech většinou nedostatečně informováni.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, sebepojetí

# **Self-concept of pupils with specific learning disabilities at the 2nd level of primary school**

## **Abstract**

The aim of the bachelor thesis' research was to find out and describe the level of a self-concept of primary school pupils with specific learning disabilities, what influences their self-concept and what contributes to a positive self-concept and a subsequent design of an appropriate educational approach to pupils with specific learning disabilities in terms of optimizing their mental development.

The bachelor thesis is divided into two parts, the theoretical and the research part. The theoretical part defines the basic characteristics of individual learning disabilities, the etiology and the consequences of specific learning disabilities. A separate chapter deals with a legislative definition of the education of pupils with special needs. Furthermore, the basic terminology from developmental psychology concerning the personality of an older school age pupil is described. The last chapter of the theoretical part explains the term self-concept and mentions partial areas of this phenomenon.

The research part provides a description of the research design and describes the individual research methods. A triangulation approach which combines the method of observation, document analysis and semi-structured interview was chosen. The chapter 9 and its subchapters describe and analyse the results of a research survey that was carried out during the school year 2019/2020. The discussion and the conclusion of the work summarize, on the bases of the results obtained from the research part, the fulfilment of the aim of the work and provide answers to the stated research questions. Based on the results of the research survey, it was found that a specific disorder plays a very important role in the self-concept of primary school pupils, affecting a number of key aspects to a healthy self-concept. Pupils are usually insufficiently informed about their problems.

## **Key words**

specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, self-concept

## Obsah

Úvod.....	8
1. Specifické poruchy učení – definice a vymezení.....	10
1.1 Dysgrafie.....	12
1.2 Dysortografie .....	14
1.3 Dyslexie .....	15
1.4 Dyskalkulie .....	20
1.5 Dysmúzie .....	22
1.6 Dyspinxie .....	22
1.7 Dyspraxie .....	22
2. Etiologie specifických poruch učení .....	24
3. Důsledky specifických poruch učení .....	26
4. Legislativa upravující vzdělání žáků se specifickými poruchami učení.....	28
5. Osobnost žáka – charakteristika žáka staršího školního věku .....	29
6. Sebepojetí – definice a terminologie .....	31
6.1 Aspekty sebepojetí.....	31
6.2 Vývoj sebepojetí .....	32
6.3 Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení .....	34
7. Cíl výzkumu.....	36
7.1 Výzkumné otázky .....	36
8. Metodologie .....	37
8.1. Design výzkumu .....	37
8.2 Metoda sběru dat.....	37
8.3 Výzkumný vzorek.....	38

8.4 Průběh výzkumného šetření.....	38
9. Analýza a vyhodnocení dat.....	40
9.1 Pozorování .....	40
9.2 Analýza dokumentů .....	42
9.2.1 Účastník výzkumu R1 .....	42
9.2.2 Účastník výzkumu R2.....	42
9.2.3 Účastník výzkumu R3.....	44
9.2.4 Účastník výzkumu R4.....	45
9.2.5 Účastník výzkumu R5.....	45
9.3 Rozhovory.....	46
9.3.1 Vlastní popis symptomů .....	47
9.3.2 Zkušenost s poradenským systémem.....	48
9.3.3 Hodnocení.....	49
9.3.4 Reakce okolí .....	50
9.3.5 Příprava do školy .....	52
10. Diskuze .....	53
11. Závěr .....	56
Seznam literatury .....	57
Seznam příloh .....	61
Seznam zkratk .....	75

## Úvod

Specifické poruchy učení jsou aktuálním tématem nejen českého školství. Žáků s touto diagnózou se objevuje stále větší množství a problematika se dostává do popředí jak u odborné veřejnosti, tak i u laické. Pod pojmem specifické poruchy učení si však většina z nás představí pouze potíže v oblasti čtení, psaní, počítání, ale neuvědomí si další řadu důsledků, které tento problém přináší.

Jsem učitelkou českého jazyka na 2. stupni základní školy a s dětmi se specifickými poruchami učení se setkávám každý den. Téma pro mě bylo zajímavé z několika důvodů. Chtěla jsem se více dozvědět o jednotlivých specifických poruchách učení, ale především přiblížit se vnímání a chápání sebepojetí dětí s těmito problémy. Uvědomit si, jaké postavení žáci s těmito problémy zaujímají v kolektivu a do jaké míry je jejich diagnóza ovlivňuje.

Cílem této práce je zjistit a popsat jaká je úroveň sebepojetí žáků 2. stupně základní školy se specifickými poruchami učení, co ovlivňuje jejich sebepojetí ve vztahu ke specifickým poruchám a co přispívá k pozitivnímu sebepojetí. Dále pak následné navržení vhodného pedagogického přístupu k žákům se specifickými poruchami učení z hlediska optimalizace jejich psychického vývoje.

Práce je členěna na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část vymezuje základní definice jednotlivých specifických poruch učení, etiologii, důsledky a legislativu týkající se této diagnózy. Poté je z hlediska vývojové psychologie popsána základní charakteristika žáka staršího školního věku a terminologie sebepojetí.

Výzkumná část stanovuje cíl práce a jednotlivé výzkumné otázky. Nejprve je vymezena metodologie výzkumu, kdy byl použit triangulační přístup, tedy kombinace pozorování, analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. Poté jsou popsány výsledky z jednotlivých výzkumných metod. Následuje diskuze nad získanými daty.

Získaná data a závěry této práce mohou být přínosné především pedagogickým pracovníkům k uvědomění si, že specifická porucha učení není jen řada doporučení



poradenského zařízení pro výuku, ale především problém, který ovlivňuje osobnost dítěte nejen v jeho kognitivní oblasti, ale také v sociální a psychické.

## Teoretická část

### 1. Specifické poruchy učení – definice a vymezení

Termín specifické poruchy učení lze v odborné literatuře najít pod řadou různých označení a terminologických vymezení. Setkáváme se například s označeními: poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, vývojové poruchy (Ženatová in Janderková, 2016).

Ani v české odborné literatuře není definice specifických poruch učení zcela jasně sjednocena a definována. Je užívána řada výrazů jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy, jež jsou nadřazeny specializovanějším pojmům: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (Pokorná, 2010).

Nejčastěji uváděnou definicí je americké vymezení z roku 1980, jež propagoval i český psycholog prof. Zdeněk Matějček: *Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů* (Ženatová in Janderková, 2016, s. 9).

Z této definice vychází řada českých autorů zabývajících se specifickými poruchami učení.

Bartoňová (2006) termínem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch, které se projevují obtížemi při nabývání vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání (Bartoňová in Pipeková, 2006).

Podobně popisují specifické vývojové poruchy Jucovičová a Žáčková (2014). Specifické vývojové poruchy definují jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat

pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti (Jucovičová a Žáčková, 2014).

I přesto, že se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicap (např. mentální retardace, poruchy chování, sensorická postižení) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto vlivů, ale naopak mají řadu společných projevů (Zelinková, 2015).

Specifické poruchy učení nejsou pouze předmětem pedagogiky či psychologie, ale také lékařství a dalších příbuzných oborů (Zelinková, 2015).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí v platnosti od 1.1. 2020 uvádí následující klasifikaci:

*F 80 – 89 Poruchy psychického vývoje*

*F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*

*F 80.0 Specifická porucha artikulace řeči*

*F 80.1 Expresivní porucha řeči*

*F 80.2 Receptivní porucha řeči*

*F 80.3 Získaná afázie s epilepsií (Landauův – Kleffnerův syndrom)*

*F 80.8 Jiné vývojové poruchy řeči nebo jazyka*

*F 80.9 Vývojová porucha řeči nebo jazyka nespecifikovaná*

*F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností*

*F 81.0 Specifická porucha čtení*

*F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti*

*F 81.2 Specifická porucha počítání*

*F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností*

*F 81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností*

## 1.1 Dysgrafie

Pojem dysgrafie označuje specifickou poruchu grafického projevu, zejména psaní. Nejčastější příčinou této poruchy je porucha jemné motoriky, někdy také v kombinaci s hrubou motorikou. Dále také porucha automatizace pohybů, motorické a sensoricko-motorické koordinace (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dysgrafické dítě netrpí žádnou smyslovou vadou ani vadou pohybového aparátu. Inteligence u těchto dětí bývá v normě. Dysgrafii způsobuje opožděné zrání grafických, symbolických funkcí mozku. Porucha vzniká důsledkem narušení nebo nedozrání zadního oddílu čelního závitu dominantní hemisféry. U dysgrafie je předpokladem vrozený, případně dědičný základ, snížené nebo nerozvinuté schopnosti. Často se setkáváme také s komplikovanějšími případy, kdy dysgrafie může být primární příčinou dysortografie. Kvůli soustředění na grafickou složku zůstává pravopisná složka nezvládnutá (Vašutová, 2008).

Roli hrají také nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Problémy vznikají také při obtížích v lateralizaci, zejména při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě. U dětí s dysgrafií bývá drobné svalstvo rukou ochablé, nezpevněné, svalové napětí je zvýšené. Paže dětí je neuvolněná, pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, s rostoucí zátěží stoupá také unavitelnost a kvalita pohybů se ještě zhoršuje (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Projevy dysgrafie mohou být:

- *Nepravidelná velikost písma, hustota mezi slovy a písmeny.*
- *Nerovnost linií (kostrbaté, roztřesené písmo, tlak).*
- *Obtíže v plynulosti psaní, navazování tahů a jednotlivých písmen.*
- *Nestejnoseměrný sklon.*
- *Psaní pod nebo na řádek.*

- *Poruchy tvaru určitých grafémů – nezachování směru psaní určitého tvaru, nedotažená a nedopsaná písmena, obtíže v písmenech s „girlandami a kličkami“, záměny tvarů písmen (např. a-o, m-n).* Někteří jedinci s dysgrafií mají také potíže při osvojování grafémů – nepamatují si přesný tvar a motorický vzorec, pomalu si ho vybavují.
- *Směšování psacího a tiskacího písma.*
  - *Nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k okrajům, řádkům.*

(Ženatová in Janderková, 2016, s. 38)

Reedukace dysgrafie je zaměřena především na rozvoj jemné a hrubé motoriky. U žáků na 2. stupni ZŠ je postup podobný jako u těch mladších. Začíná se uvolněním svalů celé paže, ruky, svalstva prstů. Nejprve jsou cviky prováděny na velký papír a poté se přechází k menším tvarům a k uvolňovacím cvikům psaným na čtverečkovaný papír a k psaní textů (Zelinková, 2015). U starších žáků je také vhodný nácvik psaní tiskacím písmem či zařazovat psaní na počítači (Ženatová in Janderková, 2016). Velký rozdíl je však v motivaci. U mladších dětí je možná motivace pomocí obrázků, říkadel a písniček, ale těm starším je nutné vysvětlit příčinu obtíží a postup. Také intenzita cvičení u starších musí být mnohem větší. Dospívající musí chtít pomocí cvičení zlepšit svůj pokrok. V opačném případě nebudou zaznamenány pozitivní výsledky (Zelinková, 2015).

V případě, že je reedukace neúspěšná lze poruchu kompenzovat např. těmito způsoby:

- Ověřovat znalosti ústní formou.
- Využívat testů s možností označit správnou odpověď.
- Využití počítače, diktafonu.
- Kopírování zápisků v naukových předmětech.
- Nehodnotit neúhlednost písma.
- Tolerovat pomalé tempo.

- Povolit psaní tiskacím písmem, směšování tiskacího a psacího písma. (Ženatová in Janderková, 2016)

Nevhodný přístup k dítěti s dysgrafií může ohrozit jeho zdravý psychický vývoj, vede ke sníženému sebepojetí žáka. Dítě proto hledá náhradní příčiny úspěchu – drobné krádeže, předvádění se, šaškování, záškoláctví, agresivitu, asociální až antisociální chování. Situaci také výrazně zhoršuje zvýšený tlak na dítě, snížené nebo přísnější hodnocení – např. piš lépe, zlepší úpravu, přepiš, příště pečlivěji. Proto je cílem pedagogů, ale také rodičů vytvářet situace, ve kterých může dítě projevit své skutečné znalosti a dovednosti, nabídnout možnost kvalitní reedukace a rehabilitace, zajistit vhodný přístup ostatních (Jucovičová, Žáčková, 2014).

## 1.2 Dysortografie

Dysortografie je termín označující specifickou vývojovou poruchu učení, která postihuje pravopis. Hlavní příčinou vzniku je porucha fonemického sluchu. Dochází k narušení sluchové percepce, především schopnosti sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace a sluchové paměti. Potíže se mohou vyskytovat také ve zrakovém vnímání – narušení zrakové analýzy a syntézy, zrakové diferenciaci a zrakové paměti. Na základě těchto obtíží mívají děti problémy zejména při psaní formou diktátu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Typické primární dysortografické chyby:

- Vynechávání písmen, slabik, slov, vět.
- Přidávání písmen, slabik, slov.
- Vynechávání, přidávání, nesprávné umístění diakritických znamének.
- Přesmykování slabik – např. kolo- loko.
- Záměny zvukově podobných hlásek – např. h/ch, b/p, d/t.
- Záměny zvukově podobných slabik – např. bě, pě, vě, mě, ale také di, ti, ni/ dy, ty, ny. Kvůli nesprávnému rozlišování těchto slabik je ovlivněn také pravopis podstatných a přídavných jmen podle vzorů, shody podmětu s přísudkem.

- Nedodržování hranic slov v písmu – dítě píše slova nebo i celé věty dohromady či naopak nelogicky rozděluje slova.
- Gramatické chyby – mezi specifické projevy dysortografie řadíme gramatické chyby v případě, že jedinec gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodňování pravopisu je umí správně aplikovat, ale v písemném projevu se dopouští chyb.

(Jucovičová, Žáčková, 2014).

V odborných publikacích a také ve zprávách z Pedagogicko-psychologické poradny se můžeme setkat se třemi základními typy dysortografie, a to:

- 1) Auditivní – narušeny procesy dílčího sluchového vnímání (analýza, syntéza, diferenciací).
- 2) Vizualní – narušena kvalita zrakové paměti – např. obtížné vybavování si tvaru písmen.
- 3) Motorická – je vynakládána přílišná energie na psaní na úkor soustředění se na aplikaci gramatických pravidel.

(Ženatová in Janderková, 2016)

Největší obtíže spojené s dysortografií se projevují zejména v oblasti českého jazyka a cizího jazyka. Ale projevují se také v naukových předmětech či matematice. Zřkladem přístupu k dítěti je proto tolerance dysortografického chybování, které se nezapočítává do známky, hodnocení (Ženatová in Janderková, 2016).

### **1.3 Dyslexie**

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se vyznačuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami (Bartoňová in Pipeková, 2006). A to i přes to, že dítě má běžné výukové vedení, přiměřenou inteligenci a žije v dostatečně podnětném prostředí k odpovídajícímu společenskému a kulturnímu rozvoji (Michalová, 2004).

Mezinárodní dyslektická asociace vymezuje dyslexii jako specifickou poruchu učení neurobiologického původu, která se vyznačuje obtížemi s přesným nebo plynulým

rozpoznáváním slov a špatnými pravopisnými a dekodovacími schopnostmi (International Dyslexia Association © 2020).

Britská dyslektická asociace v roce 2009 přijala následující definici: Dyslexie je problém s učením, který ovlivňuje především dovednosti spojené s přesným a plynulým čtením a pravopisem slov. Potíže jsou primárně ve fonologickém uvědomění, verbální paměti a rychlosti verbálního zpracování. Dyslexie se vyskytuje v celé řadě intelektuálních schopností (The British Dyslexia Association © 2020).

Obě definice zmiňují tyto body:

- Jedná se o vrozenou, celoživotní dispozici neurobiologického původu;
- úzce souvisí s obtížemi při zpracování fonémů v mluvené řeči;
- vychází z určitých potíží v řečové oblasti;
- dyslektické projevy můžeme sledovat v procesu čtení, psaní a při aplikaci gramatických pravidel;
- projevuje se nezávisle na kvalitě výuky;
- je vymezena specifickou oblastí poznávacích procesů a jiné poznávací procesy neovlivňuje.

(Krejčová, 2019)

Termín dyslexie je v odborné literatuře užíván ve dvou významech:

- 1) V širším slova smyslu označuje celý komplex specifických vývojových poruch učení na základě toho, že je častý společný výskyt u jedince.
- 2) V užším slova smyslu označuje tento termín pouze poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Toto označení je nejčastěji využíváno v běžné praxi pro rychlé a snadné dorozumění mezi odborníky.

(Michalová, 2004).

Termín dyslexie poprvé použil německý oftalmolog Rudolf Berlin v roce 1887, který se zabýval popisem klinického obrazu dyslexie. Nahradil jím dříve užívaný termín slovní slepota. O popsání klinických projevů a příčin dyslektické poruchy se zasloužili



angličtí lékaři P. Morgan aj. Kerr roku 1896. Hlavním zakladatelem moderního zkoumání dyslexie byl Samuel Torrey Orton, který se zaměřil na zkoumání poruch řečových funkcí a položil tak základy neurologického a neuropsychologického zkoumání. Jeho žáci a spolupracovníci založili americkou Ortonovu společnost, se kterou spolupracují i naši odborníci. I když Ortonovy závěry byly postupem času zpochybňovány (Bartoňová, 2010).

V naší historii byl první článek zmiňující se o neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti zveřejněn roku 1904. Za jeho vznikem stojí doc. prof. Heveroch. S nápravou poruch učení se v naší republice začalo již v roce 1952 v psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě (Ženatová in Janderková, 2016). Od 30. let 20. století je hlavní příčina dyslexie spatřována v multifaktoriálních souborech činitelů, jako je stránka zdravotní, neurotická, smyslová, psychická, motivační, sociální. Problémem dyslexie se zabývali také pedagogové, kteří vytvořili speciální metody práce s dětmi zaměřené na zvládnutí počátečního psaní, čtení a počítání. První dyslektická (specializovaná) třída byla otevřena roku 1962 v Brně. O pět let později začaly vznikat experimentální třídy při základních školách v Praze (Bartoňová, 2010).

Mezi typické dyslektické projevy se řadí:

- *Obtížné rozlišování tvaru písmen;*
- *snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky;*
- *obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen;*
- *nerozlišování hlásek zvukově si blízkých;*
- *obtíže v měkčení;*
- *nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, tzv. inverze;*
- *přidávky písmen, slabik do slov;*
- *vynechávání písmen, slabik ve slovech;*
- *domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku;*
- *nedodržování délek samohlásek;*
- *neschopnost čtení s intonací;*
- *nesprávné čtení předložkových vazeb;*

- *nepochopení obsahu čteného textu;*
- *dvojí čtení: žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šepem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas.*

(Michalová, 2004, s. 17)

Prof. Z. Matějček na základě klinické zkušenosti, tj. podle toho, jak se dyslektici chovají při čtení, jaké dělají chyby a jak často je dělají, jak porozumějí sdělovanému obsahu, který je zakódován v textu, jak píšou a jak se písemně vyjadřují, jak mluví, klasifikoval dyslektiky do následujících kategorií:

- Typ A – převládají poruchy v základní organizaci smyslových dat. Smyslové vady jsou kontrolovány či vyloučeny.
  - Podtyp A1 – charakteristické jsou obtíže ve sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektik rozumí smyslu slov, ale nedokáže zachytit pořadí jednotlivých hlásek, slabik ve slově a ani je spolehlivě odlišit. Opis textu je vcelku bez potíží, ale v diktátech dítě silně chybuje. Někdy bývá tento podtyp nazýván jako dysortografie, a to v důsledku významné převahy obtíží v pravopise.
  - Podtyp A2 – charakteristická je převaha obtíží ve zrakové analýze a diferenciaci. Typickými znaky tohoto podtypu jsou: záměna podobných písmen (b-d), převrácení pořadí písmen, pomalé a nejisté čtení. Při psaní jsou zaměňována písmena, která se liší psacím tvarem, ale mají podobný tvar tiskací (b-d).
- Typ B – tento typ je velmi podobný typu A, ale v setkáváme se zde také s lehkou mozkovou dysfunkcí, hyperaktivitou, oslabenou pozorností, nesoustředěností a impulzivitou.
- Typ C – u tohoto typu převládají poruchy v integračních mechanismech. Čtení je nápadně pomalé a čtenářské návyky jsou primitivní, ale je bez výrazných chyb. Psaní je pomalé, méně jisté, ale neobjevují se výrazné pravopisné chyby.
  - Podtyp C1 – potíže nepůsobí zachycení dat, ale jejich významové pochopení. Dítě čte téměř bez chyb, ale bez porozumění. Tento typ

dyslektiků není schopen se samostatně vyjadřovat a v písemném projevu se objevují spíše chyby morfologické (např. při stupňování přídavného jména velký tento typ dyslektika není schopen uvést správné tvary větší – největší, ale řekne více velký – nejvíce velký).

- Podtyp C2 – pro tento typ dyslektiků jsou charakteristické obtíže v systematizaci. Dítě rozpoznává jednotlivá písmena, ale nedokáže je spojit ve větší celky. Čtení zůstává na úrovni primitivního hláskování nebo slabikování.
- Typ D – tento typ se projevuje nadměrnou impulzivností a ulpívavostí. Dle Z. Matějčka je pro dyslexii nespecifický.

(Jošt, 2011)

Z neuropsychologického hlediska dyslexii klasifikoval prof. Dirk Bakker, který uvádí balanční model vzniku dyslexie. Tento model je založen na spolupráci obou hemisfér. Typologie dyslektiků dle balančního modelu:

- Percepční typ dyslexie (P-tyt) – vyznačuje se dobrými funkcemi pravé hemisféry, ale funkce levé hemisféry jsou nedostatečné. Jedinec tedy relativně dobře zpracovává vizuální a akustické znaky, ale obtížně je naplňuje významem a integruje části v celky. Dyslektik s percepčním typem vyvolává dojem, jako by četl text v cizí řeči, které dobře nerozumí, ale umí ji vyslovovat foneticky správně.
- Lingvistický typ dyslexie (L-tyt) – je charakteristický dobrými funkcemi levé hemisféry, ale funkce pravé hemisféry je oslabena. L-tyt dyslektika tak obtížně dekoduje grafické vlastnosti textu, při čtení dělá podstatné chyby, dochází k záměnám tvarově podobných písmen (b-d, t-j, u-n, a-e), záměnám zvukově podobných tvarů (znělé – neznělé hlásky, měkké – tvrdé slabiky), záměnám pořadí písmen a slabik (kus – suk, maso – samo, svatba – stavba), vynechávání částí slov, domýšlení slov i celých částí věty a k celkovému morfologickému, fonologickému a sémantickému komolení. Ale na rozdíl od dyslektika s percepčním typem dokáže lépe porozumět čtenému textu (Jošt, 2011).

Dítě trpící dyslexií má potíže prakticky ve všech vyučovacích předmětech a při nesprávném přístupu učitelů má negativní vliv na celkovou školní úspěšnost. U dyslektických žáků je také snížena schopnost učení se čtením, je pro ně složité čerpat informace z učebnice, ale také opis a přepis z tabule, orientace v textu a pořizování výpisků.

Reedukace dyslexie se zaměřuje především na odstraňování či zmírňování deficitů specifických funkcí v oblasti zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace. Dle charakteristiky případu se zaměřuje na: vyvozování písmen, spojování písmen do slabik, čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby, práci s textem, porozumění čtenému (Ženatová in Janderková, 2016).

#### **1.4 Dyskalkulie**

Dyskalkulie označuje specifickou poruchu počítání. Jedinec má potíže se zvládnutím základních početních úkonů, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. V oblasti aritmetiky dítě není schopno například pochopit pojem číslo, porovnat počet předmětů, neumí vyjmenovat řadu čísel, neumí číst matematické symboly, zaměňuje tvarově podobná čísla. V oblasti geometrie má pak potíže s rozlišováním geometrických tvarů, neumí seřadit předměty podle velikosti, má problémy při rýsování obrazců (Gošová, online, [cit. 2020-05-14]).

Diagnostika dyskalkulie není příliš častá a tzv. pravé dyskalkulie představují jen zlomek procenta v populaci. Učitelé ji velmi často zaměňují s tzv. kalkustenií, kdy je patrné mírné porušení matematických schopností, ale není považována za specifickou poruchu učení, protože dítě má normální schopnost pro matematiku, ale vlivem působení vnějších faktorů (nedostatečná nebo nevyhovující stimulace ze strany rodičů či školy) nejsou rozvinuty potřebné dovednosti (Vašutová, 2008).

Bartoňová (2006) dyskalkulii člení na několik typů:

- 1) Praktognostická dyskalkulie – jedná se o narušení matematické manipulace s předměty konkrétními (kostky apod.) a nakreslenými (čísla, operační znaménka apod.). Dítě není schopné dospět k pojmu přirozeného čísla – nedokáže přiřadit

počet k symbolu čísla a naopak. Jedinec má potíže v: přidávání a ubírání, odpočítávání na počítadle, porovnávání počtu prvků, tvoření skupin prvků podle tvaru, barvy a velikosti (Ženatová in Janderková, 2016).

- 2) Verbální dyskalkulie – jedinec má potíže v osvojování matematického slovníku. Jedná se o porušené schopnosti slovně označovat množství a počet, operační znaky, matematické úkony. Největší obtíže jsou při vyjmenovávání řad čísel sestupně i vzestupně, lichých a sudých čísel. Jedinec správně nechápe pojmy více, méně, xkrát více, xkrát méně. U nejtěžší formy verbální dyskalkulie dítě neumí slovně označit hodnotu čísla, počet předmětů, i když je umí psát (Ženatová in Janderková, 2016).
- 3) Lexická dyskalkulie – jedná se o neschopnost číst matematické znaky a symboly včetně číslic. Typické projevy: záměny tvarově podobných číslic (6 – 9, 3 – 8), inverze (čte 21 místo 12), obtíže při čtení vícemístných čísel a čísel s nulou, špatné pochopení významu jednotek, desítek a stovek (Ženatová in Janderková, 2016).
- 4) Operační dyskalkulie – nazývána také jako operacionální. Jedinec má potíže především se sníženou schopností provádět početní operace (sčítání, odečítání, násobení, dělení). Dochází též k záměnám operací (např. sčítání a násobení). Dítě má velké potíže v přechodech přes 10, č takových příkladech často počítá po jedné. Počítání z paměti a násobení je pro dítě velmi obtížné (Ženatová in Janderková, 2016).
- 5) Ideognostická dyskalkulie – porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě má potíže při doplňování čísla do číselné řady podle určitého principu. Nechápe vztahy mezi čísly, ale také to, že 12 je např.  $9+3$  nebo  $3 \times 4$ . Velké potíže se objevují také ve slovních úlohách, kdy je pro dítě nelehký převod slovních informací do matematické symboliky (Ženatová in Janderková, 2016).

Ženatová (2016) jako další druh dyskalkulie uvádí dyskalkulii grafickou, jež se vyznačuje neschopností psát matematické znaky. Dítě neumí psát číslice, operační znaky a kreslit geometrické tvary. Jedinci píšou nepřiměřeně velké a neúhledné číslice. U lehčích forem tohoto druhu dyskalkulie se také objevuje inverzní zápis čísel (např. 47

místo 74), u těžších forem pak obtíže s psaním izolovaných číslic podle diktátu (Ženatová in Janderková, 2016).

Někteří žáci s dyskalkulií jsou schopni pracovat se třídou, ale je k tomu zapotřebí podpora v rodině a ve třídě. Dítě potřebuje pomalejší pracovní tempo. Kompenzací poruchy je hledání úkolů, které je dítě schopné zvládnout a také hledání vhodných výukových metod. Obtíže neřeší poskytnutí pomůcek jako např. kalkulačka, protože dítě, které nechápe matematické operace může považovat jakýkoliv výsledek (i ten, co vznikne např. zmáčknutím špatné klávesy) za správný (Zelinková, 2015).

### **1.5 Dysmúzie**

Dysmúzie je specifická porucha, jež postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, jedinec si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopen reprodukovat rytmus (Bartoňová in Pipeková, 2006).

Dysmúzie lze rozlišovat na receptivní a expresivní dysmúzii. Receptivní dysmúzie je vývojový nedostatek při rozlišování melodie řeči, zpěvu, hudby a výšky tónů (nedostatek hudebního sluchu). Při expresivní dysmúzii jedinec trpí neschopností vytvářet melodii řeči, tóny hlasu a špatná schopnost zpěvu vůbec (absence hudebního sluchu a napodobování slyšených tónů) (Vašutová, 2008).

### **1.6 Dyspinxie**

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby (Bartoňová in Pipeková, 2006). Typickým projevem je primitivní kresebný projev, neschopnost výtvarně organizovat plochu, neobratné zacházení s kreslířským prostředkem. Dítě nedovede kresebně napodobit určité sestavy čar nebo ploch (Vašutová, 2008).

### **1.7 Dyspraxie**

Jedná se o specifickou poruchu obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkoly. Děti, u nichž byla diagnostikována dyspraxie jsou pomalé, nezručné a neupravené. Dyspraxie je v odborné literatuře definována jako nezralost v organizaci pohybů, jež vede k připojeným obtížím v jazyce, vnímání a myšlení. Projevem dyspraxie je rozdíl mezi

pohybovými schopnostmi a věkem, postižení v porozumění informacím, které jsou přenášeny smysly. A dále nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a auditivní vnímání, problém v prostorové orientaci a vnímání tělového schématu. Uvedené projevy vedou k potížím ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci a postupu v myšlení, z čehož vyplývají obtíže s řešením problémů nebo naprostá neschopnost problém vyřešit. Tyto děti nemusejí být schopné chytat míč, mají velmi špatný rukopis, mají problém naučit se jíst se lžičkou, zapínat si knoflíky, jezdit na kole.

Děti trpící dyspraxií jsou vnímány jako lajdácké, neukázněné, zanedbané, neposedné, nešikovné a neohrabané. Díky tomu jsou vystavováni velkému tlaku okolí, a i oni sami se pak vnímají jako nemilovaní, nechtění, nešikovní, bez kamarádů, ve všem poslední a neúspěšní (Vašutová, 2008).

Ivan Lesný roku 1989 popsal spojení dyspraxie s dygnozií (vývojová porucha schopnosti poznávat předměty) a toto spojení označil jako dy-dy syndrom (Zelinková, 2015).

Při přesné diagnostice dyspraxie je nutné shromáždit informace z mnoha různých zdrojů – pozorování rodičů, neuropsychologické vyšetření, psychologické vyšetření, logopedické vyšetření, vyšetření fyzioterapeuta, očního lékaře a pedagoga. Kritéria pro hodnocení motorické úrovně vycházejí z vývoje jednotlivých dovedností. Jsou sledovány pohyby celého těla a pohybová koordinace, pohybové hry, oblékání, psaní a kreslení, řeč a jazyk, krmení a jídlo (Zelinková, 2015).

Jedinec s diagnostikovanou dyspraxií má na druhém stupni ZŠ řadu problémů. Díky pohybové neobratnosti je vyřazen z pohybových aktivit, pomalé tempo a nedostatek sebeorganizace způsobují školní neúspěch. U dítěte je patrná zvýšená unavitelnost, která se projevuje neklidem a vyrušováním v pozdějších hodinách výuky nebo v podvečerní domácí přípravě na vyučování. Individuální vzdělávací plán a individuální péče by měly být zaměřeny na rozvoj motoriky, grafomotoriky, utváření adekvátního sebehodnocení a na organizaci sebe samého. Při utváření sebehodnocení by měl učitel žákovi zadávat takové úkoly, které jsou splnitelné, pochválit, analyzovat úkoly, které žák nezvládl a vést je cíli po jednotlivých krocích (Zelinková, 2015).

## 2. Etiologie specifických poruch učení

Otázky týkající se specifických poruch učení získávají stále větší význam. Proto i výzkumy příčin vzniku specifických poruch učení zasahují do celé řady vědních disciplín. Výzkumy jsou zaměřeny na psychologické, speciálněpedagogické, neurofyziologické, sociologické i lingvistické aspekty (Pokorná, 2010).

Velmi významná je v oblasti etiologie specifických poruch učení práce Otakara Kučery, který ji dělí:

- 1) lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatické) – postihuje asi 50 % případů
- 2) dědičnost (příčiny hereditární) – ve 20 % případů
- 3) kombinace LDM a dědičnosti (příčiny smíšené) – zastoupení 15 %
- 4) neurotická nebo nezjištěná etiologie – u 15 %

(Bartoňová in Pipeková, 2006)

Současné teorie uvádí, že mnoho dětí se specifickou poruchou učení vykazuje ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy. Mezi nejčastěji uváděné příčiny patří fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. Všechny tyto abnormality se projevují v mnoha různých kombinacích a v různé závažnosti. Výzkumy zaměřené na odhalení příčin je možné sledovat ve třech rovinách (Zelinková, 2015):

- 1) biologicko – medicínská
  - a) genetika
  - b) Struktura a fungování mozku
  - c) Hormonální změny
- 2) Kognitivní
  - a) fonologický deficit
  - b) vizuální deficit
  - c) deficity v oblasti řeči a jazyka -



- d) deficity v procesu automatizace
  - e) deficity v oblasti paměti
  - f) deficity v časovém uspořádání
  - g) kombinace deficitů
- 3) behaviorální
- a) rozbor procesu čtení
  - b) rozbor procesu psaní
  - c) rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech

Pokorná (2010) uvádí také faktor rodinného a školního prostředí. Emocionální klima rodiny má bezesporu vliv na školní výkony dětí. Děti se lépe rozvíjejí, pokud rodiče s dětmi sdílí jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí. Školní výkon dítěte ovlivňuje také to, jaké výkony od něj rodiče očekávají, dále jakou prestiž má vzdělání v rodině, jak rodiče spolupracují s učiteli. Ve školním prostředí pak záleží na přístupu jednotlivých učitelů, ale také na přístupu ředitelů škol k dané problematice.

### 3. Důsledky specifických poruch učení

Výkonové nedostatky mohou negativně ovlivňovat celou osobnost dítěte včetně emočního a sociálního prožívání. Každý jedinec emocionálně reaguje konkrétním způsobem. Tato individuální citová reaktivita závisí na vrozené dispozici (typu temperamentu), ale také na specifické zkušenosti, kterou jedinec ve svém životě získal. Emoční poruchy mohou nepříznivě ovlivňovat sociální vztahy, výkon dítěte ve škole a jeho školní prospěch. (Bartoňová in Pipeková, 2006; Vašutová, 2008).

Mezi nejčastější emocionální a sociální problémy u dětí se specifickými poruchami učení patří: frustrace, neurotizace, komplexy méněcennosti, smutek a deprese, psychická deprivace, úzkost a strach, snížené sebehodnocení (sebe přijetí, sebeúcta, sebeocenění).

Frustrace je psychickým stavem zklamání, napětí, bezvýchodnosti situace, které člověk prožívá, když existují překážky, které brání dosažení jeho cíle. Frustrace může vyvolat hněv, agresivitu, kterou dítě často obrací proti svému okolí, nejčastěji matce, učiteli, spolužákům. Dítě, které je frustrováno svými školními neúspěchy, necítí se pozitivně přijímáno ve vlastní rodině ani vrstevníky, se dostává do stavu velkého napětí. Pokud tento stav trvá delší dobu, může vyvolávat neurotické příznaky jako je nechutenství, bolest hlavy, žaludku, poruchy spánku.

Neurotizace se objevuje především u dětí, které žijí v příliš ochranném nebo přehnaně citově laděném domácím prostředí. Dítě vnímá, že rodičům na něm záleží, ale je slabé a potřebuje péči. Děti setrvávají v přehnané závislosti a nedokážou se přiměřeně osamostatňovat, jsou nejisté, frustrované pocity bezmoci a neschopnosti. Ve školních činnostech a dovednostech pak pod vlivem nízké sebedůvěry a úzkosti opakovaně selhávají.

Děti trpící komplexem méněcennosti jsou velmi citlivé na kritiku ze strany svého okolí. Kritiku považují za útok na svoji osobu, prožívají ji jako křivdu a reagují vztahovačně. Na venek se projevují zatrpklostí a tvrdohlavostí.

Deprese nebývá u dětí příliš obvyklá, v případě že se vyskytne u dítěte se specifickou poruchou učení bývá reakcí na dlouhodobé a opakující se neúspěchy. Mezi nejčastější příznaky deprese patří zhoršené studijní úspěchy, zlost, nuda, ztráta schopnosti se z něčeho radovat a mohou se objevit také problémy ve vztazích nebo zvýšený zájem o vše, co souvisí se sebevraždami a smrtí (Vašutová, 2008).

Děti se specifickými poruchami učení nejsou ovlivněny pouze tím, že k dosažení určitých výkonů ve škole musí vynaložit větší úsilí, ale dostávají se také do náročných sociálních situací (Vašutová, 2008).

## **4. Legislativa upravující vzdělání žáků se specifickými poruchami učení**

Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, konkrétně § 16 - podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a § 18 – individuální vzdělávací plán.

§ 16 zákona č. 561/2004 Sb. stanovuje podpurná opatření, na která má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. Podpurná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb;
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek;
- vzdělávání podle individuálního plánu;
- využití asistenta pedagoga.

Další důležitou vyhláškou upravující vzdělávání žáků se speciálními potřebami je vyhláška 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Národní ústav pro vzdělávání © 2011–2020).

## 5. Osobnost žáka – charakteristika žáka staršího školního věku

Žák staršího školního věku se nachází v období pubescence, jedná se o dítě ve věku zhruba od 11 do 15 let (období 2. stupně základní školy). Toto období na základě odborné literatury můžeme členit na fázi prepuberty a vlastní puberty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Fáze prepuberty je charakteristická prvními známkami pohlavního dospívání, objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků. U dívek tato fáze probíhá zhruba od 11 do 13 let, u chlapců bývá fyzický vývoj opožděn asi o 1–2 roky. Fáze vlastní puberty trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Období vlastní puberty můžeme vymezit věkem 13–15 let (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Období pubescence lze z biologického hlediska charakterizovat jako první fázi dospívání, která se projevuje i na psychické úrovni, a to změnou prožívání a uvažování, postupným osamostatňováním a odpoutáváním se od rodiny (Vágnerová, 2012,).

V oblasti motoriky toto období bývá označováno jako stadium diferenciacce a přestavby motoriky, motorické činnosti se stávají přesnějšími. Růst se projevuje neobratností a nekoordinovaností pohybů, může dojít také ke zhoršení písma. Klátivost a neobratnost se projevuje zejména u chlapců. Rychlostní schopnosti narůstají.

Primárním vývojovým úkolem dospívání je vytvoření vlastní identity, jež umožní dítěti odpoutání od rodičů a dosažení takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě. Dospívající je ve vztahu k rodičům rozpolcený. Je na rodičích existenčně závislý a má k nim velmi hluboký citový vztah, ale na druhé straně touží po samostatnosti, ve které je ale rodiči omezován, a proto reaguje kritikou a vzpourou. V tomto období nabývají na významu také vrstevnické vztahy, jež ovlivňují chování adolescenta. S pomocí skupiny je rozvíjena osobní identita (vědět, kdo jsem a být sám sebou), skupinová identita a vzniká i partnerská identita.

Období pubescence je pro vývoj sebevědomí kritické. Dospívající prochází obdobím bilancování, které staví na pozitivních a negativních reakcích, s nimiž se setkal v dětském věku. Jestliže převládají negativní reakce a zkušenosti, existuje vyšší riziko,

že se objeví obtíže v chování nebo prožívání. Sebevědomí je nestabilní, adolescent hledá přijatelnou vyzrálou polohu. Pohybuje se mezi narcismem a depresivním sebepodceňováním.

Typické pro adolescenty je výrazné až extrémní projevování citů, náladovost, vymezování se, schopnost empatie, projevy soucitu ve vrstevnických vztazích, romantické, idealizované city. Dospívající zauímají více emočních perspektiv (chápaní, jak emočně situaci vnímají druzí). Jsou přecitlivělí na kritiku, vznikající identita je křehká a může vést k psychickým potížím (zvýšené riziko výskytu psychických poruch, sebevražedného chování).

Komunikace s adolescenty může být pro rodiče frustrující. Dospívající jsou méně sdílní, ale to neznamená, že o komunikaci nestojí. V procesu komunikace je pro obě strany důležitá přiměřená míra informovanosti, netabuizování některých témat, zajištění přiměřeného dohledu a bezpečnosti dospívajícího, ale také právo na tajemství a soukromí. Proces komunikace se zrychluje, adolescent používá abstraktnější a komplexnější jazyk, zlepšuje se schopnost diskuze a přemlouvání. V současné době je důležitá komunikace skrze telefon, sociální sítě, kdy adolescent může trávit komunikací tímto způsobem i několik hodin denně.

V oblasti kognitivních dovedností je typický především adolescentní egocentrismus (zaměřenost na vlastní myšlenky a názory). Ale objevuje se také relativismus a mizí absolutismus, dospívající chápe, že za určitým chováním mohou být různé pohnutky. Rozvíjí kritické myšlení a staví se do opozice vůči autoritám. Jedná se o stádium formálních operací, abstraktního myšlení, systematického plánování a hypotetického uvažování. Zlepšuje se metakomunikace (chápaní nadsázky, metafor, slovních hříček), metapaměť (schopnost porozumět vlastním paměťovým dovednostem a jejich kontrola), metakognice (přemýšlení o vlastním myšlení a pocitech). Metakognice vede k lepší schopnosti sebepoznání. (Thorová, 2015).

## 6. Sebepojetí – definice a terminologie

Sebepojetí je definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe. V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého a tyto percepce jsou formovány pomocí zkušenosti s prostředím a s druhými lidmi (Blatný, 2003). Se svým sebepojetím se člověk nerodí, ale vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí na nás. Stavební kameny sebepojetí jsou tvořeny již v dětství tím, jak se na nás druzí reagují a co nám dávají najevo (Helus, 2009).

Způsob fungování sebepojetí ovlivňují jeho základní charakteristiky. Jedná se především o jeho úroveň, zda je pozitivní nebo negativní, dále jeho stabilitu, konzistentnost a harmoničnost, komplexnost a vnitřní diferencovanost. Za důležitý předpoklad psychické pohody, osobní spokojenosti a adaptačně účinného chování je považováno dobré, jasně definované, vnitřně konzistentní a stabilní sebehodnocení (Vágnerová, 2010).

Jednotlivé složky sebepojetí lze dělit na explicitní (uvědomované) nebo implicitní (neuvědomované), reálné nebo hypotetické. Dělením sebepojetí na explicitní a implicitní se zabývá Epsteinova kognitivně-prožitková teorie.

Explicitní sebepojetí je uvědomovaný komplex názorů a poznatků, které má člověk na sebe sama, má je pod kontrolou a může je dále ovlivňovat a ovládat. Vzniká na základě kognitivního zpracování informací vztahujících se k vlastní osobě, jedná se o poznatky, které je možné si vybavit ve vědomí.

Implicitní sebepojetí je neuvědomované, převažuje emoční charakter a není snadno regulovatelné. Vzniká na základě intuitivního zpracování raných, převážně emočních prožitků a jeho rozvoj probíhá mimo naši vědomou kontrolu. Implicitní zkušenost může automaticky ovlivňovat chování, názory a pocity člověka, aniž by si uvědomoval, že se tak děje a chápal, proč jedná tak, jak jedná (Vágnerová, 2010).

### 6.1 Aspekty sebepojetí

Vágnerová (2010) rozlišuje následující aspekty sebepojetí:

- 1) Sebehodnocení – význam sebepojetí lze vysvětlit z hlediska kognitivního i emočního. Z kognitivního hlediska se jedná o ocenění vlastních kvalit a kompetencí, z emočního hlediska pak o vztah k sobě a míru přijetí sebe sama. V sebehodnocení se odráží, do jaké míry je člověk sám se sebou spokojen. Proces rozvoje sebehodnocení závisí na mnoha faktorech: na osobnosti jedince, jeho schopnostech a zkušenostech, na sociálním kontextu, na zkušenosti s hodnocením a názory jiných lidí (Vágnerová, 2010). Sebehodnocení souvisí s otázkami „jsem takový, jaký bych chtěl být?, projevuji se tak, jak bych si přál? (Helus, 2007). Úroveň sebehodnocení je ovlivněna tím, s kým nebo čím se člověk srovnává a jaká jsou jeho kritéria (Vágnerová, 2010).
- 2) Sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta – je označení pro kladný postoj člověka k sobě samému, ke svým možnostem, výkonnosti (Hartl, Hartlová, 2010). Míra sebedůvěry ovlivňuje a spoluurčuje rozvoj motivace a úroveň cílů, které si jedinec stanoví. Míra sebedůvěry závisí na sebehodnocení, jestliže je sebehodnocení spíše pozitivní bývá pozitivní i důvěra ve vlastní schopnosti. Naopak nízké sebevědomí je spojeno s nedostatečnou sebedůvěrou, jedinec se podceňuje a setrvává v pasivnější roli, než by bylo nutné (Vágnerová, 2010).
- 3) Sebeakceptace a sebeláska – vyjadřuje citový aspekt sebepojetí a týká se komplexního vztahu k sobě. V odborné literatuře se setkáváme s několika pohledy na tento dílčí aspekt sebepojetí. Freud označoval tuto variantu jako narcismus. Dle Fromma se sebeakceptace projevuje důvěrou ve vlastní prožitky i projevy chování, které slouží jako potvrzení hodnoty vlastní existence. Rogers uvádí, že jen díky sebeakceptaci je možné vytvoření pravého, autentického já, jež je základem zdravé osobnosti (Vágnerová, 2010).
- 4) Seberegulace – je jakousi regulační složkou jáství, která zahrnuje monitoring sebe sama, rozhodování a kontrolu vlastního života a chování (Vágnerová, 2010).

## 6.2 Vývoj sebepojetí

Sebepojetí je utvářeno od raného dětství po celý život člověka v rámci interakce s ostatními lidmi, ale především s matkou.



K prvnímu projevu sebeuvědomění dochází ve druhé polovině kojeneckého věku, kdy si dítě uvědomuje odlišení vlastní bytosti od oblasti ne-já. Důležitou složkou sebepojetí v tomto období je obraz sebe sama (co dítě vidí, vnímá). Nejprve se jedná pouze o vlastní tělo, ale na počátku batolecího období i o vlastní obraz v zrcadle. V batolecím věku dochází k uvědomění vlastních možností, dítě chápe sebe sama jako aktivního činitele a potvrzuje si hodnotu svých kompetencí. Důležitým kritériem dětského sebepojetí je hodnocení rodiči. Rozvoj sebepojetí v tomto období závisí na úrovni poznávacích procesů, nejprve o sobě děti uvažují na základě jednoznačných kritérií, jako jsou jméno, věk, pohlaví, role v rodině a později ve vrstevnické skupině. Dítě tyto informace interpretuje na základě aktuální úrovně uvažování a prožívání (Vágnerová, 2010).

V předškolním a mladším školním věku jsou významným kritériem sebepojetí stávající schopnosti a dovednosti. Dítě se hodnotí a posuzuje na základě toho, co vidí a jak je jeho výkon oceněn. Důležitá je míra naplnění rodičovské představy a po nástupu do školy pak srovnání s vrstevníky, kteří představují primární referenční skupinu (Vágnerová, 2010).

V období dospívání nastává krize identity. Pubescent je z hlediska vývoje veden ke změně představy o sobě samém, a proto se ve větší míře zabývá sám sebou, soustředí se na své prožívání a chce se o sobě dozvědět co nejvíc. Prostředkem rozvoje sebepoznání jsou soutěživé aktivity, diskuze s vrstevníky i autoritami. Dospívající vykazují nízkou sebeúctu, a proto mohou být snadno zranitelní. V procesu vývoje individuální identity hraje důležitou roli přijetí vrstevníky a skupinová identita. Právě skupinová identita vytváří vysokou oddanost k normám a hodnotám skupiny, k charakteristickému způsobu vyjadřování a oblékání. Intenzivní projevy skupinové identity jsou znakem pozvolného přechodu k osamostatňování (Vašutová, 2008).

Vývojová krize identity se neobjevuje pouze v dospívání, ale také ve středním věku či ve stáří. V období středního věku se jedná především o snahu přizpůsobit své sebepojetí a budoucí cíle aktuální realitě. Krize středního věku bývá vyvolána nespokojeností se sebou samým, s životem, který neodpovídá představám jedince.

Ve stáří bývá sebepojetí vázáno na prožitky z předchozího života, jako jsou láska, krása, výkon, úspěch, které již pominuly, ale i přesto jsou nedílnou součástí jejich osobnosti. Úkolem tohoto věku je přijetí uplynulého života a sebe sama bez iluzí. Identitu seniorů do značné míry naplňuje vztah k dětem a vnoučatům. Staří lidé se ztotožňují s jejich životy a symbolicky se stávají jejich součástí (Vágnerová, 2010).

### **6.3 Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení**

Jedním z aktuálních problémů současného školství jsou specifické poruchy učení. Jedná se o problém, který se týká vysokého procenta dětské populace (Poledňová, 2009). Sebepojetí je po dobu školní docházky úzce spjata se školní výkonností dítěte, ovlivňuje způsob, jak dítě zvládá specifické obtíže, a specifické poruchy učení pro něj představují zátěž, která snižuje jeho sebepojetí. Děti s takovými obtížemi nejsou schopny dosahovat stejných výsledků jako jejich spolužáci, a to i přes zvýšené úsilí. V období pubescence je však srovnání s vrstevníky pro dospívající klíčové, vede je k tomu potřeba posouzení a potvrzení osobních kompetencí. Často však z tohoto srovnání vychází hůře, a to působí negativně na jejich sebehodnocení (Poledňová, 2009). *Důsledkem specifických poruch učení je pocit méněcennosti a přesvědčení o nedostatku schopnosti, emocionální problémy a utváření nevhodných osobnostních vlastností. Děti se cítí osamocené, bezradné, nespokojené se sebou samými. Nejnižší hodnotí své intelektové schopnosti a možnosti dosažení úspěchu* (Poledňová, 2009, s. 83). V případě, že mají žáci se specifickými poruchami učení úspěch, považují to za náhodu, ale ne za výsledek vlastní snahy. Nepředpokládají, že by jejich snaha a iniciativa mohla vést k úspěchu (Vašutová, 2008).

Nedostatek sebeúcty způsobuje potíže v komunikaci s více lidmi. Dítě raději tráví čas ve společnosti dvou až tří vrstevníků. Cestou k posílení sebeúcty a sebezpřijetí je úspěch jak v učení, tak ve vztahové rovině. Je potřeba u dítěte najít oblast zájmu, v níž by mohlo pocítit úspěch.

Dospívání klade na sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení velké nároky, protože období pubescence prožívají mnohem náročněji než ostatní vrstevníci.

Na základě vzrůstajícího počtu negativních zkušeností se může u jedinců vytvořit tzv. sekundární porucha sebepřijetí.

Obtíže v sebepojetí se však nemusí projevovat u všech dětí se specifickými poruchami učení. Zvládnání této poruchy ovlivňuje řada dalších faktorů, a proto existují děti, které jsou přirozeně emočně labilnější a snášely by špatně jakoukoliv zátěž, a naopak děti, jež jsou schopny zvládat téměř veškeré stresy (Poledňová, 2009). Je důležité děti včas informovat o jejich obtížích a vysvětlit jim, že každý může být úspěšný v něčem jiném (Vašutová, 2008).

## **Výzkumná část**

### **7. Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit a popsat, jaká je úroveň sebepojetí žáků 2. stupně základní školy se specifickými poruchami, dále co jejich sebepojetí ve vztahu ke specifickým poruchám ovlivňuje a co přispívá k pozitivnímu sebepojetí a následné navržení vhodného pedagogického přístupu k žákům se specifickými poruchami učení z hlediska optimalizace jejich psychického vývoje.

#### **7.1 Výzkumné otázky**

Na základě cíle výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky:

- 1) Jakou roli v sebepojetí žáků 2. stupně základní školy může mít specifická porucha učení?
- 2) Co může přispět k pozitivnímu sebepojetí žáka 2. stupně základní školy se specifickou poruchou učení?
- 3) Do jaké míry jsou žáci informováni o diagnostikované specifické poruše a jak jsou schopni vysvětlit její projevy?

## 8. Metodologie

### 8.1. Design výzkumu

Vzhledem ke stanovenému cíli práce byl zvolen kvalitativní výzkum. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Hendl, 2008, s. 48). Kvalitativní výzkum umožňuje získávat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny nebo události, zkoumat fenomén v přirozeném prostředí, dále umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie, dobře reaguje na místní situace a podmínky a hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti. Naopak nevýhodou kvalitativního výzkumu je časová náročnost sběru dat, snadnější ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem a jeho osobními preferencemi, obtížnější testování hypotéz a teorie a také to, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí (Hendl, 2008).

### 8.2 Metoda sběru dat

Kritériem sběru dat je triangulace. *„Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“* (Hendl, 2008, s. 147). V této práci byly kombinovány tři metody sběru dat: pozorování, analýza dokumentů a rozhovor.

Pro účely této práce bylo provedeno zúčastněné pozorování, při kterém se pozorovatel účastní sám dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Pozorovatel se nacházel v roli úplného účastníka, kdy se stává rovnoprávným členem skupiny a tráví se skupinou většinu času. Členy skupiny neinformuje o své pravé totožnosti. Např. pracuje ve škole, kterou zkoumá, jako učitel. (Hendl, 2008). V případě této práce pozorovatel působil jako učitel žáků účastnících se výzkumu.

Dále byl pro výzkum zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je charakteristický tím, že výzkumník není vázán pevnou strukturou. Pro rozhovor jsou připraveny otázky,

ale průběh rozhovoru dává účastníkům možnost např. měnit pořadí otázek, přidat doplňující otázky či nová témata (Miovský, 2006). Dle Hendla (2008) je nutné věnovat zvláštní pozornost začátku a konci rozhovoru. Na začátku rozhovoru je důležité získat důvěru, prolomit možné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. I zakončení rozhovoru je jeho důležitou součástí, při loučení můžeme získat další důležité informace. Kvalitativní rozhovor není pouhým sběrem dat, ale může mít také intervenční charakter, proto je dobré dotazovanému nabídnout možnost dodatečného kontaktu.

Otázky (příloha č. 2) pro polostrukturovaný rozhovor byly rozděleny do čtyř částí: specifické poruchy učení, škola, rodina a sebereflexe. Část specifické poruchy učení zahrnuje otázky týkající se popisu symptomů, návštěvy poradenského zařízení. Druhá část otázek se zabývá tématem škola, toho, jak se žáci cítí v kolektivu, jak jejich sebepojetí ovlivňuje hodnocení, přístup učitelů, kamarádů, do jaké míry jsou dodržována doporučení poradenského zařízení. Otázky týkající se rodiny měly za cíl zjistit, jak rodiče žáků chápou jejich problémy, zda je podporují v přípravě na výuky i v mimoškolních aktivitách, jestli některý z respondentových sourozenců má také obtíže při učení. Poslední část sebereflexe zahrnuje otázky týkající se školní úspěšnosti, charakteristických vlastností respondentů a úvah o budoucnosti. Zmiňované čtyři okruhy byly vybrány, protože vliv prostředí (rodiny, přátel, školy), informovanost o problému a úvahy o svém postavení v kolektivu, svých vlastnostech a o své budoucnosti úzce souvisejí s mírou sebepojetí žáka.

Tyto zdroje byly doplněny o analýzu školních dokumentů.

### **8.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek práce tvořilo 5 žáků 2. stupně základní školy z menšího města. Respondenti byli vybíráni záměrně na základě diagnostikovaných specifických poruch učení. Výzkumu se zúčastnili 3 chlapci a 2 dívky ve věku 13-15 let.

### **8.4 Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu školního roku 2019/2020. Pozorování probíhalo při výuce českého jazyka a také o přestávkách. Jednalo se o zúčastněné pozorování. Dokumenty (sešity, záznamy z Bakalářů, doporučení z PPP,

IVP) mi byly poskytnuty výchovnou poradkyní, třídními učiteli a jednotlivými vyučujícími. Rozhovory probíhaly osobně nebo pomocí online videohovorů, byly nahrávány a poté přepsány do písemné podoby (příloha 1).

## 9. Analýza a vyhodnocení dat

Jednotliví účastníci výzkumu jsou kvůli zachování anonymity dat označováni pomocí znaků R1, R2, R3, R4 a R5.

V rámci analýzy a vyhodnocení dat jsou popisovány především následující jevy spojované se sebepojetím žáků: schopnost popsat vlastní symptomy, komunikace s dospělými i spolužáky, komunikace během vyučování, chování a prosazování se v kolektivu, reakce na pozitivní i negativní hodnocení, vnímání školní úspěšnosti, reakce na pomoc od rodičů a spolužáků, vyjadřování o sobě samém, schopnost rozhodnout se o své budoucnosti (dalším vzdělání).

### 9.1 Pozorování

Účastník výzkumu R1 je dívka ve věku 13 let, žákyně 7. ročníku základní školy. Dívka je milá, komunikativní – ochotně komunikuje s dospělými i svými spolužáky, svědomitá, pečlivá. Během vyučování dává pozor při výkladu látky, plní zadané úkoly, hlásí se. V případě, že má s vypracováním některého úkolu potíže nebo nerozumí nové látce přihlásí se o pomoc v hodině nebo po ukončení vyučovací hodiny zajde za vyučujícím. Dívka nevyhledává práci ve skupinách. Skupinová práce jí nevyhovuje a raději pracuje sama. V hodinách českého jazyka je pevně stanovený zasedací pořádek. Respondentka R1 sedí v lavici s chlapcem, který je při zvládnutí učiva pomalejší. V případě potřeby mu dívka pomáhá (např. mu ukáže, které cvičení v učebnici se zrovna probírá, co si má zapsat do sešitu). O přestávkách se žákyně nijak výrazně neprojevuje, povídá si nebo si opakuje učivo se dvěma nebo třemi kamarádkami.

Účastníkem výzkumu R2 je chlapec opět ve věku 13 let, žák 7. ročníku základní školy. Chlapec je komunikativní, rozvázný s pomalejším psychomotorickým tempem. Během vyučování bývá často nesoustředěný, v hodinách se baví se svými spolužáky. Vypracování zadaných úkolů mu činí potíže, ve většině případů nechápe zadání. V takovém případě se přihlásí o pomoc učitele. Chlapec bývá občas vznětlivý. Když ho naštvě někdo ze spolužáků, nesouhlasí se zadanou prací nebo dostane špatnou známku, tak své emoce projevuje výbuchy vzteku (slovní útoky, převrácení židle, házení věcmi). Při práci ve skupině je aktivní pouze tehdy, když si žáci tvoří skupiny sami.



O přestávkách bývá chlapec aktivnější, zapojuje se do diskuze se svými kamarády. Chování vůči některým spolužákům bývá občas zákeřnější. Chlapec navštěvuje pedagogickou intervenci z českého jazyka. Intervence se účastní společně s chlapcem stejného věku, ale s vyšším stupněm podpůrných opatření. V hodinách intervence plní zadané úkoly, soustředí se a se svým spolužákem pracuje bez potíží.

Třetí účastník výzkumu (R3) je 13letá dívka, žákyně 7. ročníku základní školy. Dívka je milá, komunikativní, povinnosti plní svědomitě. Ve výuce bývá někdy nesoustředěná (posílá si psaníčka a povídá si se spolužačkami), což úzce souvisí s jejími problémy. Dívka poté neví, jakou práci má vykonávat, špatně chápe zadání. Nebojí se o pomoc požádat vyučujícího. V případě, že výsledky studia jsou podprůměrné má zájem o opravu. V hodinách se hlásí, odpovídá na dotazy učitele. Při práci ve skupině bývá dívka aktivnější než při běžné formě výuky. O přestávkách je žákyně aktivnější. Baví se především se svými nejbližšími kamarádkami.

Respondent R4 je chlapec ve věku 13 let, žák 7. ročníku základní školy. Chlapec je milý, snaživý, komunikativní, ochotný spolupracovat. Ve výuce se nijak výrazně neprojevuje. Plní zadané úkoly, hlásí se, odpovídá na dotazy vyučujícího. S pochopením nové látky nebo vypracováním úkolu nemá větší potíže. V případě nejasností se nebojí poprosit o pomoc učitele nebo spolužačku v lavici. Chlapec má pomalejší tempo psaní, proto občas nestíhá dokončit zápis do sešitu. Pokud zápis nedokončí, tak si buď půjčuje sešit od spolužáka nebo mu vyučující poskytne zápis v tištěné podobě. O přestávkách je chlapec aktivnější, ale nezapojuje se do žádných divočejších her nebo dalších aktivit. Volno mezi hodinami tráví se skupinkou nejbližších kamarádů.

Pátým účastníkem výzkumu (R5) je chlapec ve věku 15 let, žák 9. ročníku základní školy. Chlapec je velmi klidný, nemluvný, někdy až apatický. Ve školní lavici sedí sám, v hodinách se nehlásí a aktivně se nezapojuje. S vypracováním jednotlivých úkolů nebo zápisem látky do sešitu má větší problémy. Učitele o pomoc sám nepožádá. Ve třídě mu nepomáhá žádný ze spolužáků. Ani o přestávce se chlapec nezapojuje do dění ve třídě. Od spolužáků si vysloužil přezdívku „čumil“. Žák také často ve výuce chybí.

Respondent má navštěvovat jednu hodinu pedagogické intervence z českého jazyka týdně, ale také tam často chybí.

## **9.2 Analýza dokumentů**

### **9.2.1 Účastník výzkumu R1**

Dle doporučení školského poradenského zařízení byl u respondentky R1 stanoven převažující stupeň podpůrných opatření 1 a organizační forma vzdělávání bez IVP. Závěry vyšetření poukazují na dobře rozvinutou oblast zrakového vnímání a jemné motoriky. Sluchové vnímání je oslabené z hlediska krátkodobé paměti, analýzy a syntézy slova, audiomotorické koordinace. Tempo čtení není na odpovídající úrovni vzhledem k věku. Pozornost je kolísavá. Při hodnocení žákyně je žádoucí vyzdvihovat a oceňovat dílčí úspěchy a kladné vlastnosti – pečlivost, snahu. Doporučeny byly následující metody výuky:

- delší čas na písemné práce a na činnosti spojené se čtením;
- ve všech předmětech ověřovat porozumění čteného textu;
- v případě, že je žákyně nesoustředěná, jemně upoutat její pozornost (např. oslovení, dotyk na rameno)
- posadit dívku na takové místo, kde bude co nejméně rušena.

Sešity a pracovní listy žákyně jsou úhledné, pečlivě vyplněné, barevně rozlišené. Objevuje se gramatická i specifická chybovost (vynechávání jednotlivých písmen, zaměňování krátkých a dlouhých samohlásek).

V systému Bakaláři nemá dívka zapsanou žádnou poznámku či jiné kázeňské napomenutí.

### **9.2.2 Účastník výzkumu R2**

Na základě doporučení školského poradenského zařízení byl stanoven 2. stupeň podpůrných opatření a navržena organizační forma vzdělávání s IVP. Závěry vyšetření poukazují na pomalejší psychomotorické tempo chlapce s aktuálními rozumovými předpoklady v pásmu podprůměru. Největším omezením ve školním výkonu je úroveň čtenářských dovedností, která neodpovídá chlapcově věku. Tempo čtení je pomalejší

a objevují se chyby spočívající ve vynechávání nebo domýšlení slov. Porozumění obsahu čteného textu je výrazně omezené a nemůže sloužit k plnohodnotnému získávání informací. V písemném projevu se objevuje gramatická i specifická chybovost, která souvisí jednak s nedostatečnou znalostí gramatických pravidel, ale také s oslabenou pracovní sluchovou pamětí.

Pro domácí přípravu byla stanovena následující doporučení:

- obtíže v písemném projevu cvičit pomocí tzv. komentovaného psaní;
- pro trénink paměti využívat např. hru Šel jsem nakoupit a koupil jsem;
- číst kratší texty s důrazem na porozumění.

Dále byly doporučeny tyto metody výuky:

- při výkladu učiva se neomezovat pouze na ústní formu, ale často využívat také názorné a praktické ukázky;
- průběžně ověřovat pochopení zadání;
- při zkoušení volit metody a postupy eliminující riziko nedoděláním zadaných činností pro nedostatek času a výskyt zvýšeného počtu chyb pozornostního rázu;
- při samostatném práci umožnit postupovat podle vypracovaného vzoru;
- v cizím jazyce preferovat znalost zvukové stránky jazyka.

V případě hodnocení se doporučuje klasifikaci nestavět na časově limitovaných úkolech s vnuceným tempem práce, výkony v procvičovací fázi nehodnotit známkou, v případě potřeby hodnotit dílčí části úkolu, nesrovnávat výkony dítěte s výkony spolužáků, ale porovnávat jeho minulé a současné výkony.

Od listopadu roku 2019 je žák vzděláván s Individuálním vzdělávacím plánem. IVP respektuje doporučení školského poradenského zařízení a jeho cílem je žákovi poskytovat dostatek času k pochopení nového učiva, probírané učivo z českého jazyka procvičovat v hodinách pedagogické intervence. Vždy se přesvědčit, zda rozumí zadaným úkolům. Zaměřit se na bezpečné osvojení základního učiva. Respektovat pomalé pracovní tempo.

Chlapecovo písmo je poměrně úhledné, ale v písemném projevu se objevuje gramatická i specifická chybovost. Zápisy v sešitech jsou z hodin neúplné, protože žák nestíhá tempo psaní. Chybějící zápisy jsou kopírovány a do sešitu vlepeny nebo dopsány rodiči.

V systému Bakaláři má chlapec několik poznámek za vyrušování v hodinách či nevhodné chování ke spolužákům. V pololetí školního roku 2019/2020 byla žákovi udělena Důtka třídního učitele za nevhodné chování ke spolužákovi.

### 9.2.3 Účastník výzkumu R3

Dle doporučení školského poradenského zařízení je respondentka R3 vzdělávána s 1. stupněm podpůrných opatření bez IVP. Dívka má průměrné čtenářské tempo, ale technika čtení je zvládnutá. Čtení s porozuměním plní svoji funkci jen částečně, dívce unikají dějové souvislosti a detaily. Potíže ve školních dovednostech způsobují mírně podprůměrné studijní výsledky. Oslabena je krátkodobá paměť, zraková a sluchová percepce, vizuomotorická koordinace a také oblast reprodukce rytmu.

V rámci výuky byla doporučena následující organizace a metody:

- eliminovat rušivé vlivy ve třídě;
- poskytnout více času na přečtení zadání, na psaní a kontrolu napsaného;
- úkoly zadávat stručně, jasně, ujišťovat se o pochopení zadané práce;
- je možné krátit diktáty, případně je nahrazovat doplňovacími cvičeními;
- výuku opírat o názor.

Hodnotit se doporučuje na základě školních kritérií, ale brát zřetel na charakter potíží dívky. Je vhodné preferovat ústní zkoušení před písemným, oddělovat gramatické chyby od specifických. V případě, že žákyně při písemném zkoušení selže, je dobré se o jejich znalostech přesvědčit ještě ústně.

Sešity a pracovní listy má respondentka vždy vyplněné, ale její písemný projev působí křečovitě, neurovnaně, některá písmena nejsou dotažena, ale písmo je čitelné. V písemném projevu je patrná zvýšená gramatická i specifická chybovost (vynechávání

písmen, špatné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zaměňování písmen, opomenuta diakritika). Delší zápisy nové látky jsou žákyni kopírovány.

Ve školním systému Bakaláři nemá dívka zapsány žádné kázeňské postihy.

#### **9.2.4 Účastník výzkumu R4**

Respondent R4 má být dle doporučení školského poradenského zařízení veden podle 1. stupně podpůrných opatření bez IVP. Ze závěrů vyšetření vyplývá, že chlapcova řeč je bez patologické nápadnosti a chlapec je artikulačně obratný. Technika čtení je zvládnutá. Žák čte v pomalejším tempu, ale chybovost je malá, občas se objeví špatná intonace a u víceslabičných slov vázané slabikování. Reprodukce čteného textu je neúplná a strohá. Objevují se mírné obtíže v krátkodobé sluchové paměti, v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinaci.

Byly doporučeny následující metody výuky:

- poskytovat dostatek času na samostatnou práci a na zpětnou kontrolu v českém a anglickém jazyce;
- pro přezkoušení gramatiky lze používat doplňovací cvičení;
- umožnit kopírovat poznámky z vyučovacích hodin od některého ze spolužáků.

Hodnotit je doporučováno dle běžných školních kritérií. Ale je důležité odhlédnout od specifických chyb. Chválit chlapce za dílčí úspěchy a dát mu možnost vyniknout.

Písmo respondenta R4 je neurované a kostrbaté, není dodržován správný sklon ani linie. V písemném projevu se objevují gramatické i specifické chyby (opomenutá diakritika, přidávání písmen do slov, vynechávání písmen ve slovech). Delší zápisy látky jsou chlapci kopírovány.

Ve školním systému Bakaláři nemá chlapec zapsáno žádné kázeňské napomenutí.

#### **9.2.5 Účastník výzkumu R5**

Dle doporučení školského poradenského zařízení je žák vzděláván na základě 2. stupně podpůrných opatření bez IVP. Ze závěru vyšetření vyplývá, že percepční funkce respondenta jsou oslabené. Zvukovou analýzu hlásek žák zvládá, ale sluchová syntéza

není bezchybná, rozlišování měkkosti a tvrdosti hlásek je pomalé a pracné. Zraková diference je srovnatelná s normou. Technika a rychlost čtení je v pásmu podprůměru. Často se objevují konfabulace, inverze písmen a slabik, záměny zřetělených podobných písmen. Je oslabena krátkodobá pozornost. Žák má také problémy v prostorové orientaci, které se projevují především v geometrii a při orientaci na mapě. Doporučeny byly následující metody výuky:

- respektovat pomalé tempo čtení žáka;
- ověřovat porozumění čtenému textu;
- krátit diktáty nebo je nahrazovat doplňovacími cvičeními;
- podporovat soustředění např. názornými ukázkami, neobvyklou formou výkladu, zajímavostmi, netradičními formami práce, skupinovým vyučováním;
- poskytovat dostatek času na vypracování a kontrolu písemných prací;
- umožnit kopírování poznámek od spolužáků, popřípadě vypracovat pro žáka základní přehledy učiva;
- složitější úkoly je vhodné strukturovat, rozložit na menší kroky.

Při hodnocení žáka je důležité uplatňovat především pozitivní přístup – vycházet ze zvládnutých jevů, zdůrazňovat dosažené pokroky a zlepšení. Zohledňovat také vynaloženou snahu, pečlivost, znalost postupu práce.

Sešity a pracovní listy žáka bývají nedokončené. Poznámky jsou kopírovány od spolužáků nebo dopisovány rodiči. Písmo je čitelné, nepřiliš úhledné, ale bez dysgrafických rysů.

V systému Bakaláři nemá žák zapsané žádné kázeňské napomenutí. Zaznamenána je však vyšší absence.

### **9.3 Rozhovory**

Rozhovory probíhaly osobně nebo pomocí online videohovorů.

Rozhovor s účastnicí výzkumu R1 probíhal u dívky doma v dětském pokojíčku. Respondentka se během rozhovoru soustředila na otázky, odpovídala bez obtíží. Rozhovor s R2 se odehrával u mě doma, i když byl chlapec v neznámém prostředí,

tak na otázky odpovídal. Zpočátku byl patrný ostych. V některých případech měl potíže s porozuměním otázky nebo s vyjádřením souvislé odpovědi. Respondentka R3 se zúčastnila rozhovoru pomocí online videohovoru. Dívka byla zpočátku nervózní, ale v průběhu rozhovoru se nervozita vytratila a odpovídala na otázky bez větších potíží. Stejně tak rozhovor s R4 probíhal online. Chlapec odpovídal na všechny otázky bez potíží, žádnou otázku nepotřeboval dodatečně vysvětlit nebo zopakovat. Respondent působil uvolněně. Rozhovor s R5 probíhal u chlapce doma. V průběhu rozhovoru působil chlapec nervózně, byl zamlklý a na otázky odpovídal stručně.

Rozhovory byly nejprve přepsány do textové podoby a poté jsem v jednotlivých rozhovorech hledala společné významové jednotky. Významová jednotka je nositelem informace určitého vymežitelného úseku, obvykle textu (Miovský, 2006). Jednotlivé významové jednotky byly poté kódovány a seskupovány do jednotlivých kategorií. Určeny byly následující kategorie a podkategorie:

- Vlastní popis symptomů
- Zkušenost s poradenským systémem
- Hodnocení
  - Vnímání školní klasifikace
  - Vnímání školní úspěšnosti
- Reakce okolí
  - Reakce ze strany rodičů
  - Reakce ze strany spolužáků
  - Reakce ze strany učitelů
- Příprava do školy

### **9.3.1 Vlastní popis symptomů**

Tato kategorie se zabývá popisem symptomů specifických poruch učení z pohledu respondentů. Zmiňuje jejich vlastní popis a problémy či výhody, které jim specifická porucha přináší.

Dva účastníci výzkumu dokázali specifickou poruchu učení přesně pojmenovat. R4 uvádí následující popis: „*Dyslexie. No způsobuje mi, že vynechávám písmena, když píšu a čtu, že to tam jako neslyším ty souhlásky a takhle no. V diktátech jsem měl hodně problémy. Ve škole mě nebaví přírodopis a dějepis, protože se tam musím hodně naučit a když píšu, tak dělám chyby. Když píšeme poznámky do sešitu, tak to jsem moc nestíhal no.*“ Respondent R5 si myslí, že ví, jakou má specifickou poruchu učení a popisuje ji následovně: „*Myslím, že dyslexie, ale úplně jistě si nejsem. Nevím, co způsobuje. Asi, že špatně čtu a nepamatuju si o čem. Dělá mi problémy s učením, když se něco učím, tak si toho málo zapamatuju. Mám problémy se vším, ale nejvíc mě nebaví němčina, matika a čeština.*“

R1 popisuje symptomy: „*No spíš, že nedokážu udržet pozornost, nedokážu sedět klidně a někdy se mi i blbě čte. ...někdy čtu a čtu a pak vůbec nevím, o čem to je*“, ale přesný název specifické poruchy nezná.

R3 naopak nedokáže popsat diagnostikovanou specifickou poruchu vůbec. Na otázku odpověděla: „*To nevím. To ví moje mamka, to já sama nevím.*“ Také R2 popisuje svoje problémy velmi neurčitě: „*Že se neumím ovládat třeba. Nevím. Že nedávám pozor.*“

### **9.3.2 Zkušenost s poradenským systémem**

Kategorie se věnuje popisu zkušenosti respondentů s návštěvou poradenského zařízení. Účastníci výzkumu odpovídali na otázky: kdy navštívili PPP poprvé, jak návštěva probíhala a jak se během vyšetření v PPP cítili.

R3, R4, R5 navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu již na 1. stupni základní školy a z prvních vyšetření si příliš nepamatují. R4 uvádí: „*No já jsem si myslel, že jdu k doktorovi. Ted' už jsem tam nebyl dlouho. Myslím na konci pátý třídy.*“ R5 dodává: „*... trochu jsem se bál....*“

R1 navštívila PPP v období přechodu mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Myslí si, že to byla její první návštěva a její zkušenost není příliš dobrá. Popisuje vyšetření takto:



*„...mě to tam přišlo takový hrozný. To, že jsem tam byla bez mamky. Řekla jsem, že už tam nechci nikdy jít.“*

R2 byl na vyšetření v PPP poprvé v 6. třídě. Návštěva poradny nebyla nepříjemná. Průběh vyšetření popsal podrobněji: *„No tak nejdřív jsem byl u jedny paní, tam jsme hráli takový, že jsem to třeba musel poskládat rychle, třeba takový kostky a to, to jsem poskládal za nějakou chvilku. Potom jsem šel zase k nějaký paní a tam jsem počítal prostě příklady a češtinu jsem tam dělal.“*

### **9.3.3 Hodnocení**

Kategorie hodnocení je dále členěna na podkategorie vnímání školní klasifikace a vnímání školní úspěšnosti. Podkategorie vnímání školní klasifikace popisuje, jaké známky vnímají žáci jako ty špatné, jak se cítí, když získají negativní hodnocení. V druhé podkategorii vnímání školní úspěšnosti je poté popisováno, jakým způsobem vnímají děti svoje úspěchy a jak ovlivňují jejich další výběr vzdělání.

#### **9.3.3.1 Vnímání školní klasifikace**

Respondenti R2, R3, R4 a R5 považují známky, které dostávají za spravedlivé. Pouze R1 si myslí, že ne vždy jsou známky spravedlivé vůči jejím spolužákům: *„... někdy dostávám i lepší, protože se jen snažím a mám to vyšetření. Jsem ráda, ale nepřijde mi to spravedlivý.“*

R1, R2 a R3 uvádí, že špatná známka, tedy taková, se kterou nejsou spokojeni je čtyřka a pětka. Účastník výzkumu R5 zmiňuje pouze známku pět. R4 vnímá jako horší známku tři. Žádný z respondentů se necítí dobře, když získá negativní hodnocení. R1 uvádí: *„Špatně. Je to divnej pocit. Že jsem prostě nejhorší a nepatřím tam.“* R3 říká: *„...jsem zklamaná....“* Účastník výzkumu R5 zmiňuje: *„Jsem na to zvyklý. Ale když se učím na test s mamkou a dostanu pak pětku nebo čtyřku, tak to mamku štve asi víc než mě.“*

Pouze účastník výzkumu R4 neměl nikdy nejhorší klasifikaci z průběžných testů z celé třídy. Ostatní respondenti se s tímto hodnocením setkali. Všichni uvádí, že jejich pocity v té chvíli byli negativní, od vzteku na sebe samé, pocit selhání a vyloučení

z kolektivu až po rezignaci. To potvrzuje R5: „*Ano, to se mi stává často, zvyknul jsem si.*“ R2: „*Jsem naštvanej. No protože jsem to nezvládl prostě. No chvíli jsem se nebavil, protože všichni na mě mluvili, co jsem dostal a já jsem neodpovídal. Bátl jsem se, že se mi budou smát.*“

Všichni zúčastnění uvádí, že by nechtěli být hodnoceni jinak než známkami, protože na tento systém hodnocení jsou zvyklí a neumí si představit, že by byli hodnoceni jinak.

### 9.3.3.2 Vnímání školní úspěšnosti

Čtyři z účastníků výzkumu uvádějí, že jsou se svými studijními výsledky spokojeni. R1: „*Tak není to nejlepší, ale jsem spokojená*“; R3: „*No někdy bych chtěla mít lepší, ale jsem spokojená.*“ Pouze R5 není spokojený: „*Ne nejsem spokojený, ale zvykám si na horší známky.*“

U všech zúčastněných ale studijní úspěchy ovlivňují budoucí rozhodnutí výběru povolání. Respondentka R1 o svém budoucím povolání a výběru školy ještě nepřemýšlí: „*Já nad tím ještě nepřemýšlím. To mi přijde až potom. Někdo už to má promyšlený, ale já ještě ne.*“ R4 si myslí, že i se specifickou poruchou učení se dá připravit na střední školu: „*Jo, myslím si, že se dá připravit, že se to může zvládnout.*“ R3 kvůli školním výsledkům o střední ani vysoké škole neuvažuje: „*Chtěla bych být kosmetičkou nebo kadeřnicí. Nechci na vysokou nebo střední školu.*“ R2 i R5 si myslí, že střední škola je těžká a studium by nezvládli, proto se rozhodli pro odborné učiliště. R2: „*...já si myslím, že je to tam těžký. Ne, jen na učňák.*“ R5: „*Ne, jdu na učňák. Nezvládl bych střední. Ani přijímačky bych neudělal.*“

### 9.3.4 Reakce okolí

Tato kategorie je dále rozdělena do tří podkategorií: reakce ze strany rodičů, reakce ze strany spolužáků a reakce ze strany učitelů. Jsou zde popisovány reakce na zjištění specifických poruch u dětí, na klasifikaci, na doporučení z poradenského zařízení.

#### 9.3.4.1 Reakce ze strany rodičů

Všichni účastníci výzkumu uvádí, že rodiče jejich potíže chápou, podporují je a pomáhají jim. R4 říká: „*No jako mamka jakože, no prostě chápe, že mám ty problémy a že mi musí jako víc pomáhat a s tatškou se moc neučím, jen třeba matiku, ..., takže tatka to taky chápe.*“ R5 pak uvádí: „*Chápu to a nekladou na mně takový nároky jako třeba na ségru.*“ V případě, že získají ve škole horší známky, tak stále převažují kladnější reakce. Negativní reakce uvádějí respondenti R1 a R2: R1: „*No, když se to nepovede, tak se to prostě nepovede, tak tatka mi někdy vynadá, ale nemůže vědět, jak se to učím já. Mamka to bere normálně.*“ R2: „*No musím se jít učit, abych si vylepšil tu známku.*“

#### 9.3.4.2 Reakce ze strany spolužáků

Všichni účastníci výzkumu uvádí, že mají se spolužáky dobré vztahy a ve třídě mají kamarády. Dle jejich slov spolužáci ve většině případů na jejich zvýhodnění při výuce nijak nereagují. R5: „*Ne, nejsem jediný, kdo to takhle má.*“ R4 uvádí: „*Ne nereagují, jsou s tím prostě smíření.*“

Respondenti R1 a R2 se setkali s negativní reakcí svého spolužáka. Na základě pozorování bylo zjištěno, že tito tři žáci navštěvují stejnou třídu základní školy. Respondentka R1 sedí se zmiňovaným spolužákem v lavici. Tento chlapec má sám problémy se zvládnutím učiva, ale vyšetření v PPP neproběhlo. R1 říká: „*No spolužák vedle mě se pořád ptá, proč mám ty úlevy a takhle. Nemůže to pochopit.*“ R1 i R2 se snažili svoje problémy spolužákovi vysvětlit. R1: „*Že mám nějaký poruchy, že nejsem úplně normální jako ostatní lidi.*“ R2: „*Že mám problém, a proto to mám.*“

#### 9.3.4.3 Reakce ze strany učitelů

Žádný z respondentů se neseťkal s negativními reakcemi učitelů ve smyslu, že by si své problémy se zvládnutím školních povinností vymýšlel. R4: „*...berou mě jako normálního žáka.*“

Ale všichni se shodují na tom, že ne všichni vyučující dodržují doporučení z poradenského zařízení. R3: „*No jak který, někteří třeba vůbec jako moc na to nedávají ohled a nějaký jo.*“ R4: „*Jako myslím, no, spíš ne, no.*“

Žáci uvádí, že nejčastěji jsou doporučení realizována a dodržována v hodinách českého jazyka, cizích jazyků a přírodopisu. Ale například v hodinách zeměpisu, dějepisu či přírodopisu spíše ne. V ostatních předmětech pak vůbec.

### 9.3.5 Příprava do školy

Kategorie příprava do školy mapuje, kdo žákům s přípravou do školy pomáhá, zda pomoc od ostatních pomoc vyhledávají a přijímají a jak se cítí, když jim ostatní pomáhají.

Všem dotazovaným s přípravou do školy někdo pomáhá. Většinou se jedná o rodiče nebo spolužáky. R2: „*Jo. Mamka a někdy i taťka.*“ R5 říká: „*Jo, když je potřeba, tak jdu za mamkou a někdy i za taťkou.*“ R1: „*Jo. S XY se učíme o přestávkách, vyzkoušíme se a je to v pohodě.*“

Účastníci výzkumu pomoc od ostatních přijímají, protože ví, že pomoc se školními povinnostmi potřebují. R5: „*Sám se moc učit neumím. Musím, abych nepropadl. Jsem rád, že na to nejsem sám.*“ R2 a R3 uvádí, že si nejprve zkouší zadané úkoly vypracovat sami a v případě, že si neví rady, tak pomoc vyhledají. R3: „*Já to zkouším prvně sama. Záleží na předmětech. Třeba angličtinu skoro dávám sama, ale tu matiku, občas i češtinu mi mamka občas pomůže.*“

Respondent R4 uvádí, že někdy mu pomoc od rodičů vadí a někdy ne. Říká: „*No jako třeba mi to vadí u zeměpisu a v češtině mi to nevadí. Protože já si to prvně doplním a pak se to teprve učím, ale mamka chce, abych se to učil už v průběhu, a to nemám rád.*“

## 10. Diskuze

Výzkumné šetření proběhlo v období školního roku 2019/2020 a zúčastnilo se jej 5 respondentů ve věku 13-15 let. Byl proveden kvalitativní výzkum pomocí metody pozorování, analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že respondenti nejsou přesně seznámeni se specifickými poruchami, které u nich byly diagnostikovány a popis symptomů jednotlivých poruch jim dělá potíže. Toto zjištění vyvrací názor Pokorné (2010), která spatřuje úspěch motivace a terapie právě v informovanosti klientů o jejich problémech. Toto zjištění nám přináší také odpověď na třetí výzkumnou otázku: Do jaké míry jsou žáci informováni o diagnostikované specifické poruše a jak jsou schopni vysvětlit její projevy?

Výzkum Jošta et al. (2016) realizovaný u dětí ve věku 2. stupně ZŠ, s mírnou i závažnější diagnostikovanou dyslexií, jednoznačně prokázal, že v sebepjetí dětí se specifickou poruchou učení lze vysledovat vliv jejich obtíží. V rámci měřené sebedůvěry se největší vliv (nejnižší sebedůvěra) projevil u dyslektických dívek. Při sledování vazby na konkrétní školní dovednosti, děti se SPU v porovnání s kontrolní skupinou hodnotí nízko své obecné schopnosti a čtenářské dovednosti.

Odlišné výsledky přinesla studie Lindebladové, Svenossona a Gustafsona (2016), kteří posuzovali sebeobraz a psychickou pohodu dětí s dyslexií ve věku 10–16 let. Jejich výsledky ukazují, že děti nevykazovaly negativnější sebeobraz, než jejich vrstevníci, ale potvrzují data z našeho šetření, že děti mají jen malou představu o tom, co znamenají a jak se projevují jejich potíže. Tyto výsledky, které jsou v rozporu s většinou starších výzkumů, spojují jednak se zlepšením kompetencí a odborného povědomí pedagogů, což vede k větší efektivitě pedagogických intervencí, a dále pak také technologickému pokroku, který zefektivňuje některé kompenzační postupy.

Nejnovější publikované výsledky Boyese et al. (2020), kteří analyzovali data z klinických studií realizovaných v letech 2014 a 2015 v Austrálii, na velkém vzorku

(n = 1235), ale snížené sebevědomí, potíže v regulaci emocí, časté potíže v sociálních vztazích, nebo šikanu, u dětí s dyslexií jednoznačně potvrdila.

O zkušenostech respondentů s poradenským systémem nebylo zjištěno velké množství dat. Účastníci si návštěvy PPP nepamatují nebo je vnímali spíše jako návštěvu lékaře. V tomto případě se nám ukazuje prostor pro působení školního speciálního pedagoga, který by mohl být tím, kdo děti edukuje a učí je žít s jejich potížemi ve škole i mimo ni, případně jim a jejich rodičům pomáhá orientovat se v dokumentech z poradenského zařízení.

Velmi významnou roli v sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy hraje jejich školní úspěšnost, vnímání školní klasifikace. Toto tvrzení potvrzuje také Poledňová (2009), která uvádí, že žáci v období pubescence hledají srovnání se svými vrstevníky a v oblasti školní úspěšnosti nedosahují stejných výsledků jako jejich spolužáci. Specifická porucha učení ovlivňuje nejen jejich emoce, postavení v kolektivu spolužáků, ale také výběr budoucího povolání, kdy zúčastnění respondenti potvrdili, že výběr mezi odborným učilištěm a střední školou je ovlivněn především školní úspěšností a pocitem, že střední škola je pro ně příliš náročná. Při získání negativního hodnocení se pak žáci cítí méněcenní, vyloučení z kolektivu či se u nich projevují záchvaty vzteku, vzdoru či agrese.

Pro utváření sebepojetí je důležitý vliv prostředí, a to především reakce rodiny, spolužáků a učitelů. Účastníci výzkumu se setkávají převážně s pozitivními reakcemi okolí. Dostává se jim podpory a pomoci ze strany rodičů i kamarádů. Pouze u dvou respondentů byly zjištěny negativní reakce ze strany spolužáka, který sám má problémy se zvládnutím školních povinností. Žáci se mu své problémy snažili vysvětlit, ale i zde byl problém s nedostatečnou informovaností respondentů o problému, protože nedokázali specifiky poruchy vysvětlit. Reakce vyučujících velmi souvisí s jejich osobností, délkou pedagogické praxe a také vnímáním otázky integrace a inkluze. Ne všichni vyučující respektují doporučení poradenského zařízení.

Výzkumné šetření z roku 2019 ukázalo, že celkem 61 % pedagogů zapojených do výzkumného šetření necítí žádné bariéry při vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami. 39 % bariéru pociťuje, z toho 68 % uvedlo, že v kvalitní realizaci vzdělávání brání nespolupracující rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek metodické podpory v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Inkluze v praxi, 2019).

Odpověď na výzkumnou otázku, jakou roli v sebepojetí žáků 2. stupně základní školy může mít specifická porucha učení dobře ilustrují zejména data z rozhovorů a pozorování. Specifická porucha učení hraje velmi významnou roli v sebepojetí žáků v období dospívání. Ovlivňuje jejich chování, což potvrzuje pozorování respondenta R2, který při negativním hodnocení projevuje své emoce výbuchy vzteku. Dále ovlivňuje postavení žáků v kolektivu. Respondenti se občas ocitají v situacích, kdy jejich okolí nechápe potíže, které jim způsobuje specifická porucha učení a je obtížné vysvětlit, proč mají některé podmínky, materiály nebo i projevy emocí jinak. Dokazuje to vyjádření respondentů R1: *Že mám nějaký poruchy, že nejsem úplně jako normální jako ostatní lidi.* A R2: *„...že mám problém, a proto to mám.“* Významně je ovlivněna také sebedůvěra, školní úspěšnost a s tím související úvahy o budoucnosti. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci si své budoucí povolání nevybírají vždy pouze na základě svých snů a představ o budoucnosti, ale především na základě školní úspěšnosti, která je hodnocena spíše negativně. Tyto výsledky dokládají odpovědi respondentů R2: *„No já nevím, já si myslím, že je to tam těžký. Nezvládl bych to.“*; R5: *„Nezvládl bych střední. Ani přijímačky bych neudělal.“*

Na druhou výzkumnou otázku: Co může přispět k pozitivnímu sebepojetí žáka 2. stupně základní školy se specifickou poruchou učení?, lze na základě výzkumného šetření odpovědět, že k pozitivnímu sebehodnocení žáka se specifickou poruchou učení může přispět kladný vztah k jeho problémům, pochopení jeho postavení v kolektivu. Z pozice vyučujícího pak dodržování stanovených doporučení, poskytnutí zpětné vazby, možnost konzultace, opravy negativní klasifikace, pomoc při plnění jednotlivých úkolů.

## 11. Závěr

Sebepojetí žáků v období dospívání je specifická oblast jejich osobnosti. Není jednoduché a ani možné postihnout a podrobně popsat veškeré aspekty ovlivňující tuto část lidské psychiky. V této práci byly nastíněny základní aspekty ovlivňující sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení. Dle výsledku výzkumů je důležitou součástí uvědomění si a pochopení vlastního problému, reakce okolí, především vrstevníků, vnímání školní úspěšnosti.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Teoretická část uvádí základní terminologii specifických poruch učení, jejich důsledky a legislativu upravující vzdělávání žáku se specifickými potřebami. Dále přináší poznatky z oblasti vývojové psychologie žáka staršího školního věku, základní členění a charakteristiku sebepojetí. Výzkumná část začíná popisem užití metodologie výzkumu a poté v několika kapitolách analyzuje výsledky výzkumu. Nejprve byly popsány výsledky pozorování, které probíhalo při výuce českého jazyka, poté analýza dokumentů a analýza rozhovorů, jež byly kategorizovány do několika kategorií a podkategorií.

Závěry práce jsou však platné pouze pro danou skupinu zúčastněných, případně několik dalších žáků ze stejné základní školy. Především reakce vyučujících a jejich postoj k dětem se specifickými poruchami učení je velmi individuální.

Práce mi však přinesla řadu zajímavých poznatků. Uvědomila jsem si, že s žáky se specifickými poruchami učení je nutné pracovat nejen na teoretických poznatcích daných učebními osnovami, ale především pracovat s jejich vnímáním problému, emocemi. A to jak s jednotlivci, tak také s třídním kolektivem.



## Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava., 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ., 2003. *Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BOYES, Mark E., Suze LEITÃO, Mary CLAESSEN, Nicholas A. BADCOCK a Mandy NAYTON. Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: An analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist* [online]. 2020, 55(1), 62-72 [cit. 2020-08-04]. DOI: 10.1111/ap.12409. ISSN 00050067.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ., 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, Pedagogická praxe (Portál). 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ., 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, Dobrá škola. 144 s. ISBN 9788074962158.

JOŠT, Jiří., 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). 384 s. ISBN 9788024730301.

JOŠT, Jiří., 2009. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna. 173 s. ISBN 978-80-7373-055-0.

JOŠT, J., HAVLISOVÁ, H., MRKVIČKOVÁ, I., BÍLKOVÁ, Z., MRKVIČKA, T. Social aspects of dyslexia: A case of transparent orthography. In Fraizer, Dyslexia – Perspectives, Challenges and Treatment Options. New York :Nova Science Publishers, Inc., 2016, s. 11-42. ISBN 978-1-63485-328-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. 176 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788026206453.

KREJČOVÁ, Lenka., 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.

KUCHARSKÁ, Anna, ed., 1999. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 167 s. ISBN 80-7178-294-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, Psyché (Grada). 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

LINDEBLAD, Emma, Idor SVENSSON a Stefan GUSTAFSON. Self-Concepts and Psychological Well-Being Assessed By Beck Youth Inventory Among Pupils with Reading Difficulties. *Reading Psychology* [online]. 2016, 37(3), 449-469 [cit. 2020-08-04]. DOI: 10.1080/02702711.2015.1060092. ISSN 02702711.

MATĚJČEK, Zdeněk., 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. 270 s. ISBN 808578727x.

MICHALOVÁ, Zdeňka., 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.

- NAKONEČNÝ, Milan., 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. 663 s. ISBN 978-80-7387-929-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 404 s. ISBN 8073151200.
- POKORNÁ, Věra., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677732.
- POLEDŇOVÁ, Ivana, ed. 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- PROCHÁZKA, Roman., 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). 249 s. ISBN 978-80-247-4451-3.
- SLOWÍK, Josef., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). 168 s. ISBN 9788027100958.
- THOROVÁ, Kateřina., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- VAŠUTOVÁ, Maria., 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. 278 s. ISBN 9788073685256.

ZELINKOVÁ, Olga., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. 264 s. ISBN 9788026208754.

ZELINKOVÁ, Olga., 1994. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). 196 s. ISBN 8071784818.

#### Internetové zdroje:

*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2019 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Vzdělávání dětí se SVP – Co se daří a jaké jsou hlavní bariéry? *Inkluze v praxi* [online]. 18.11.2019 [cit. 2020-08-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2027-vzdelavani-deti-se-svp-co-se-dari-a-jake-jsou-hlavni-bariery>

*International Dyslexia Association* [online]. International Dyslexia Association, 2020 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

*The British Dyslexia Association* [online]. Bracknell: The British Dyslexia Association, 2020 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>

GOŠOVÁ, Věra. *Dyskalkulie. Metodický portál RVP* [online]. 2011, 28.7.2011 [cit. 2020-05-14]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/D/Dyskalkulie](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyskalkulie)

*Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV, 2020 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/legislativa-1>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 3 – přepis rozhovoru s respondentem R1

## **Příloha č.1**

### **Informovaný souhlas**

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou bakalářskou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je získat informace o sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy a navržení vhodného pedagogického přístupu k žákům. Výzkum bude prováděn pomocí rozhovoru, pozorování ve školním prostředí a také na základě studia dokumentů žáka, tím se zde myslí zejména např. výstupy jeho školní práce.

Spolupráce na výzkumu Vám může přinést:

- Zpětná vazba pro rodiče či učitele v přístupu k dítěti se specifickou poruchou učení.
- Zpětná vazba pro dítě – uvědomění si svých silných a slabých stránek.
- Možnost rozhovoru o možných problémech s nestranným člověkem.

Spolupráce v sobě nenese rizika, pokud bychom v průběhu rozhovoru narazili na téma, které by Vám způsobilo nepohodu, situaci probereme, nebo můžeme rozhovor na Vaše přání ukončit.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý student/studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis studenta/studentky: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Příloha č. 2 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Kolik je ti let?

Do které chodíš třídy?

Jak dlouho chodíš do téhle školy (školka, 1., 2. stupeň)

- 1) Víš jakou máš specifickou poruchu učení?
  - a) Jak se přesně jmenuje?
  - b) Co způsobuje?
- 2) Pamatuješ si, kdy jsi začal mít problémy s učením a navštívil jsi PPP?
  - a) Dokážeš popsat, jak jsi vnímal, že jdeš na vyšetření do PPP?
- 3) Omezuje tě SPU v něčem? (Máš kvůli ní nějaké problémy?)
- 4) Nebo naopak přináší ti něco dobrého?
- 5) Jak se cítíš ve škole, třídě? Proč?
  - a) Myslíš, že za to může SPU?
- 6) Co tě ve škole nejvíc baví?
- 7) Co ti ve škole nejde, nebaví tě?
- 8) Myslíš, že známky, které dostáváš jsou spravedlivé?
- 9) Jak vnímáš, když dostaneš špatnou známku?
  - a) Co je pro tebe špatná známka?
  - b) Stalo se ti někdy, že jsi měl díky SPU nejhorší známku z celé třídy? Jak jsi to vnímal?
  - c) Jak na známky reagují rodiče?
- 10) Chtěl bys být hodnocený jinak než známkami? Proč?
- 11) Pomáhá ti někdo s přípravou do školy?
  - a) Proč ano/ne?
  - b) Přijímáš pomoc?
  - c) Jak se cítíš, když ti někdo pomáhá?
  - d) Vyhledáváš pomoc při přípravě do školy?
- 12) Máš při hodině jiné úkoly než ostatní? Nebo jiné podmínky (čas, délka testu,...)?
  - a) Vnímáš nějaké reakce ze strany spolužáků?
- 13) Jak se k tobě chovají učitelé?
  - a) Berou ohled na vyšetření a doporučení poradny?
  - b) Dal ti někdy některý z učitelů najevo, že by sis vymýšlel svoje problémy? (pokud ano, jak jsi na to reagoval, co to pro tebe znamenalo?)
- 14) Máš sourozence?
  - a) Má některý ze sourozenců stejné potíže jako ty?
- 15) Jak chápou rodiče tvoje potíže s učením?
- 16) Jsi spokojený ve škole? S tím, jaké máš výsledky?



17) Je něco, co na sobě nemáš rád?

a) Máš pocit, že k tomu nějak přispívá SPU?

18) Čím chceš být? Proč?

a) Chceš jít na SŠ/VŠ? (Proč ano/ne?)

### **Příloha č. 3 - Přepis rozhovoru s respondentem R1**

X: Dobrý den, rozhovor bude zcela anonymní. Nemusíš se bát mi říct cokoli, nikde nebude uvedeno tvoje jméno. Úplně na začátek se zeptám, kolik je ti let?

R1: Je mi třináct.

X: Takže chodíš do sedmé třídy?

R1: Ano.

X: Jak dlouho navštěvuješ tuto základní školu?

R1: Dva roky.

X: Takže jsi přešla z 1. stupně, kam jsi chodila tady v místě bydliště?

R1: Jo, jo.

X: Dokázala bys srovnat 1. stupeň a 2. stupeň základní školy? Cítíš tam nějaké rozdíly?

R1: Noo třeba když se na 1. stupni řeklo něco sprostě, tak to se nesmělo, dostávaly se za to přísný tresty. A tady se to jako taky řeší, ale ne tak.

X: Hmm. Tak a víš jakou máš poruchu učení? Víš, jak se to třeba přesně jmenuje?

R1: To nevím.

X: Ee a víš Co ti to způsobuje? V čem máš potíže a tak?

R1: No spíš že nedokážu udržet pořád pozornost, nedokážu sedět klidně a někdy se mi i blbě čte, ale to se dá naučit.

X: A pamatuješ si, kdy jsi začala mít problémy s učením (čtením)?

R1: Vůbec.

X: A kdy jsi byla poprvé v té poradně?

R1: To ne, ale řekla jsem, že už tam nikdy nechci jít a pak jsem řekla na shledanou.

X: A proč jsi tam nechtěla už nikdy jít?

R1: No protože mě to tam přišlo takový hrozný.

X: A hrozný proč? Protože po tobě chtěli třeba nějaké věci, co jsi nechtěla říkat nebo kvůli tomu, co tam zkoušeli?

R1: To, že jsem tam byla bez mamky.

X: A víš kolik ti bylo let, když jsi tam byla?

R1: To nevím, ale možná to bylo právě z pátý do šestý.

X: A máš kvůli tomu, že máš potíže s učením i nějaké jiné potíže? Omezuje tě to v něčem?

R1: Že si někdy čtu, čtu a pak vůbec nevím, o čem to jo.

X: Hm. Takže si to pak čteš ještě znova?

R1: Jo.

X: A něco dobrého ti to přináší?

R1: No já nevím, asi ne.

X: A ve škole, ve třídě se cítíš jak?

R1: Podle mě je to tam v pohodě. Jenom nějaký hodiny právě se tam křičí a všechno možný, tak si myslím, že kdyby tam nebyl ten hluk a takhle, tak by to bylo takový zase ne až moc jako ve škole. To tam prostě patří.

X: A vyrušuje tě ten hluk? Když plníš nějaký úkol v hodině a je tam ten hluk, tak tě to právě ruší?

R1: Jen někdy. Doma je taky hluk, tak jsem na to celkem zvyklá.

X: A co tě ve škole nejvíc baví?

R1: Asi tělák a na 1. stupni mě bavila ještě hodně hudebka.

X: A na 2. stupni už tě nebaví?

R1: Jako jo, ale musíme tam už i psát a všechno možný. Není to už jen zpívání.

X: A jaké předměty tě nebaví ve škole vůbec?

R1: Jazyky mi nejdu vůbec a matika je zatím ještě v pohodě, protože nechodím ještě ani do osmý ani do devátý, tam se to ještě určitě zhorší. Nevím, možná si ještě vzpomenu.

X: A nebaví a nejdu ti ty předměty, kde se víc píše a čte, hlavně kvůli tomu, že máš třeba problémy se čtením?

R1: No hlavně mám pak problém s tím se to naučit.

X: Myslíš si, že známky, které ve škole dostáváš jsou spravedlivé?

R1: Noo, jooo, ale někdy dostávám i lepší, protože se jen snažím a mám to vyšetření.

X: A to ti vadí, když dostaneš lepší známku, protože se snažíš?

R1: Jsem ráda, ale nepříjde mi to spravedlivý.

X: Ehm. Co je pro tebe špatná známka?

R1: No nevím. Ta čtyřka za tu už nejsem ráda, ta trojka ještě nějak jde a pětka to už vůbec nejde.

X: A když dostaneš tu čtyřku nebo pětku, jak se potom cítíš, když dostaneš tu špatnou známku?

R1: Špatně. Je to divnej pocit.

X: Stalo se ti někdy, žes měla nejhorší známku z celé třídy? A jak jsi to vnímala?

R1: Že jsem prostě nejhorší a nepatřím tam.

X: Jak na známky reagují rodiče?

R1: No, když se to nepovede, tak se to prostě nepovede, tak tat'ka mi někdy vynadá, ale nemůže vědět, jak se to učím já.

X: A mamka?

R1: Mamka ta to bere normálně.

X: Chtěla bys být hodnocená jinak než známkami?

R1: To ne, na tohle jsem si už zvykla a už to takhle prostě беру.

X: Pomáhá ti někdo s přípravou do školy?

R1: No bráchové a mamka s tatškou. No všichni mi pomáhaj. I Kiki třeba.

X: A přijímáš tu pomoc? Chceš, aby ti pomáhali?

R1: Jo. S Kiki se učíme o přestávkách, vyzkoušíme se a je to v pohodě.

X: A vyhledáš tu pomoc i sama?

R1: Jo.

X: Takže když ti něco nejde, tak nemáš problém s tím za někým jít a říct nejde mi to, pomoz mi s tím?

R1: Ne, nemám. Hlavně s angličtinou to chodím za bráchama, s němčinou chodím za tatškou, s češtinou za mamkou.

X: Dostáváš při hodině jiné úkoly, než ostatní nebo jiné podmínky?

R1: Jo, při diktátech, že mám vždy poslední větu, že ji nemusím psát.

X: A v jiných předmětech? Třeba v jazycích – angličtina, němčina.

R1: Já si myslím, že v němčině to taky jednou bylo, že mi dala lepší známku. Měla jsem to se spolužačkou stejně, ale měla jsem lepší známku, kvůli tomu, že mám tu poruchu.

X: A když dostaneš třeba to uvolnění v tom diktátu nebo tu lepší známku, vnímáš nějaké reakce ze strany spolužáků? Třeba že by byli naštvaná nebo jim to vadilo, že píšeš kratší test?

R1: No spolužák vedle mě se pořád ptá, proč mám ty úlevy a takhle. Nemůže to pochopit.

X: Takže jen ten, co s tebou sedí. Ostatní ne?

R1: Jen ten, co se mnou sedí. Ten se mě ptá.

X: A zkoušela jsi mu to třeba nějak vysvětlit?

R1: Jo.

X: A jak jsi mu to vysvětlila?

R1: Že mám nějaký poruchy, že nejsem úplně jako normální jako ostatní lidi.

X: A co on na to?

R1: Ušklíbl se a koukal se na tabuli nebo do sešitu, co všechno dělám.

X: A jak se k tobě chovají učitelé? Berou ohled na to, že máš doporučení z poradny?

R1: Já si myslím, že jo. Ale tak každé učitel to má jinak že jo.

X: A kde si třeba myslíš, že ten ohled berou a kde ne? V kterých předmětech?

R1: Přírodopis, to mám třídní, němčina, myslím si, že i v češtině a nevím, jestli i paní ředitelka při občance.

X: A třeba v matematice?

R1: To možná taky. Ale pak už jsou to jen třeba takové menší rozdíly.

X: A v čem je třeba ten menší rozdíl?

R1: No třeba, že mám jenom jeden nějaký typ příkladu, ale matematika mi celkem jde, tak tam tu úlevu úplně nepotřebuju. Tam dělám asi vše normálně.

X: A dal ti někdy některý z učitelů najevo, že by sis ty svoje problémy vymýšlela?

R1: Ne.

X: Ani na druhém ani na 1. stupni?

R1: Ne. Z 1. stupně si to stejně už nepamatuju.

X: Teď trošku, jak je to doma. Kolik máš sourozenců?

R1: Pět sourozenců.

X: Takže je vás šest?

R1: Jo.

X: Má některý ze sourozenců stejné potíže s učením jako ty?

R1: Noo, nikdo to nemáme stejný. Ale vím, že třeba brácha by se dokázal naučit mnohem lépe než já, ale nechce se mu.

X: Takže když ty jsi byla na vyšetření v poradně, byl ještě někdo z tvých sourozenců v poradně taky?

R1: Ne, tam chodím sama.

X: Jak chápou rodiče tvoje potíže s učením? Už jsi říkala, že ti pomáhají.

R1: Chápou to a pomáhají mi.

X: Jsi spokojená s tím, jaké máš ve škole výsledky?

R1: tak není to nejlepší, ale jsem spokojená.

X: A v čem bys třeba chtěla být lepší?

R1: V těch jazycích no.

X: Je něco, co na sobě nemáš ráda?

R1: Noo, jako umím se urazit a pak to trvá nějakou chvíli.

X: A myslíš, že to má souvislost s poruchou učení, že se urážíš i ve věcech týkajících se školy?

R1: No to si myslím, že ne. Když něco nejde, tak se snažím si vyhledat tu pomoc a když to nejde ani tak, tak se prostě urazím.

X: Čím chceš být,

R1: To vůbec nevím. Já jsem nad tím přemýšlela, ale nemám ráda krev a chtěla bych pomáhat zvířatům, ale to nejde k sobě.

X: A chceš jít teda na střední školu a potom třeba i na vysokou školu?

R1: Já nad tím ještě nepřemýšlím. To mi přijde až potom. Někdo už to má promyšlený, ale já ještě ne.

X: A když se vrátíme např. ještě k té češtině. Když jste měli jednu paní učitelku v 6. třídě a pak druhou, tak vnímáš tam nějaký rozdíl v tom přístupu nebo ne?

R1: Tam ta předchozí to byla bráchovo třídní, ale tu jsem si moc neužila, ta tam byla jen chvíli a pak přišla nová, a to mi přišlo, že je to takové mírnější. Když jsme měli tu první, tak to bylo takový přísný, bylo toho hodně – čtenářský deníky, tohle dělat a tohle a když jsme měli tu druhou, tak to bylo mírnější a mně to vyhovovalo víc.

X: Takže ti vyhovuje víc, když to není takový stres a tolik těch úkolů?

R1: Jo.

X: Máš potom pocit, že to nezvládáš?

R1: Jo. Když je toho míň, tak mi to ulehčí, protože se můžu soustředit i na ostatní předměty.

X: A teď, když jsme doma a je korona online výuka, vyhovuje ti to víc?

R1: Ne, já bych byla radši ve škole.

X: Proč? Kvůli vysvětlení nebo proč?

R1: Vadí mi počítače, nemůžu do toho mluvit, protože mi nejde mikrofon, tak to mi vadí.

X: A třeba množství učiva. Přijde ti toho míň nebo víc, když jsme ve škole?

R1: To já nevím, Ze začátku mi přišlo, že je toho strašně moc, ale tenhle týden jsem to už celkem stihla. Zbývá mi už jen zeměpis a angličtina, tak to jsem docela stíhala teď.

X: Takže bys radši chodila do školy a není to, že třeba máš takhle víc času a chtěla bys domácí vzdělávání a do školy nechodit.

R1: Mě to přijde, že se s učiteli vůbec nemůžeme domluvit a je to větší stres. Prostě nepíšeme testy, ale musíme ty úkoly stejně dělat.



X: Znamky stejne na vysvedceni budu muset byt treba z tych ukolu.

R1: S cestinou mi treba pomaha mamka a je to uplne v pohodě, vysvetli mi to.

X: Ja si s mamkou psala emaily a ona mi rikala, ze mas ted' doma vetsi problem se ctenim. Trenujete spolu i to cteni nejak?

R1: No zacali jsme, ale Anetka zacala kricet, tak jsme zase skončili.

X: A jak to trenujete.

R1: No na knizkach. Mamka treba prinesla ruzny obrazkovy, ze treba je nakresleny dedecek a ja ctu – dedecek rekla a takhle. Me teda prijde, ze je to pro deti, ale mamka rikala, ze se tak vytrenuju.

X: Obrázky ti můžou pomoci, když si to slovo spojíš s nějakou podobou. Pomáhá ti to třeba i v matematice? Nějaké grafy nebo takové věci?

R1: To jsem nepochopila.

X: No, když třeba v češtině budeme mít vzory podstatných jmen a měla bys to v tabulkách před sebou nebo jako obrázky, tak jestli by ti to pomohlo.

R1: Asi jo, ale to já ještě nevím, to nemám vyzkoušené.

X: A to čtení ti mamka předčítá a ty opakuješ?

R1: Ne já prostě čtu. Ale největší problém je, že vynechávám. Přečtu prostě půlku slova a pak to nechám být.

X: A když pak teda čteš delší text, tak ti kvůli tomu uniká ten smysl?

R1: Ano, když je to večer, tak si to prostě musím přečíst znova. A je to třeba i když čtu přírodopis – čtu něco o bobovitých třeba, ale zjistím, že vůbec nevnímám, tak si to musím přečíst znova.

X: Trvá ti teda učení delší čas?

R1: Jo.

X: Tak jestli nemáš nějaké otázky, tak to bude všechno.

R1: Nemám.

X: Tak děkuji za rozhovor.

## **Seznam zkratek**

IVP – individuální vzdělávací plán

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací plán

PPP – pedagogicko-psychologická poradna