

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**PROBLEMATIKA NEÚSPĚŠNÝCH ŽÁKŮ S RŮZNÝMI TYPY  
ZNEVÝHODNĚNÍ**

**THE ISSUE OF UNSUCCESSFUL PUPILS WITH VARIOUS  
TYPES OF DISADVANTAGE**

Prohlašuji, že jsem celou rigorózní práci včetně  
příloh vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité  
podklady a literaturu.

V Praze.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomáhali při vzniku této práce, především Martinovi K. a Markovi T. za ochotnou spolupráci. Dále rodičům dětí s nimiž jsem měla možnost individuálně pracovat. Děkuji paní učitelce Marii M., která mi umožnila získávat podklady pro praktickou část ve své třídě, a také PhDr. Janě Staré PhD. za cenné rady.

**Anotace:** Rigorózní práce se zabývá neúspěšnými žáky s různými typy znevýhodnění. Především je zaměřena na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V úvodu je objasněn význam dané problematiky, teoretická část pojednává o školní neúspěšnosti, jejích příčinách a dopadech na žáky. Zabývá se působením sociokulturně znevýhodněného prostředí na dítě, na jeho výchovu, vzdělávání a volný čas. Důraz je kladen na motivaci, individuální přístup učitele a způsoby výuky, včetně způsobů hodnocení s ohledem na pocity neúspěšných žáků. Pozornost je věnována i dyslexii. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, ve kterém je z několika hledisek analyzována situace dvou neúspěšných žáků a to prostřednictvím rozhovorů, pozorování a dalších metod případové studie. Jsou stanoveny obecné i konkrétní cíle, které by měly být v rámci empirické části naplněny. Využity jsou principy akčního výzkumu, jehož základními elementy jsou akce, reflexe a revize. Poodhaleny jsou pravděpodobné příčiny daných problémů. Syntéza údajů nabízí poměrně ucelený vhled do vývojového procesu chlapců. Těžištěm empirické části je popis práce autorky s těmito žáky, včetně popisu činností a pomůcek, které pro ně vytvořila.

**Abstrakt:** The *rigorosum* thesis deals with non-achieving pupils with various types of disadvantage, especially with socio-cultural handicap. The introduction explains the importance of the problem, while the theoretical part is concerned with school failures, their reasons and their effect on pupils. It deals with the impact of the socio-cultural handicap on the child, its learning, training, education and free time. Emphasis is laid on the motivation, the individual approach and the ways of teaching, including the marking of pupils with reference to the non-achievers' emotions. Attention is also paid to the problems arising from dyslexia. The empiric part is based on qualitative research, during which a multi-aspect analysis of two non-achievers has been carried out by means of interviews, observation and other case study methods. There are general and concrete goals which should be achieved within the empirical part. Use is made of action research principles based primarily on action, reflection and revision, leading to probable causes of problems encountered. The data synthesis offers a relatively self-contained insight in those boys' developmental process. The core of the empiric part lies in the description of my work with these pupils, including the activities and special aids which I created for them.

# Obsah

## Teoretická část

1.	Úvod.....	1
2.	Úspěšnost / neúspěšnost.....	3
3.	Pocit úspěšnosti / neúspěšnosti.....	6
3.1.	Význam pocitu úspěšnosti.....	6
3.2.	Sebedůvěra.....	7
3.3.	Faktory ovlivňující pocity úspěšnosti.....	8
4.	Je soutěžení ve třídě vhodné z hlediska podpory pocitu úspěšnosti žáků?.....	12
5.	Příčiny školní neúspěšnosti.....	16
5.1.	Nepodnětné, sociokulturně znevýhodněné prostředí - příčina školní neúspěšnosti .....	16
5.2.	Specifické poruchy učení - příčina školní neúspěšnosti.....	19
5.3.	Zdravotní stav - příčina školní neúspěšnosti.....	19
5.4.	Nadání – příčina školní neúspěšnosti.....	19
6.	Vztah učitele a dyslektického žáka.....	20
7.	Hodnocení s ohledem na pocit úspěšnosti a děti ze sociokulturně znevýhodněné prostředí.....	23
8.	Motivace.....	26
9.	Volný čas, sledování televize.....	28
10.	Individuální přístup.....	32
11.	Závěry teoretické části.....	34

## **Empirická část**

1.	Metodologie empirické části.....	36
2.	Východiska a plán výzkumu.....	37
3.	Mareček.....	39
3.1.	Rodinné zázemí.....	41
3.2.	Marečkův výchozí stav.....	42
3.3.	Příčiny.....	42
3.4.	Cíle práce s Marečkem.....	43
3.5.	Co Mareček potřebuje.....	43
3.6.	Paní učitelka – rozhovory.....	44
3.7.	Marečkova máma – rozhovory.....	44
3.8.	Mareček – rozhovory.....	44
3.9.	Práce s Marečkem.....	46
3.9.1.	Pomůcky, materiály, činnosti.....	46
3.10.	Výsledky práce.....	49
4.	Martínek.....	51
4.1.	Rodinné zázemí.....	51
4.2.	Martínkův výchozí stav.....	54
4.3.	Příčiny.....	54
4.4.	Cíle práce s Martínkem.....	55
4.5.	Co Martínek potřebuje.....	55
4.6.	Paní učitelka – rozhovory.....	56
4.7.	Martínek rozhovory.....	58
4.8.	Pedagogicko – psychologická poradna.....	58
4.9.	Práce s Martínkem.....	60
4.9.1.	Pomůcky, materiály, činnosti.....	61
4.10.	Výsledky práce s Martínkem.....	66
5.	Co tedy tyto děti potřebují, aby se zlepšily?.....	68
6.	Spolupráce učitele s rodiči.....	69
7.	Spolupráce učitele se sociálním odborem.....	70
8.	Individuální přístup.....	71
9.	Povzbuzení, pochvala.....	72
10.	Volný čas.....	73
11.	Pokračování výzkumu.....	76

11.1.	Martinova situace ve škole.....	76
11.2.	Setkání se sociální pracovnící.....	78
11.3.	Rozhovor se studentkou SPGŠ.....	78
11.4.	Další návštěvy u Martinovy matky.....	79
11.5.	Martínkovo nové vyšetření z pedagogicko-psy. poradny....	80
11.6.	Konkrétní náměty k řešení Martinovi situace.....	82
11.7.	Marečkova situace ve škole.....	83
11.8.	Možnosti základního vzdělání v Č. Kostelci a okolí.....	84
11.9.	Pomoc neúspěšným žákům – doučování.....	85
12.	Závěr empirické části.....	91
13.	Závěr rigorózní práce.....	94
	Literatura.....	95

### **Přílohy**

1.	Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny.....	1-2
2.	Omluvný list.....	3
3.	List z notýsku s týdenním hodnocením.....	4
4.	List z žákovské knížky.....	5
5.	Listy z „Knížečky“ vytvořené pro práci doma.....	6-14
6.	Plánek pochval.....	15
7.	Kartičky s písmeny.....	16
8.	Materiály k dobrodružné cestě za žirafou.....	17-20
9.	Materiály ke hře s medvědy.....	21-27
10.	Materiály ke „Zvířátka se stěhují“.....	28-30
11.	Materiály ke hře na obchod.....	31-32
12.	Dopis od zvířátek z dovolené.....	33
13.	Materiály k divadelnímu představení.....	34-35
14.	Materiály na rozlišení b/d.....	36-40
15.	Skládačky.....	41-43
16.	Básnička (hledání b/vyjmenovaná slova po b).....	44
17.	Pracovní listy.....	46-47
18.	Dopis z Prahy.....	48

K práci bylo vytvořeno mnoho videozáznamů, v případě zájmu se obraťte na adresu [Linhartovat@seznam.cz](mailto:Linhartovat@seznam.cz).

# **Teoretická část**

# 1. Úvod

Ve své rigorózní práci se budu zabývat neúspěšnými žáky s různými typy znevýhodnění, především se však zaměřím na problematiku sociokulturně znevýhodněného prostředí. Domnívám se, že děti z takového prostředí potřebují speciální pozornost a péči. Špatný přístup k nim může mít dalekosáhlé negativní důsledky. V prvních letech školní docházky se formuje žákův postoj ke škole a k sobě samému jako k žákovi. Pokud dítě dojde k přesvědčení, že je špatným žákem a škola utrpením, bude velmi těžké ho z jeho negativismu a následné rezignace vyvést. Naopak citlivý přístup, péče a trpělivost může dětem pomoci jejich problémy překonat. Proto má podle mého názoru smysl se tímto tématem zabývat. Kromě toho mi je proti mysli, aby se děti při mé práci ve školství cítily špatně. Sama mám jako dyslektik na školu mnoho trpkých vzpomínek a moc bych si přála, aby žádné dítě nemuselo zažívat obdobný stres a strach. Dalším popudem pro zvolení tohoto tématu byla týdenní praxe, při níž jsem se seznámila se dvěma chlapci z první třídy hodnocenými ve škole jako neúspěšní. Martin a Marek se pak stali objektem mého zkoumání v empirické části rigorózní práce.

V úvodu teoretické části budu za pomoci odborné literatury hledat různé interpretace úspěšného a neúspěšného žáka. Úspěch/neúspěch úzce souvisí se subjektivním vnímáním pocitu úspěchu/neúspěchu. Budu se tedy zabývat významem pocitu úspěšnosti a faktory, které ho spoluvytvářejí. Zamyslím se nad dopadem pravidelného soutěžení při vyučování, a to jak vzhledem k formování pocitu úspěšnosti, tak i k učení samotnému. Naprosto klíčovou roli hraje v této problematice učitel. Kvalitou a způsobem své práce může ovlivnit jak žákův úspěch, tak i neúspěch. Zaměřím se také na motivaci, neboť ta je k učení naprosto nezbytná. Žáci mohou být neúspěšní z mnoha důvodů. Příčinou může být i nadprůměrné nadání nebo naopak snížený intelekt a podprůměrné rozumové schopnosti, poruchy učení, zdravotní znevýhodnění.

Zaměřím se na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a na spolupráci učitele s jejich rodiči. Děti z tohoto prostředí mívají mnoho specifických problémů. Malou slovní zásobu, málo podnětů, volný čas tráví mnohdy nevhodným způsobem. Jaká by měla být funkce hodnocení? Jak

ovlivňuje školní výkon? Jak hodnotit žáky dlouhodobě neúspěšné? I nad těmito otázkami se budu zamýšlet a hledat odpovědi v odborné literatuře. Cílem mé práce bude nacházení způsobů a cest, jak žákům s obtížemi pomoci.

Zabývat se budu neúspěšnými žáky, především ze **sociokulturně znevýhodněného prostředí**. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je i místem jeho socializace a enkulturace. Pokud je toto prostředí sociokulturně znevýhodněné, negativně ovlivňuje psychický a kognitivní vývoj dítěte. Jedná se zpravidla o rodiny s nižšími příjmy, nižší vzdělanostní úrovní, nižším sociálním statusem a nižší kvalitou života ohrožené nezaměstnaností a sociálněpatologickými jevy. (Mikuš)

Školský zákon (č.561/2004Sb. §16, odstavec 4) definuje sociokulturní znevýhodnění takto:

- „a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon> (staženo dne 17.11.10)

## 2. Úspěšnost / neúspěšnost

Nejprve je třeba se zamyslet nad tím, co vlastně školní **úspěšnost** je. Podle Heluse a kol. (1979) je reprezentantem školní úspěšnosti žák, který ve škole výborně prospívá. G. Pavlovič (1975) odkazuje na polského vědce Kotarbinského, který charakterizuje výborně prospívající dítě takto: „Má v sobě skutečné zárodky budoucí průměrnosti, je bytost velmi přizpůsobivá školským podmínkám a je tedy poslušná, neprojevuje vlastní přesvědčení, ale jako tekutina přijímá tvar každé nádoby...“ (in Helus 1979 s.17)

Tento názor sdílí i Horáčková a označuje “bezproblémové“ žáky za jedince v budoucnu průměrné, bez vlastního názoru. (Horáčková 2008)

S podobným pojetím se setkáváme u Volkova: „Dobrý žák si spolu s osvojením hotového poznání chtě nechtě osvojuje i charakter myšlení, pro který je typické opakovat cizí myšlenky a klanět se tomu, čemu se obyčejně klanějí všichni, pro které jsou osvojené zákony vědy dogmaty víry, která nepřestoupíš.“ (in Helus 1979 s.17) Obecně je podle Heluse školní úspěšnost chápána jako schopnost vykonávat bezchybně úkoly, většinou ve vysokém tempu. To je ovšem ovlivněno mnoha faktory a umožněno předpoklady, jako je působení rodičů, jejich vzdělání, sociální postavení apod. Je nesmírně důležité, jak podnětné je prostředí, v němž se dítě vyvíjí. Každé dítě přichází do školy s jistými předpoklady pro úspěch, škola na ně jen navazuje. Úspěch má dvě stránky. Jednak subjektivní, kdy si jedinec spojuje činnost se zážitky úspěchu, a jednak úspěšnost objektivní, která je zakotvena ve stanovených kritériích. Úspěch žáka je zároveň úspěchem celého kolektivu, učitele, školy. Helus také upozorňuje na to, že *úspěch* i *neúspěch* jsou představy dospělých, které dětem vnucujeme. Souvisejí spolu jako dvě strany jedné mince. Měli bychom probudit v dětech touhu po úspěchu a zároveň jim předat stejnou dávku obav z nezdaru. (Helus 1979) Je však ryze individuální, co si učitel pod „dávku nezdaru“ představí. Měl by dokázat každé dítě odhadnout a znát míru, kdy nezdar začíná být pro další žákovo snažení demotivující. Zároveň se všichni shodneme v tom, že děti potřebují zažívat úspěch, ale ne všichni máme na mysli totéž. Úspěch by pak neměl být příliš snadný a neměl by přicházet neustále. Měl by obsahovat překonávání překážek. (Holt 1994)

Pokud si dítě zvykne na úspěch jako na pravidelné završení každé činnosti, a to bez ohledu na to, jaké úsilí vynaloží, nebude si takového úspěchu dostatečně vážit a zároveň nebude připraveno na neúspěch. Nicméně problém bývá často spíše opačný. Obst (2005) říká, že v mnohých školách zažívají žáci úspěch jen zřídka, přitom každý žák má možnost úspěchu dosáhnout. Nelze očekávat, že žáci nastoupí do školy s plně rozvinutými schopnostmi a učebním nasazením. Je na učiteli, aby každé dítě dokázal maximálně rozvinout, pomohl mu být úspěšný. (in Horáčková 2008)

Holt (1994) srovnává a charakterizuje „chytré“ a „pomalé“ dítě:

**1** -- Chytré dítě se zajímá o život a skutečnost, neexistuje pro něj žádná bariéra mezi ním a světem.

**2** -- „Bystré dítě rádo experimentuje, rádo něco zkouší. Nemůže-li něco udělat jedním způsobem, zkusí to jiným.

**3** -- Bystré dítě je trpělivé, dokáže tolerovat nejistotu a neúspěch, obvykle nechce, aby mu někdo říkal, jak řešit nějaký problém či záhadu.“ (John Holt, 1994, s.143)

**4** -- Je ochotné pustit se do něčeho na základě neúplných informací, dokáže riskovat.

**5** -- Bystré děti mají pocit, že svět je smysluplné místo, kterému lze důvěřovat.

**1** -- „Naopak pomalé dítě je mnohem méně zvědavé, mnohem méně se zajímá o to, co se děje a co je skutečné, má větší tendenci žít ve světě fantazie.

**2** -- Pomalé dítě se obvykle bojí vůbec něco zkusit. Stojí to mnoho přesvědčování přimět ho, aby se pokusilo aspoň jednou. Pokud se ten pokus nezdaří, tak to vzdá.

**3** -- Nedokáže snést nejistotu nebo neúspěch. Pro ně není nezodpovězená otázka výzvou, ale hrozbou. Pokud se mu nedaří najít odpověď rychle, musí být dodána, a to ihned.“ (John Holt, 1994, s.143)

**4** -- Pouští se do něčeho, jen když přesně ví, co a jak má dělat a co ho čeká.

**5** -- Pomalému dítěti se zdá, že svět je nesmyslný, nevypočitatelný a zrádný. Takové dítě si myslí, že nemůže předvídat, jak věc dopadne, nicméně předpokládá, že špatně. (Holt 1994)

Tuto charakteristiku „chytrého“ a „pomalého“ žáka bychom mohli do jisté míry chápat i jako rozlišení „úspěšného“ a „neúspěšného“ žáka. Ve skutečnosti to tak ale vůbec být nemusí. Mohou se vyskytnout žáci, z nichž jeden bude odpovídat charakteristice „chytrého“ a druhý „pomalého“, avšak ve škole mohou být oba hodnoceni jako neúspěšní.

**Nejzřetelnějším ukazatelem školní neúspěšnosti jsou známky.**

Při mém průzkumu na jedné ZŠ (ZŠ V.Hejny, Červený Kostelec, 2009) se všichni učitelé shodli, že jasným signálem neúspěchu jsou známky 4, 5. Pokud se tyto známky objevují dlouhodobě a případně i na vysvědčení, nejedná se již pouze o neúspěch dítěte, ale o neúspěšnost. Jako znak úspěšného žáka učitelé dále uváděli bystrost, rychlost, schopnost přemýšlet. Sami však přiznávali, že to je jen těžko měřitelné. Mnoho učitelů kladlo velký důraz na chování, zájem a snahu.

Další zajímavé postoje učitelů ke školnímu úspěchu vyplývají z newyorského výzkumu. (Tournaki 2003) Učitelé mají o budoucí studijní úspěšnosti jednotlivých žáků často předsudky, a to na základě různých projevů dětí. Dochází tak k určitému „škatulkování“. Pokud má žák na počátku školní docházky potíže se čtením, učitel odhaduje nižší úspěšnost budoucího studia bez ohledu na to, čím jsou tyto potíže způsobeny. Jestliže má dítě kromě problémů se čtením rovněž problémy s pozorností či s chováním, vyhlídky na studijní úspěšnost jsou podle učitelů ještě nižší. Zajímavé je, že pokud dítě nemá potíže se čtením nebo s jinými předměty, ale je nepozorné či neposlušné, učitelé mu předpovídají horší studijní výsledky než žákům s problematickým čtením a dobrým chováním. (Tournaki 2003)

## **3. Pocit úspěšnosti / neúspěšnosti**

Pocit úspěšnosti a neúspěšnosti úzce souvisí se skutečnou úspěšností / neúspěšností.

### **3.1. Význam pocitu úspěšnosti**

Z vlastní zkušenosti vím, že úspěch je nesmírně motivující.

Činnost, která nám jde, nás obvykle i baví. A když nás něco baví, máme motivaci věnovat tomu čas a energii. Díky tomu se pak v činnosti dále zlepšujeme. Pro učitele je tedy velmi výhodné vyvolávat v dětech pocit úspěšnosti. Zažívání úspěchu je příjemné. Učitel by měl mít zájem na tom, aby se děti při výuce cítily dobře a příjemně.

Souhlasím s Horáčkovou (2007), že právě pocit úspěšnosti je pro žáky hnacím motorem k učení a podporuje zájem o další studium. (Horáčková 2007) Naopak neúspěch a strach z neúspěchu mohou být příčinou pasivity a nízkého sebevědomí dítěte. „Snížená schopnost se u nich kumuluje se strachem z neúspěchu a ten se nedostavuje pouze proto, že je žák méně nadaný, ale také proto, že již předem očekává neúspěch.“ (Helus 1979, s.74) Neznamená to však, že učitel by měl neustále chválit všechny děti za všechno. Úspěch by pro dítě neměl znamenat něco samozřejmého, co přichází pravidelně, bez ohledu na to, zda samo vyvine jisté úsilí a aktivitu. V Helusově publikaci (1979) se dočteme, že Hoppe (viz H. Thomae, 1960) experimentálně prověřoval, jaký vliv má úspěch na aspirační úroveň dítěte. Zjistil, že ve většině případů vede ke zvýšení aspirační úrovně, zatímco po neúspěchu se aspirace většinou snižovaly. Mezi další reakce na neúspěch může patřit:

- „Tendence přesunout odpovědnost z vlastní osoby na materiál (nudný, nezajímavý), nebo toho, kdo úkol zadává (zaujatý, protivný), nebo na úkol (špatně zadaný, nesmyslný).
- Podvádění
- Únik do fantazie

- Změna chování pod tlakem.“ (Helus 1979, s.102)

Podle Heluse (1979) se z opakovaného neúspěchu může vyvinout frustrace. Frustrující mohou být takové události školního prostředí, které v dítěti navozují pocity nelibosti, strádání, úzkosti a nejistoty. Neumožňují tak uspokojení některé z aktuálních potřeb. Frustrace vede k dalšímu neúspěchu a snížení učebního výkonu, a to buď přímo, nebo nepřímo. Působí dlouhodobě a vytváří negativní postoje žáka ke škole. Úspěch by měl fungovat jako odměna za snahu a jako motivace pro další učení.

### **3.2. Sebedůvěra**

Pocit úspěšnosti úzce souvisí se sebedůvěrou.

Sebedůvěra je schopnost vidět sebe sama coby člověka schopného a jedinečného, který dokáže přijímat a dávat lásku. (Savary 2003)

„Sebedůvěra dává dětem sílu, aby z nich vyrostli zdraví, vyrovnaní, zodpovědní a platní členové společnosti.“ (Savary 2003, s.11)

Dítě je ovlivněno tím, jak ho vnímají ostatní. Zkušenost s druhými lidmi je nejsilnějším zdrojem toho, jak dítě vnímá samo sebe a jak silná je jeho sebedůvěra. Náhled dítěte na vlastní osobu se zpočátku shoduje s tím, jak dítě vidí a hodnotí jeho rodiče. Později je silně ovlivněno školou. (Dvořáková 2003) Hodnocení paní učitelky, pozice dítěte ve třídě, nebo pocity při vyučování, to vše utváří sebedůvěru dítěte. Toho by si učitel měl být vědom a přistupovat k dětem citlivě, zejména při práci s “neúspěšnými“ žáky. Na sebedůvěru lze nahlížet z různých hledisek.

Savary (2003) ve své knize uvádí 3 druhy sebedůvěry:

Sebedůvěra jako **postoj** k sobě samému a sebehodnocení

Sebedůvěra jako **potřeba**, základní duševní potrava

Sebedůvěra jako **zdroj energie**

Když se děti cítí dobře, mívají dostatek energie na úspěšné zvládnání školy, běžných denních úkolů a problémů. Jsou schopné přiměřeně riskovat, často se angažují v dobrovolných akcích a nebojí se zkusit něco nového. Když se však cítí nejisté a neschopné, jsou často vystrašené, nerady řeší nějaký úkol či problém a neumějí se rozhodnout. Pak z nich mohou vyrůst lidé, kteří příliš

podléhají druhým a mnohdy neprojevují vlastní názor. Souhlasím se Savarym, že úspěch se podílí na budování sebedůvěry a že každý úspěch vlastně přináší úspěch další. Díky pocitu úspěšnosti se v člověku probouzí naděje, kladné očekávání a dodává mu energii pro další úspěch. Savary (2003)

### **3.3. Faktory ovlivňující pocity úspěšnosti**

Na pocitu úspěšnosti se u dětí podílí mnoho faktorů, např. složení dětí ve třídě, atmosféra, rodina, individuální schopnosti dítěte, velký vliv má učitel. Zásadní je obsah a způsob výuky. Pokud třeba učitel zvolí metodu nepřiměřenou věku či úrovni dětí, žáci látku nezvládnou a chválením to učitel nezachrání. Je potřeba pečlivě promýšlet obsah výkladu, metody a činnosti tak, aby úspěch byl dosažitelný pro všechny děti. „Popsat činnosti, které učitel musí provádět v hodině, není vůbec jednoduché, vedení žáků ve výuce je složitý proces založený na citlivé, přiměřené interakci mezi učitelem a žáky, která zahrnuje nejen vzájemnou spolupráci, ale i vzájemné ovlivňování, napodobování, přenášení nálad, postojů, názorů, motivačních faktorů. Jde o vcitřování do emocí, postojů, názorů, úvah, přičemž jednání jednoho činitele je ovlivněno jednáním ostatních. Projevuje se to očekáváním jistého způsobu jednání partnera.“ (Mojžíšek 1984 in Obst 2002, s. 372)

Americký pedagogický psycholog R.E.Slavin se ve svých výzkumech zabýval faktory, které ovlivňují efektivitu vyučování. Čtyři následující faktory přímo ovlivňují i úspěšnost dětí.

#### **1. Kvalita prezentace učiva**

Zásadní je způsob předložení učiva, spočívá v tom, nakolik žák učení chápe. (Pokud dítě vykládané látce nerozumí, nemůže se cítit úspěšné.) „Kvalita prezentace učiva závisí na kvalitě kurikula a kvalitě učitelovy přípravy.“ (in Dvořák 2002, s. 349)

„Ke kvalitě prezentace podle různých autorů dále významně přispívá:

- Sdělování cílů žákům
- Široká škála užívaných metod a forem výuky
- Logická organizace informací

- Upozornění při přechodu k novému tématu
- Jednoduchý a jasný jazyk
- Uvádění příkladů
- Časté opakování základních principů tématu a zdůrazňování vztahu nového učiva k předchozím znalostem a zkušenostem
- Časté hodnocení výsledků a poskytování zpětné vazby
- Humor a nadšení učitele aj.“ (Dvořák 2002, s. 350)

## **2. Přiměřenost vyučování**

Dvořák uvádí, že podle Slavinova výzkumu je dalším zásadním faktorem přizpůsobení učiva dosavadním znalostem a dovednostem žáka. Vyučování by nemělo být ani příliš obtížné ani příliš snadné. (Dvořák 2002)

„Nejlepší podmínky pro učení jsou tehdy, kdy jsou děti vystaveny nárokům, které rozšiřují rozsah jejich poznání. Nejvíce dítěti pomáháme, když je pobízíme, aby překročilo hranice svého chápání. Jsou-li nároky příliš velké, vzniká riziko, že to skončí neúspěchem a frustrací. Jsou-li příliš malé, dítě neuplatní své možnosti.“ (Fisher 1997, s.105) Tento požadavek je pro učitele náročný, protože úroveň dětí ve třídě není vždy stejná. Je tedy třeba, aby učitel uplatňoval různé formy diferenciací. Při zadání stejného úkolu pro všechny se pro některé děti může stát úspěch nedosažitelný, pro jiné naopak příliš snadný. Každé dítě má individuální schopnosti a dovednosti, například jiné tempo práce. Čas, který určíme pro vypracování úkolu, může být přiměřený jen pro některé děti. Jiným může znemožnit dosažení úspěchu i přesto, že látce rozumí a zvládají ji. Je rovněž důležité, aby si učitel ujasnil, co je pro něj podstatné. Zda správný postup, výsledek či tempo.

### 3. Pobídky

Podle Dvořáka (2002) jsou pobídky prostředkem, jímž učitel ovlivňuje motivaci dětí k práci. Učení nenastane, pokud dítě není aktivní. Většina žáků potřebuje jisté vnější pobídky, aby jejich úsilí dosáhlo žádoucí úrovně.

### 4. Čas

Posledním klíčovým faktorem ovlivňujícím efektivitu výuky a úspěšnost dětí je pro Slavina (in Dvořák 2002) dostatečná doba, kterou mají žáci pro učení k dispozici. Slavin rozlišuje dvě hlediska:

**a) Plánovaný čas.** (Počet hodin určených týdně předmětu v kurikulu, v učebním plánu, počet hodin věnovaný tematickému celku)

**b) Čas, který žáci skutečně věnují učení.** Tento čas může učitel výrazně ovlivnit svými dovednostmi v řízení třídy. Výzkumy ukazují, že reálný čas ovlivňuje efektivitu výuky více než čas plánovaný a že efektivní jsou ti učitelé, kteří vymezený čas nejlépe využijí pro konkrétní učební činnost. V publikaci *Učíme děti myslet a učit se* (Fisher 1997) autor uvádí výzkumné studie, které se zabývaly podmínkami vynikajících výkonů a dospěly ke třem hlavním činitelům:

- Kvalita plánování v organizaci
- Vnitřní kultura organizace
- Schopnost organizace zaměřit se na hlavní úkoly

Uvádí rovněž některé prvky, které podporují úsilí o úspěch v učení u skupiny i u jednotlivců. Jsou to:

- „Loajalita: pěstování pocitu sounáležitosti se společenstvím, projevování loajality k jeho jednotlivým členům a vyjadřování důvěry ve schopnost skupiny myslet a učit se
- Důvěra: zapojování členů do rozhodování
- Podpora: nabízení pomoci a povzbuzení v učení, péče o růst a učení jednotlivců
- Dynamičnost: vynakládání sil a nadšení při sledování cílů, podpora morálky při střetávání s překážkami a nároky učení
- Nároky: stanovení cílů: jasné vyjádření, co se přepokládá, nač se spoléhá a jaké mají být výsledky učení

- Komunikace: informace o úspěších a neúspěších a vzájemné propojení společně sdíleným poznáním.“ (Fisher 1997, s.156-157)

Skinner formuluje principy, kterých učitel musí využívat, aby výuka byla úspěšná. (Helus 1999)

- Princip aktivní odpovědi – žák musí být aktivní.
- Princip malých kroků – postupné přibližování k cíli po malých částech.
- Princip průběžného zpevnování – je důležité řadit zpevnování tak, aby žák mohl často reagovat správně. Jeho znalost, schopnost může být „pozitivně zpevnována“.
- Princip individuálního tempa – každý žák může postupovat vlastním tempem.
- Princip optimalizace (revize) programu – účinnost je třeba ověřit na jistém vzorku cílové populace. Je třeba revidovat, optimalizovat.

Podobné jsou i obecně známé principy J.A. Komenského.

Aby tedy děti mohly být úspěšné a zažívaly pocit úspěchu, musí učitel vytvořit vhodné podmínky, důsledně plánovat a promýšlet vyučování z hlediska nejrůznějších faktorů ovlivňujících efektivitu výuky. Učitel by měl pečlivě zvažovat, jaké činnosti do výuky zařadí.

## **4. Je soutěžení ve třídě vhodné z hlediska podpory pocitu úspěšnosti**

### **žáků? (Soutěží děti rády?)**

Soutěž: Výhra, úspěch. Zní to krásně, ale kolik dětí má ve škole možnost, tento úžasný pocit zažít? Zpravidla to bývá jedno dítě nebo malá skupinka. Většina třídy se musí opakovaně smířovat s tím, že nevyhrála, neuspěla. Příležitostné zařazení vhodně zvolené soutěže sice může znamenat zpestření vyučování, ale dlouhodobé systematické užívání soutěží jako jedné z běžných metod výuky mívá neblahý vliv na celkové klima třídy i na učení samotné.

Ostatně, jak říká ve svém díle Robert Fisher (1997):

„Děti se učí tomu, s čím žijí.

Když děti žijí s nepřátelstvím, učí se bojovat.

Když děti žijí s kritikou, učí se odsuzovat.

Když děti žijí s chválou, učí se oceňovat...“ (Fisher 1997, s.137)

Domnívám se, že pro efektivitu učení i pro dobrý pocit dětí je výhodnější, když ve třídě vládne klidná a přátelská atmosféra. Napjaté konkurenční prostředí může být pro mnohé stresující, děti se pak těžko soustředí. Přílišná soutěživost rovněž vylučuje radost dětí z úspěchu druhých či poskytování pomoci spolužákům. Soutěž přitom nevypovídá o komplexních kvalitách dítěte. Vyhrává ten, kdo dokáže bezchybně řešit úkoly v co nejkratším čase. Proto není soutěž spolehlivým ukazatelem znalostí a při dlouhodobém užívání může zkreslovat výsledky a úroveň jednotlivých dětí. Rychlost bývá při soutěži rozhodujícím faktorem. Přitom se nepočítá s tím, že každý člověk má odlišné pracovní tempo, které má trvalejší charakter, souvisí to s povahou a temperamentem. Některé děti se nad problémem hlouběji zamýšlejí, jiné jsou opatrnější, promyšlejší volbu postupu či si správnost řešení ověřují. Některým je práce ve spěchu nepříjemná a stresuje je. A právě tyto děti nikdy nebudou první a budou opakovaně zažívat neúspěch.

Jaký to má na ně asi vliv?

Mnoho dětí pak ztrácí motivaci a učení je nebaví. Podle Heluse (1979) může z opakovaného neúspěchu vzniknout frustrace navozující pocity strádání, úzkosti a nejistoty. Frustrace má pak za následek další neúspěch a snížení učebního výkonu. Její působení je dlouhodobé a vytváří negativní postoje žáka ke škole. (Helus 1979) Častým argumentem pro soutěže je názor, že je potřeba, aby si děti zvykaly na konkurenci a prohru, protože se s ní v životě budou setkávat. Jednak se domnívám, že jistá přirozená konkurence mezi dětmi tak jako tak existuje. A jednak nevím, zda škola má připravovat děti na veškerá úskalí budoucího života. To by taky učitel mohl být nespravedlivý, protože děti se s nespravedlností jistě setkají, tak to v životě prostě chodí. Aby byly schopny obstát v konkurenční společnosti, potřebují sebedůvěru a tu mohou jen těžko získat, když se opakovaně musí smířovat s neúspěchem. Podle výzkumu PISA 2000 byly naše děti téměř nejhorší v sebehodnocení ze všech testovaných zemí. Přestože z téhož výzkumu vyplynulo, že mají velmi dobré znalosti v matematice a ani v testech z jiných předmětů nebyly nejhorší.

*([ÚIV: Ústav pro informace ve vzdělávání](http://www.uiv.cz/clanek/69/309) Výsledky výzkumu PISA 2000, mezinárodní a české zdroje. 01-01-2003 Výsledky prvního cyklu výzkumu PISA 2000 <http://www.uiv.cz/clanek/69/309>)*

Dále se domnívám, že dítě ve škole se ocitá ve znevýhodněné pozici ve srovnání s dospělým, který se může sám rozhodnout, zda do jisté „soutěže“ vstoupí či nikoliv. Pokud si dospělý klade reálné cíle, nemusí být konfrontace s konkurencí tak drastická.

Oproti tomu v některých školách je soutěž běžná třeba i v hudební výchově. Představme si žáka, který nemá hudební sluch a zpívá falešně. Jak mu asi je, když musí pravidelně zpívat před třídou a předem ví, že každou pěveckou soutěž prohraje. Co to asi udělá s jeho sebedůvěrou? Přitom žádný dospělý, který o sobě ví, že zpívá falešně, nejspíš nebude chodit týden co týden na konkurz do muzikálu, aby se opakovaně dozvídal, že neumí zpívat a tudíž opět neuspěl. Škola by měla vedle všeobecného vzdělání pomáhat dětem nacházet jejich silné stránky a ty pak rozvíjet. Nikomu nejde perfektně všechno a nikdo nesvádí v dospělosti konkurenční boj v naprosto všech oborech.

Podstatný je pro mě názor těch, kterých se toto téma nejvíce týká, tedy dětí. Mnohokrát jsem slyšela: „Ale děti soutěže milují!“ Velmi mě překvapily výsledky průzkumu (Linhartová 2008, ročníková práce: *Pocit úspěšnosti*, pod vedením PhDr. J. Staré, Ph.D), který jsem provedla mezi 150 dětmi 4. tříd. 60% dotazovaných napsalo, že soutěže rádo nemá. Děti svůj postoj zdůvodňují takto:

- Ne, soutěže ráda nemám, protože se cítím blbě a mám stres.
- Ne, vždycky prohraju.
- Ne, bojím se, že prohraju.
- Nic moc. Není mi příjemně!!!! Nikdo mě nechce do skupiny.
- Ne, protože jsou trochu blbí. Soutěž ve třídě se mi vůbec nelíbí.
- Soutěž v HV je ošklivá.
- Nelíbí se mi, protože se hádáme.
- Soutěže mi trochu vadí, ale je to lepší než učení.
- Při soutěži se cítím nervózně, protože se bojím, že ty soutěže nebudu umět hrát.
- Mám hodně velký stres.
- Nelíbí se mi, protože moc nevyhrávám, a všichni jsou divný a nepříjemný.
- Ne, nelíbí se mi soutěže ve třídě. Ne, necítím se příjemně, protože se bojím, když prohraju, a nerada prohrávám, připadám si pak hloupě, když se bojím a nervózní, nemůžu přemýšlet.

Naopak děti, které se vyjádřily k soutěži kladně, uvádějí:

- Ano, soutěž je místo učení, tak jsem vždycky rád.
- Ve zpívání je to trapné, jinak to jde, aspoň se ulejeme.
- Ano, protože se neučíme.
- Mně se líbí, protože je to místo vyučování.
- Líbí se mi, protože když řekneme něco špatně, tak půjdeme za paní učitelkou, a ona nám to hodně vysvětlí.
- Mám ráda soutěže, protože si chvíli odpočinu.

- Máme chvíli volno.
- Líbí, protože se nemusíme učit a můžu trochu křičet, někdy.
- Strašně moc! miluju soutěže, jsem vždycky první a to mě baví.

Ano, některé děti se při soutěžích velmi snaží a jsou silně motivované. Nevím ale, jestli je ideální motivací k učení touha vyhrát, porazit své spolužáky. Je mnoho způsobů, jak může tvořivý učitel motivovat děti k učení. Dalším problematickým aspektem soutěží je spravedlnost. Pro učitele je dosti náročné uhlídat za všech okolností, zda náhodou někdo neporušuje pravidla soutěže nebo kdo se například přihlásil jako první. Mohou tak vznikat zbytečné spory a křivdy, které odčerpávají čas a energii všech zúčastněných. Toho by si měl být učitel vědom a pokud se rozhodne zařadit do výuky soutěž, měl by vše dobře promyslet a naplánovat. Závěrem bych chtěla podotknout, že mi připadá mnohem podstatnější vést děti ke spolupráci. Schopnost týmové práce budou děti potřebovat v zaměstnání, pro budoucí život a celou společnost je nesmírně důležitá funkční komunikace, tolerance, schopnost naslouchat, dohodnout se a respektovat názory ostatních, a právě to mnoho dnešních dětí neumí.

Měli bychom si tedy rozmyslet, co je pro každého jedince i pro společnost podstatné a jaké osobnosti chceme z našich dětí vychovat. (Linhartová 2008, s.12)

## **5. Příčiny školní neúspěšnosti**

Příčiny školního neúspěchu mohou být velmi rozdílné.

Každé dítě je jiné, každé má jinou genetickou výbavu, temperament, charakter. Každé pochází z jiného prostředí, kterým je silně ovlivněno. Osobnost dítěte ovlivňuje a utváří mnoho činitelů. Osobnost je vždy jedinečná, avšak někdy nevyhovuje požadavkům školy. Takové dítě pak zkrátka jistým způsobem vybočuje z obecné představy dobrého žáka, není schopno plnit nároky školní docházky a tak vzniká problém. Ovšem i nadané dítě se může stát neúspěšným žákem. Častou příčinou školní neúspěšnosti jsou specifické poruchy učení. Zde samozřejmě velmi záleží na učiteli, jak takové dítě vnímá, jak s ním pracuje a jak ho hodnotí. Další příčinou může být nepodnětnost rodinného prostředí.

### **5.1. Sociokulturně znevýhodněné prostředí - příčina školní neúspěšnosti**

Sociokulturně znevýhodněné prostředí je nesmírně závažná a těžko překonatelná příčina neúspěchu dětí, neboť dítě je pod vlivem rodiny neustále. Sama jsem se při zkoumání v praktické části přesvědčila, jak zásadní roli hraje rodinné zázemí ve školní úspěšnosti dítěte. Nejen, že se dětem nedostává pomoci a podpory rodiny v průběhu školního roku, ale některé děti už do školy nastupují zanedbané. Nemají základ, na kterém by mohly stavět, nemají start srovnatelný s ostatními dětmi. „Školní neúspěšnost dítěte na počátku školní docházky je často důsledkem jeho společensko-kulturní determinace, jeho příslušnosti do určité sociální vrstvy, třídy, jeho předchozího nespravedlivého životního běhu. Tento nezasloužený neúspěch však tyto děti odsuzuje k dalším neúspěchům, k méně výchovně vzdělávacím příležitostem.“ (Helus 1979, s.21)

**„Rodina je základním životním prostředím dítěte. Rodina dítě obklopuje a také se do něj promítá.“** (Helus 1990, s.86)

Podle Heluse je dítě produktem rodiny. Dívá se na svět očima rodiny, zvnitřňuje její hodnoty, klima rodinného soužití, nároky, požadavky, rodinnou morálku a cíle. Žákovi tedy můžeme plně porozumět, jen pokud jej

vidíme v kontextu rodiny a na pozadí rodinného života. Učitel bohužel často žákovi křivdí, když si neuvědomuje, že nedostatky v chování či v učebních výkonech jsou vlastně nedostatky rodinného prostředí. (Helus 1990)

Podobně nahlíží na vliv rodiny i Otakar Chaloupka, podle něhož hraje rodina naprosto stěžejní a nenahraditelnou roli v dětství i v průběhu dalšího vývoji a v dospělosti. Podněty, jaké dítě dostává, utvářejí jeho osobnost. To hlavní probíhá v jeho nitru. Záleží na tom, jak podněty zvenčí zpracovává a jak je promítá do své osobnosti. Rodiče jsou pro své dítě vzorem a předávají mu rozhodující životní „instrukcí“ o tom, co je správné a co ne. „Dítě napodobuje, co vidí kolem sebe. Protože kolem sebe vidí ze všeho nejdříve rodiče, napodobuje ovšem rodiče.“ (O.Chaloupka 1995, s.8) Ano, rodina je pro vývoj dítěte velmi určující. Obzvlášť na počátku školní docházky je zásadní, jak se ke škole staví rodiče. Domnívám se, že v 1. třídě není dítě schopno zvládat požadavky školy bez pomoci rodiny. Pokud podpora ze strany rodičů není dostatečná, dítě dostává poznámky za neplnění domácích úkolů, za nepřipravené pomůcky, pozdní příchody. Často však neprávem, tyto poznámky a výčitky patří vlastně spíše rodičům. Učitelovo působení by tedy mělo částečně směřovat právě k nim. Je však obtížné žádat po učitelích, při jejich vytíženosti a nedostatečném finančním ohodnocení, aby měnili návyky rodin. I Helus mluví o „taktním vedení rodičů“, kteří by měli dospět k „hlubšímu a kritičtějšímu náhledu na svou zodpovědnost za dítě“.

A uznává, že takové jednání ze strany učitele by sice bylo žádoucí, avšak poměrně obtížné. (Helus 1990) Mnohdy ale ani důsledné působení na rodiče nemá žádný účinek.

**Pokud dítě nezvládá požadavky školy už od první třídy, měla by mu být automaticky věnována speciální péče.**

Je nezbytné, aby se mu někdo věnoval individuálně a škola by měla být na takovéto případy připravena a vybavena. V opačném případě to znamená, nedokáže efektivně působit na žáky bez pomoci rodiny. Nejsm si jistá, zda je funkcí rodiny připravovat dítě do školy. Rodina má mnoho důležitých úkolů ve vývoji dítěte, vzdělávání by snad mělo více záviset na škole. V praxi to však bohužel takto nefunguje a žáci, kteří bez rodinné podpory naprosto selhávají, jsou toho důkazem. Wágnerová (1998) uvádí, že škola

by sice neměla děti doma příliš zatěžovat, ale jako jedinou cestu vedoucí ke zvládnutí čtení, vidí vlastní čtení dítěte doma. Říká, že dítě se naučí číst pouze čtením. Důležitý předpoklad pro čtení vidí v motivaci. „Pokud budeme děti vhodně motivovat k práci, tedy ke čtení, účelně a často využijeme možností pozitivní stimulace výkonu pochvalou i odměnou, podaří-li se nám dosáhnout optimální spolupráce s rodiči dětí, lze očekávat, že děti samy spontánně budou o čtení projevoval zájem. A to je počátek jejich čtenářství, vztahu k literatuře a nezbytnou podmínkou dalšího sebezdokonalování.“ (Wágnerová 1998, s.37) Může se však stát, že se nám „optimální spolupráce s rodiči dětí“ docílit nepodaří. Tato situace je opravdu problematická, neboť dítě je závislé na škole a schopnostech učitele. Některé školy mají pro tyto děti tzv. reedukaci, na tu je však vyhrazena pouze jedna hodina týdně, někdy dokonce jen 20 minut, což opravdu není dostatečné. Ve družině se dětem rovněž nevěnuje individuální pozornost, přitom právě tam by dětem, které to potřebují, mohl někdo pomoci. Jednak paní družináčka by si mohla najít čas, jednotlivým dětem se věnovat a motivovat je k činnosti a jednak by do družiny mohl docházet student či učitel v důchodu a pomáhat dětem s úkoly a s tím, co nezvládají. Takového člověka je však potřeba zaplatit. Záleží tedy na škole, jaké jsou její priority a za co je ochotna vydat své finanční prostředky. Podílet by se možná mohl i sociální odbor. Zvýšená péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí má význam pro celou společnost, je i v zájmu státu, aby z těchto dětí nevyrůstaly další sociálně slabí nevzdělaní jedinci bez práce pobírající sociální dávky. Čím později se dítěti začne někdo věnovat, tím menší šance na úspěch. Myslím, že v první třídě je nejvyšší čas. Děti jsou v tomto věku často ještě poměrně tvárné a mohlo by se tak předejít pozdějším závažnějším problémům. Kromě spolupráce s rodiči mi připadá důležitá také **spolupráce učitele se sociálním odborem**. Zdá se mi přínosné, když učitel konzultuje situaci dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s odpovědnou sociální pracovnící. Učitel získá větší povědomí o rodinných poměrech a dozví se mnoho informací, které pro něj mohou být důležité.

## **5.2. Specifické poruchy učení - příčina školní neúspěšnosti**

Jedna z častých příčin školní neúspěšnosti je dyslexie a další specifické poruchy učení. Pro vývoj a učení dyslektických žáků je zásadní vedle rodiny také učitel.

## **5.3. Zdravotní stav – příčina školní neúspěšnosti**

To, jak se cítíme po fyzické stránce, ovlivňuje náš život, naše chování, naši aktivitu. Zdravotní znevýhodnění komplikuje školní docházku, neboť pokud je dítě pod vlivem nemocí, alergií a únavy, nemůže se dostatečně soustředit na učení.

## **5.4. Nadání – příčina školní neúspěšnosti**

Dokonce i nadaný žák může být klasifikován, jako neúspěšný. Nadprůměrné nadání se může projevovat vymýšlením nových neobvyklých řešení, přeskakovaní určitých kroků běžného postupu, nedbalou prací, nervozitou a vyrušováním, neochotou spolupracovat, dítě může být nadané jen v některých oblastech a v jiných naopak zaostávat... Tyto a mnohé další projevy mohou být ze strany učitele nepochopeny. Při necitlivém vedení dítě možná nebude mít ve škole prostor své nadání projevit a učiteli se bude jevit jako problémové.

## **6. Vztah učitele a dyslektického žáka**

### **(neúspěšný žák – učitel)**

Ve vzdělávání dětí hraje zásadní roli **učitel**. Zejména na 1. stupni je učitel pro své žáky velkou autoritou. Utvářejí si k němu osobní vztah, který ovlivňuje i vztah žáka k učivu a učení. Malé děti se často učí proto, aby potěšily paní učitelku a byly odměněny pochvalou či dobrou známkou. Hodnocení učitele pro ně má velkou váhu. Často bývá přísnější a objektivnější než hodnocení rodičů, může tedy pro dítě představovat i zátěž. (Kucharská, Chalupová 2006) „Pokud dítěti učení nejde, dostává se do většího stresu než jeho úspěšnější spolužáci. Jakým způsobem situaci zvládne, závisí i na učiteli. Vztah dyslektického žáka k učiteli může být ovlivněn skutečností, že učitel od něj vyžaduje, aby četl, a to je pro něj těžko splnitelné.“ (Kucharská, Chalupová 2006, s.37) Učitel však může dítěti také pomáhat, povzbuzovat ho a poskytovat podporu, kterou méně úspěšný žák opravdu potřebuje. Způsob výuky je pro dyslektické děti zcela zásadní. Můžeme se dokonce setkat i s názory, že dyslexie je „porucha způsobená výukou“. Autoři sice připouštějí, že roli zde sehrávají jisté predisponující činitelé, zároveň však za hlavní příčiny dyslexie považují prostředí dítěte. (Batemann a Haring 1977 in Mertin 1999) S podobným názorem se můžeme setkat u Christensena (1992). Ten říká, že konstrukt poruch učení považuje za zdroj selhání dítěte a zakrývá tak pravé příčiny selhání, které pramení ve výuce. Tím se zároveň brání hledání efektivního způsobu výuky čtení. (Christensen 1992 in Mertin 1999) Jiní autoři dávají dyslexii do souvislosti s biologickými nebo psychologickými příčinami na straně dítěte. Tento přístup zatím dominuje jak u nás, tak v zahraničí. (Mertin 1999) Tyto dvě teorie se tedy liší v pohledu na příčiny vzniku dyslexie. Zároveň se však shodují v tom, že způsob výuky a přístup učitele k dyslektikům je pro jejich další vývoj zásadní. Zejména pro dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je velmi důležité, jak se zachová učitel na počátku školní docházky a jaký postoj k žákovi zaujme. Učitelův přístup ovlivňuje jeho sebedůvěru a motivaci k učení. Učitel by dítě neměl vystavovat častému stresu, jaké navozuje čtení nahlas, upozorňování na nedostatky a kárání před celou třídou. Učitel zkrátka musí mít dostatek informací o dyslexii, aby

se mohl chovat citlivě a správně. Informovaný učitel „nechápe pomalý rozvoj čtenářských dovedností dyslektického žáka jako projev jeho lenosti, nedostatku úsilí a nemotivovanosti či nedostatku inteligence“. (Kucharská, Chalupová 2006, s.38) Informace, které má učitel o dyslexii, by neměly být pouze teoretické a povrchní. Učitel by měl být schopen domyslet tuto poruchu do důsledků, dokázat si představit konkrétní obtíže dyslektika při čtení. K zamyšlení nad tím, co žák s dyslexií při čtení prožívá, vybízí Žáková (2004) a demonstruje obtížnost takového čtení na odstavci psaném malým rozmazaným písmem. Pokud si učitel vyzkouší čtení takového textu, dokáže pak snadno odpovědět na otázky, zda musel při čtení vynaložit větší úsilí, zda byl po pěti minutách čtení výrazně vyčerpán, zda by byl ochoten číst takové dlouhé texty denně nahlas a zda by dokázal přijímat stále znovu negativní hodnocení ze všech stran. (Žáková 2004) Bohužel, někteří učitelé si obtížnost čtení u dyslektiků neuvědomují a vnímají je jako žáky, kteří přes veškeré úsilí učitele nepracují tak, jak by měli. Problematický žák bývá vnímán jako přítěž, je s ním víc práce a učitelovo úsilí nemá potřebný efekt. Necitlivý a příliš přísný přístup je značně nevhodný. To samozřejmě vyplývá z osobního vztahu učitele k dyslektickým dětem, záleží na tom, jaké emoce v něm vzbuzují. „Podle názoru 27 % učitelů se dyslektické děti v potřebné míře nesnaží a na svou poruchu se zbytečně vymlouvají. Úlevy, které děti se specifickými poruchami učení ze zákona mají, považovalo 26 % učitelů za zbytečně velké. (Michalová 2000 in Kucharská, Chalupová 2006, s.39) Lepší situace bývá ve třídách, které se na dyslektické žáky specializují. V publikaci M. Vágnerové a Z. Matějčka 2006 jsou uveřejněny výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjištění míry a kvality informovanosti rodičů o dyslexii, o příčinách a způsobech nápravy. Rodiče, jejichž dyslektici prošli běžnou i specializovanou třídou, měli výhrady především k přístupu a chování učitelů běžných tříd. Výhrady měli k jejich profesním schopnostem; učitelé kladli na dyslektiky stejné nároky jako na ostatní žáky a stejně je i hodnotili. Nerespektovali poruchu, nedokázali přizpůsobit učivo tak, aby bylo přístupné i těmto žákům. Rodiče často označovali přístup učitele za necitlivý, bez jakékoli ochoty dítě pochopit a povzbudit, a někdy dokonce snižující jeho sebevědomí. Jako největší problém nevnímali rodiče nezkušenost či neinformovanost učitelů o specifických poruchách učení, ale

nedostatek snahy. (Vágnerová M., Matějček Z. 2006) Mé zkušenosti jsou v tomto ohledu stejné. Správný přístup k dyslektickým žákům přímo souvisí se schopností individuálního přístupu. Učitel si musí uvědomit, že tyto děti nemůže vnímat stejně jako ostatní. Každé dítě má svébytnou individualitu, žáky tedy mezi sebou nemůžeme mechanicky srovnávat, aniž bychom je dobře znali, i s jejich specifickými problémy a zvláštnostmi. Nesmíme hodnotit jen výsledek, ale i proces učení, snahu a vynaložené úsilí. Co jednomu dítěti trvá pět minut, může jinému trvat několik hodin. Je nezbytné komunikovat s rodiči a s dítětem samotným, musíme pečlivě vážit, co jako učitel dítěti řekneme a domýšlet následky svých slov a činů. Například domácí úkoly se mohou pro dítě stát nepřekonatelným utrpením a zásahem do chodu celé rodiny. Naprostým základem je tedy informovaný učitel, který zná specifické poruchy učení a ví, jak s těmito dětmi pracovat. Bohužel, někteří učitelé ještě stále neberou tyto poruchy vážně, a to nejen starší pedagogové, ale i některé studentky pedagogických fakult. Takový učitel je pro dyslektika neštěstím, může mu velmi zkomplikovat školní docházku, znemožnit překonání překážek a udusit jeho motivaci, snahu a sebevědomí. Každý dobrý ředitel školy by si měl být závažnosti této problematiky vědom a přístupu učitele k žákům se specifickými poruchami učení věnovat mimořádnou pozornost. Otázku dyslexie by pak měl rovněž učinit jedním z témat přijímacího pohovoru s budoucím členem učitelského sboru.

## **7. Hodnocení s ohledem na pocit úspěšnosti a děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí**

Zpětná vazba, hodnocení má velký vliv na to, jak se dítě ve třídě cítí. Záleží na tom, jak ho hodnotí rodiče, spolužáci a učitel. Existuje mnoho způsobů poskytování zpětné vazby a je opravdu nezbytné dobře promyslet, jak budeme hodnotit. Robert Fisher v publikaci *Učíme děti myslet a učit se* říká: „Všichni máme rádi chválu, když cítíme, že je upřímná a zasloužená. Výzkumy ukázaly, že učitelé mají sklon více vyčítat než chválit a že si více všímají chyb než kladů. Snaha vyrůstá z chvály...“ (Fisher 1995, s.137) „Zpětná vazba může mít mnoho podob: odezvu učitele, výsledky testů, sebepřekoušení. Má-li však být účinná, musí vycházet z kritérií hodnocení, musí být podávána soustavně a musí navazovat na výkon.“ (Fisher 1995, s.137) Zásady poskytování zpětné vazby lze shrnout takto:

- Děti by neměly mít pocit, že úspěchu lze dosáhnout příliš snadno nebo že je to příliš obtížné.
- Měly by vědět, jaké jsou cílové normy a podle jakých kritérií mají hodnotit svou vlastní práci a práci druhých.
- Chvála za jejich práci by měla být specifická a měla by se týkat postupu i výkonu. Například: „Líbí se mi, že jsi vyzkoušel různé metody, jak dojít k výsledku. Dobře jsi to udělal, protože jsi dospěl ke správné odpovědi.“ (Fisher 1995, s.137)

Je velmi podstatné, aby hodnocení nebylo samoučelné, ale plnilo určitou funkci. Využívat můžeme i slovní hodnocení, které podle E. Číhalové (1997) může škole vrátit ztracený smysl. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, proč se učí a co se učí. Neučí se pro známku, ale pro sebe. To rozvíjí vnitřní motivaci. „Známkovat by se mělo tak, aby dítě nepocítilo ohrožení neúspěchem nebo důsledky špatných známek, aby žilo v jistotě a bezpečí před posměchem a diskriminací způsobené zařazením do pro ně špatné klasifikační kategorie.“ (Číhalová 1997, s.11) Je mnoho způsobů, jak

hodnotit. Mně se nejvíce zamlouvá kombinace známkování a slovního hodnocení s tím, že není nutné použít vždy obojí. Mohou nastat situace, kdy učitel nemá potřebu vyjadřovat se k výkonu žáka slovy. V některých případech není komentář ani potřebný. Jindy může známku libovolně komentovat a poskytnout žákovi rady, jak by se mohl zlepšit. Domnívám se také, že není nutné vždy hodnotit a známkovat. Pokud například učitel již v pololetí usoudí, že dítě bude opakovat ročník, neboť přes veškerou snahu nezvládá nároky školy, je naprosto zbytečné a demotivující dávat mu celé druhé pololetí jednu pětku za druhou. U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je školní hodnocení nesmírně důležité a může to být jediná objektivní zpětná vazba, kterou dítě za svůj dosavadní život pozná. Proto by si měl učitel důkladně promyslet, jak tyto žáky hodnotit. To znovu potvrzuje mé přesvědčení, že ke správnému hodnocení je nezbytné, aby učitel dítě a jeho rodinné zázemí dobře znal. Pokud se dítě doma setkává především s kritikou, je nutné, aby zažilo i chválu a povzbuzení. Zároveň je důležité zejména pro neúspěšné žáky, aby hodnocení nebylo jen sumativní, ale převážně formativní. Sumativní hodnocení bývá hodnocení konečné, sloužící převážně jako informace pro někoho jiného a přichází ve chvíli, kdy se již s daným stavem nedá nic dělat. Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení. Oproti tomu hodnocení formativní je zpravidla průběžné a poskytuje žákovi rady a náměty ke zlepšení. (Starý 2006) Cílem práce s neúspěšnými žáky by mělo být jejich zlepšení. Strohé posouzení školního výkonu dítěti příliš nepomůže. Učitel by měl být dítěti pomocníkem a rádčem. Formativní hodnocení je tedy mnohem podstatnější a smysluplnější než hodnocení sumativní.

Ve vztahu k neúspěšným žákům je rovněž třeba se zamyslet nad hodnocením normativním a kriteriálním. Normativní hodnocení porovnává výkony žáků mezi sebou. Jedná se o tzv. vztahovou normu, kdy nejlepší práce jsou hodnoceny jedničkou, horší dvojkou atd. Výsledek jednoho žáka záleží na výkonech žáků ostatních, tedy na složení třídy. Kriteriální hodnocení funguje na základě splnění předem určených kritérií, což je pro žáky mnohem jasnější a mohou být více motivováni k činnosti než při hodnocení normativním, neboť výkony ostatních nemohou ovlivnit. (Starý

2006) Normativní hodnocení se mi zdá obzvláště nevhodné pro neúspěšné žáky. Pokud bude slabý žák stále jen srovnáván s ostatními, a to bez ohledu na vlastní pokrok a snahu, lze očekávat, že jeho úsilí časem poleví. Zároveň pro něho bude asi dost stresující, když bude stále hodnocen jako např. nejhorší ve třídě, a to přesto, že se v poslední době tolik snažil. Přitom za nejpodstatnější považuji individuální pokrok dítěte. Škola by měla rozvíjet každé dítě v maximální míře. Pro každé dítě však znamená maximální míra něco jiného a je zásadní, v jakém „stavu“ dítě do školy nastoupí. Zanedbané dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může udělat za první rok školní docházky obrovský pokrok, zlepšit se o sto procent a věnovat škole maximální úsilí. To ale bohužel často nikoho nezajímá a dítě je hodnoceno buď ve vztahu k ostatním, nebo ve vztahu ke kritériím. Ovšem úspěšné učení je podle mě takové, při kterém se dítě hodně naučí, bez ohledu na to, na jaké „úrovni“ se nachází před učením a po něm.

Jak ale říká Karel Starý, „sebesofistikovanější klasifikační systémy nejsou sto zachytit žákovo úsilí vzhledem k jeho individuálním schopnostem.“ (Starý 2006) Každý učitel by se však měl snažit zahrnout do hodnocení i žákův pokrok. Hodnocení by mělo být zároveň motivující a přínosné pro další učení.

## 8. Motivace

Souhlasím s Isabellou Pavelkovou, že motivace ve škole sehrává jednu z nejvýznamnějších rolí a má zásadní vliv na efektivitu výuky. Ovlivňuje úspěšnost žáků, jejich výkony i rozvoj osobnosti. Motivace dává činnostem subjektivní smysl a tím určuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Nedostatek motivace bývá nejčastějším důvodem selhání ve škole, zároveň je příčinou našeho chování, je to odpověď na otázku **proč** něco děláme. (Pavelková 2002) „Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s.16)

Podobný pohled na motivaci můžeme nalézt u Wágnerové: „Zákon motivace nás vede k tomu, abychom organizovali výuku tak, aby děti měly radost z učení a rády chodily do školy.“ (Wágnerová 1998, s.30) Motivace je tedy zákonitost, která v učební činnosti vede k cíli. Zároveň by se měl učitel opírat i o zákon cviku, neboť již J.A. Komenský říkal, že žáci se naučí číst čtením a psát psaním. (Wágnerová 1998) Motivace může být buď vnitřní nebo vnější.

Do **vnější motivace** patří popudy, incentive. Děti se učí, aby dosáhly určitého cíle a získaly tak odměnu - pochvalu, dobrou známku, radost učitele nebo rodičů.

Do **vnitřní motivace** řadíme potřeby. Vnitřní motivace k učení plyne z poznávacích potřeb. Žák se učí proto, že učení je pro něj zdrojem poznání. Učení ho zajímá, učí se z vlastní vůle.

Vnitřní motivace má pozitivní dopad na školní úspěšnost a na učení samotné. Žáci se zájmem o učení vykazují větší koncentraci, vyšší kvalitu chápání souvislostí a menší unavitelnost. Motivace souvisí s autoregulací, s touhou měnit a utvářet sám sebe a s přebíráním zodpovědnosti za svůj život. (Pavelková 2002) Souhlasím s touto autorkou, že rozvíjet v žácích vnitřní motivaci je pro učitele nesmírně náročný úkol. Záleží na osobnosti učitele, na jeho schopnostech, zájmech, vynalézavosti a tvořivosti. Z výzkumů autorů Mareše, Mana, Prokešové „...vyplývá, že oslabený pocit kompetentnosti snižuje jedincovu vnitřní motivaci“. (Pavelková 2002) Mezi

„prostředky podporující vyšší úroveň autodeterminace podle Mareše, Mana, Prokešové (1996, s.14) patří:

1. poskytovat možnost výběru
2. snižovat kontrolu a neustálé vnější řízení
3. projevovat dítěti uznání
4. umožnit žákům, aby jim byly dostupné informace, které jsou důležité pro žákovo rozhodování a řešení úkolů.“ (Pavelková 2002, s.18) Pro podporu vzniku a rozvoje zájmů uvádí Fontana (2003) úkoly, které spočívají v tom, aby učitel:

- poskytoval vhodné příležitosti;
- ukázal dětem, k čemu je takový zájem užitečný;
- nehodnotil kompetenci dětí v dovednostech, které se zájmem souvisejí, dokud nedostaly dostatek příležitostí nezbytných k jejich vytvoření;
- dával najevo vlastní nadšení a zaujetí (Fontana 2003, s.222)

Motivace je zásadním předpokladem pro to, aby děti vynaložily k učení a práci jisté úsilí. Umění motivovat žáky by mělo být jednou ze základních schopností učitele. Často může být obtížnější motivovat k učení děti ze sociokulturně znevýhodněných rodin, neboť k učení nejsou vedeny z domova. Stejně tak děti, které mají jiné znevýhodnění (spu, zdravotní potíže), často příliš motivované nejsou, neboť kvůli znevýhodněním je pro ně učení náročnější než pro ostatní. Zde záleží na vynalézavosti učitele, zda dokáže i takové dítě motivovat k práci.

## **9. Volný čas, sledování televize**

Volný čas tvoří velmi podstatnou část života dětí, je tedy nesmírně významné, jak ho tráví. Obzvláště na počátku školní docházky se děti potřebují po vyučování odreagovat. Domácí úkoly by proto neměly zabírat příliš mnoho času. Je nezbytné, aby učitel dobře promýšlel, jaké úkoly dětem zadá. Existují i takové děti, které nemají nikoho, kdo by jim s nimi pomohl. Rovněž je třeba si uvědomit, že každé dítě má jiné schopnosti, jiné tempo práce. Co tedy většině dětí trvá deset minut, zabere někomu třeba hodinu. Pokud dítě tráví odpoledne nad úkoly a je příliš zatěžováno přípravou do školy, logicky pak u něj vzniká ke škole nechuť. Děti v první třídě píšou většinou domácí úkoly s rodiči a učitel by si měl být vědom toho, že ne každý rodič má pedagogické vlohy. Dlouhý a těžký domácí úkol tak může zapříčinit stres celé rodiny. Ideálním řešením podle mě je, aby učitel individuálně zadával i úkoly. Důležitá je rovněž komunikace s rodiči. Způsob trávení volného času některých dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může být velmi nevyhovující. Je v zájmu školy a celé společnosti nabídnout těmto dětem adekvátní a rozmanité možnosti, jak smysluplně trávit volný čas tak, aby nepřevzaly nevhodný způsob života svých rodičů. Tyto děti by měly mít příležitost vymanit se částečně z vlivu rodiny, zasloužily by si vlídné, citlivé vedení, které jim doma často chybí. Děti z problémových rodin mívají minimální podněty, čas tráví třeba v hospodě s rodiči nebo před televizí. Vysedávání před televizní obrazovkou má mnoho negativních dopadů. Nedostatek pohybu a vadné držení těla, přílišné namáhání zraku, poruchy spánku, pasivní neefektivní mrhání časem, životem. Televize je dnes plná násilí. Hrdinové filmů a seriálů se stávají pro děti vzory. Dítě pak násilí vnímá jako přirozenou a běžnou součást každodenního života. Působení médií, především televize, považuji za závažný problém, a to zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tyto děti neznají pozitivní vzory v rodině, často nemají nikoho, s kým by si mohly popovídat o tom, co v televizi shlédly. Nemají zvnitřněné morální hodnoty a velmi snadno podléhají televiznímu vlivu. Rodiče se jim nevěnují a děti prosedí před televizí celé dny. Tuto závažnou aktuální problematiku zpracoval Adam Suchý ve své práci *Mediální zlo* (2007), z níž

uvádím několik alarmujících statistik, čísel a údajů. Suchý vymezuje nejrizikovější skupinu diváků nejvíce ohrožených vlivy televizního násilí, u nichž vzniká riziko zvýšené agresivity. Jedná se o děti do 12 let, ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, děti trpící určitou frustrací (ze školy, z domova), o děti sledující televizi více než 3 hodiny denně. Uvádí řadu výzkumů, v nichž se rovněž dochází k závěru, že nadměrné sledování televize v dětství může mít spojitost s pozdějším pácháním trestné činnosti a s agresivitou. V současné době existují více než tři tisíce vědeckých studií, které tuto souvislost prokazují. Zajímavé jsou konkrétní výzkumy a statistiky. (Suchý 2007) Dnešní třináctileté dítě shlédlo v televizi asi 52 tisíc vražd, znásilnění a přepadení. Průměrné dítě stráví nejméně 25 hodin týdně u televize. Diváci v USA vidí v televizi násilnou scénu každé 4 minuty. V padesátých letech tvořilo násilí 16% hlavního vysílacího času, zatímco dnes je to 70 až 80%. Reklama tvoří až 20% vysílacího času. Hnutí *I Want my NTV* zveřejnilo studii, ve které upozorňuje na to, že: 47% obětí je v zobrazováno tak, jako by netrpělo a nebylo poškozeno. 73% televizních násilníků zůstává nepotrestáno. Výzkum prezentovaný roku 2003 (R. Mezulánek) zjistil, že u nás denně sleduje televizi 44% dětí ve věku od 5 do 14 let. V létě v průměru téměř 2 a ½ hodiny, ve volných dnech v průběhu roku až 4 a ½ hodiny. Čtvrtina dotazovaných dětí má vlastní televizor. ČT 1 a TV NOVA odvysílaly 4.1. 2004 zprávu, že třináctiletí chlapci z Brna způsobili svému kamarádovi velmi vážná poranění nožem, když napodobovali scény z hororu, který viděli na videu. V roce 1973 byl prováděn experiment (Bandur, Walter) s panenkou „Bobo“. Herec na plátně panenku bil a kopal. Když pak děti dostaly příležitost si s touto panenkou hrát, napodobovaly herce a chovaly se k ní stejně agresivně. Když byl herec za své agresivní chování odměněn, napodobovaly ho ještě výrazněji. (Stejný princip odměn za násilí funguje v počítačových hrách.) Pokud je tedy hrdina filmu za agresivní chování odměněn (sláva, obdiv, majetek, láska krásné ženy, happy end), pak je riziko nápodoby ještě větší. *Centerwallova studie* ve svém longitudinálním výzkumu uvádí: V kanadském městečku Notel získali obyvatelé televizní signál v roce 1973. Po dvou letech vzrostl stupeň agresivity místních dětí o 160%! Centerwall dále sledoval 100 trestanců vězněných za násilné činy. Došel ke spojitosti

mezi pácháním násilných činů a sledováním televizního násilí v dětském věku. Mojmír Svoboda provedl výzkum, ve kterém monitoroval všechny pořady ČT pro děti a mládež. Nejvíce násilí bylo paradoxně zjištěno v pořadech pro nejmenší děti. Vyšlo rovněž najevo, že „v mnoha dětských pořadech se objevuje tendence násilí zlehčovat. Agrese se stává samoučelnou formou vzájemné hry“. (Suchý 2007, s. 48) To pak vede k tomu, že dítě nemusí odhadnout reálnou výši rizika. Roku 1990 se provedl průzkum mezi psychology a psychiatry. Bylo osloveno 230 psychologů a 220 psychiatrů. Téměř 70% z nich se domnívá, že televizní násilí má škodlivý vliv. Do souvislosti s televizním násilím dávají agresivitu, poruchy spánku, emocionální labilitu, přecitlivělost a prohlubování chování podle stereotypních rolí. Dále se zjistilo, že děti samy dávají často své chování do spojitosti s tím, co viděly v televizi. V roce 2002 byl v americkém časopise *Science magazin* zveřejněn nejnovější průzkum. Ve státě New York bylo 17 let sledováno 707 osob. Pokud muži sledovali televizi ve 14 letech méně než hodinu, dopustili se ve věku 16 - 22 let násilného činu v 8,9%. Pokud sledovali TV více než 1 hodinu, bylo to pak 32,5 %. Při sledování TV více než 3 hodiny denně se násilné činy objevily u 45,2% těchto mužů. Výzkum rovněž připustil, že zanedbávání ze strany rodičů zvyšuje výskyt jak agresivního chování, tak sledování násilí v televizi. *The American Academy of child and Adolescent Psychiatry* potvrzuje, že sledováním televizního násilí se děti stávají imunními vůči reálnému násilí, akceptují násilí jako řešení problému, napodobují násilí, které viděly v televizi a identifikují se s některými charaktery agresorů.“ (Suchý 2007, s.65) Vztah mezi televizním a reálným násilím je však velmi složitý a nepřímý. Televizní násilí jistě neovlivňuje všechny diváky stejným způsobem. (Maccoby - Blažek 1995 in Suchý 2007) Do vztahu mezi televizí a divákem vstupuje mnoho dalších faktorů: Dispoziční výbava, temperament, učení, motivace, stávající postoje, vzdělání, příslušnost k určité sociální skupině, vliv výchovy a rodinná konstelace, socioekonomická pozice, předchozí zkušenosti, věk, hlediska vývojové psychologie, rozvoj zájmů atd. Z hlediska vývojové psychologie je dítě až v jedenácti letech schopno distancovat se od děje a vystihnout podstatu příběhu. Teprve ve dvanácti letech si děti začínají uvědomovat, jaký je skutečný cíl reklamy. „Proto také EU navrhuje zákaz

televizní reklamy pro děti do 12 let.“ (Suchý 2007, s.36) Nejúčinnějším regulátorem sledování televize dětmi je podle Suchého **fungující** rodina. Vhodné působení rodičů na dítě, organizace jeho volného času. Pavel Říčan ve své publikaci *Krotíme obrazovku (1995)* zdůrazňuje potřebu naučit děti vybírat si pořady, vést je ke „kritickému a inteligentnímu diváctví“. (Suchý 2007, s.70) Jsem přesvědčena, že u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je problém nadměrné konzumace médií ještě závažnější, neboť nejsou schopny kriticky vnímat obsah, který je jim předkládán, a sledování televize patří mezi častý způsob trávení volného času. Výsledky mnoha výzkumů dokazují neblahý vliv televizního násilí na lidskou populaci. Není samozřejmě možné označit televizi za přímou příčinu agresivního chování dětí a dospělých a nemůžeme říci, že má stejně neblahý dopad na všechny její konzumenty. Rozhodně se však nedomnívám, že násilné scény mají na dětské diváky vliv pozitivní. Výchova dítěte je nesmírně závažný a zodpovědný úkol a právě kvalita výchovy se odrazí v tom, jaké budou naše děti a celá společnost. Možná, že stovky vražd, které dítě na obrazovce vidělo, ho nijak nepoznamenají, nejspíš však alespoň trochu ano.

## **10. Individuální přístup**

Jedním ze základních principů efektivního vyučování je individuální přístup. Potřebují ho všechny děti, nicméně myslím, že právě neúspěšní žáci ho potřebují ještě naléhavěji. Každé z těchto dětí má specifické problémy a důvody, proč ve škole neprospívá tak jako většina dětí. Tyto konkrétní problémy je třeba odhalit a dále s nimi pracovat. Každý má jiné tempo práce, jinou úroveň dovedností, jiné zájmy - motivačně působí na každého něco jiného, každý potřebuje jiný přístup. Běžné školy selhávají ve vzdělávání „netradičních“ žáků proto, že jim nejsou schopné individuální přístup poskytnout. Ve školách jsou nastaveny určité normy, podle kterých učitel své žáky hodnotí a jakmile je některé dítě nesplňuje, stává se neúspěšným. Stejně jako požadavky, tak i přístup učitele bývá ke všem žákům jednotný. Každé dítě má ale odlišnou úroveň schopností a dovedností, různý genetický základ, jiné charakterové vlastnosti apod. Na každé dítě působí motivačně něco jiného. Přístup, který jednoho žáka podpoří a motivuje, může jiného žáka naprosto odradit a demotivovat. Učitel by měl každé dítě dobře znát a měl by vědět, co si ke kterému může dovolit, jak se k němu chovat a jak ho hodnotit. Stejně tak styl výuky a jednotlivé činnosti nebudou vždy plně vyhovovat všem. Proto je nutné, aby hodiny byly co nejpestřejší a nabízely různé způsoby práce. Nepostradatelná je interakce mezi jednotlivými žáky a učitelem. Obzvláště u dětí s problémy je individuální přístup nutný. Nabízí se otázka, jak může učitel individuálně pracovat se všemi dětmi, pokud jich má ve třídě třicet a musí s nimi probrat danou látku. Jestliže učitel respektuje odlišnosti svých žáků a je si vědom toho, že každému z nich vyhovuje něco jiného, může nabízet pestrou škálu činností tak, aby poskytl každému žákovi co největší příležitost efektivního učení. Každý se lépe učí při jiných podmínkách. Někomu více vyhovuje mluvené slovo, někdo potřebuje vizuální či grafické podněty, někdo si potřebuje danou informaci takzvaně „osahat“. Stejně tak i formy výuky vnímá každé dítě jinak. Někomu vyhovuje frontální výuka, jiný se nejlépe učí ve skupině, žáci kteří se ve skupinách těžko prosazují, mohou naopak lépe pracovat v páru či samostatně. Je na učiteli, aby dobře poznal „svou“ třídu a věděl, co jednotlivé děti potřebují. (Vrchovská 2008) Zároveň se domnívám,

že je možné nacházet si v průběhu vyučování chvílky pro individuální práci s jedním konkrétním dítětem. Učitel by měl mít vytipované děti, které v nějakém ohledu zaostávají a na tom pak s nimi pracovat. Pokud má dítě potíže s psaním, učitel může zadat dětem samostatnou práci a posadit se právě k dítěti, které pomoc potřebuje.

## **11. Závěry teoretické části**

Problém neúspěšných žáků je nesmírně složitý a komplexní a je třeba se jím zabývat z různých hledisek. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mají ztížené podmínky, do školy nastupují zanedbané a v průběhu školní docházky se jim nedostává potřebné podpory. Pokud jsou tyto děti ještě dále hendikepované například zdravotním stavem či specifickou poruchou učení a škola není schopná jim pomoci a podpořit je, vzniká velký problém, který může mít dalekosáhlé důsledky. Škola a učitel hrají v této situaci naprosto klíčovou roli, neboť tyto děti jsou na školu ve svém vzdělávání zcela odkázány. Příčiny neúspěšnosti mohou být různé a je na učiteli, aby je odhalil a správně s nimi pracoval. Individuální přístup je podmínkou efektivního vyučování, každé dítě potřebuje něco jiného k tomu, aby dosáhlo výsledků srovnatelných s ostatními. Stejně tak i hodnocení by mělo být individuální. Bohužel, náš vzdělávací systém neumožňuje věnovat dětem takovou individuální péči, jakou by potřebovaly. Záleží tedy na osobnosti učitele, jak si v této situaci poradí, zda dokáže a má zájem „neúspěšnému žákovi“ pomoci. Úspěšnost žáka úzce souvisí s pocitem úspěšnosti. Čeští žáci mají výrazně nízkou sebedůvěru, což jejich učení rozhodně neprospívá, jde naopak ruku v ruce se skutečnou školní neúspěšností. Vedle atmosféry ve třídě a dobrého pocitu dětí je zásadní motivace, která funguje jako hnací síla pro vynakládání úsilí, což je podmínkou úspěchu a samotného učení. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí potřebují mnohdy podporu i v oblastech mimo školní vyučování. Často jsou bezradné při výběru volnočasových aktivit a tráví celá odpoledne před televizní obrazovkou. Škola by tedy měla nabízet zájmové kroužky a motivovat děti k zajímavému, pestrému a smysluplnému trávení volného času. Zároveň je potřeba komunikovat s rodiči. Podpora ze strany školy je pro „neúspěšné žáky“ opravdu klíčová, a přestože to klade na učitele vysoké nároky, domnívám se, že povinností každého učitele je pomáhat dětem nejlépe, jak dokáže.

# **EMPIRICKÁ ČÁST**

# **1. Metodologie empirické části**

V empirické části jsem se rozhodla pro dlouhodobý kvalitativní výzkum. Vybrala jsem si dva „neúspěšné“ žáky první třídy ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a pokusím se zdokumentovat a popsat jejich situaci z několika hledisek. Využiji principy případové studie, budu se zabývat pozorováním a rozhovory s dětmi, rodiči, učitelkou a sociální pracovníci. Sestavím rodinnou anamnézu obou chlapců, zaměřím se na popis současného stavu, pokusím se určit příčiny a faktory, které ovlivnily stav pozorovaného. Syntéza údajů mi nabídne poměrně ucelený vhled do vývojového procesu a stavu chlapců. Jak již bylo zmíněno, použiji principy případové studie (kasuistiky), která systematicky zkoumá jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňuje detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Získané poznatky však nelze generalizovat. (Musilová 2003) Využiji také metody akčního výzkumu, jehož základními elementy jsou akce, reflexe a revize. McNiff (1988) zahrnuje do akčního výzkumu plánování, činnost, pozorování, reflexi, další plánování. Stanovím si obecnější a konkrétní cíle, které bych chtěla svou činností naplnit. Připravím si vhodné materiály a naplánuji činnosti, díky nimž bych mohla dílčích cílů dosáhnout. Činnosti a materiály budu následně reflektovat. V průběhu dlouhodobé práce s chlapci budu provádět další plánování na základě zkušeností z dosavadní činnosti s nimi. Nakonec svou činnost zhodnotím a vyvodím z ní závěry.

## **2. Východiska a plán výzkumu**

V empirické části se budu zabývat případem dvou chlapců, hodnocených jako neúspěšní ve škole. Do první třídy na malém městě ve východních Čechách jsem 1. září 2008 nastoupila na praxi. První třída pro mě byla natolik zajímavá, že jsem tam docházela i později, v průběhu celého roku. Podílela jsem se na mnoha hodinách a dobře jsem poznala jednotlivé děti. S paní učitelkou jsem navázala velmi přátelský vztah a i děti mi přirostly k srdci. Již v prvním týdnu jsem si všimla dvou žáků a postupem času jsem si uvědomila, že tito dva chlapci, kterým učení nejde tak jako ostatním, mě nejvíce zajímají. Při vyučování jsem se jim vždy snažila pomoci. S oběma jsem se brzy spřátelila, což mi mou práci usnadnilo. Několikrát jsem s nimi strávila i odpoledne ve družině. Toto seznámení mě ovlivnilo i při výběru tématu diplomové, později rigorózní práce.

Cílem této části tedy bude přijít na to, jak neúspěšným žákům pomoci, jak v nich vzbudit pozitivnější přístup k učení, jak posílit jejich sebedůvěru a nechat je zažít pocit úspěchu. Nejprve popíši výchozí stav obou chlapců, budu se hlouběji zabývat jejich rodinným zázemím a budu se zamýšlet nad tím, co způsobuje jejich neúspěšnost. Dále se zamyslím nad tím, co tyto děti potřebují, aby se zlepšily a pokusím se jim to poskytnout. Zaznamenám svou individuální práci s chlapci a vyvodím z ní určité závěry. Vytvořím videozáznamy pro dokreslení úrovně a problémů dětí. Zkusím se lépe seznámit s rodiči dětí, natočit s nimi rozhovory a nahlédnout do jejich rodinného prostředí. Budu dokumentovat činnosti a aktivity, které jsem pro děti připravila.

S paní učitelkou ve škole jsem se domluvila, že si budu Marečka a Martínka brát z některých hodin a budu s nimi pracovat individuálně. Oba kluci měli radost a s chutí se mnou spolupracovali. Nejprve jsem se snažila zmapovat jejich úroveň a zjistit, v čem mají největší problémy. Později, po dohodě s rodiči, jsem se chlapcům věnovala i mimo školu, každému zvlášť. Vyzvedávala jsem je na kole, krátká projížďka byla vždy příjemný začátek našeho společného odpoledne. Cestou jsme si povídali nebo jsme si říkali básničky. Každému chlapci jsem založila desky, do nichž jsem shromáždila

různé pracovní listy, hry a básničky. Tento materiál postupně s chlapci používám. Řadu her, básniček a pomůcek jsem sama vyrobila.

### 3. Mareček

Hned na začátku září jsem si všimla malého bledého chlapce ve druhé lavici, který působil dojmem, že vůbec nechápe, o čem je řeč. Měl nateklé oči, ekzém a stále zíval. Většinou nevěděl, co má dělat. Když mu to paní učitelka vysvětlila, snažil se, ale nešlo to. Když byl vyvolán k tabuli, aby nakreslil hvězdičku, rozplakal se, že to neumí. Při jakékoliv činnosti s tužkou byl bezradný. V matematice byly jeho výkony srovnatelné s ostatními žáky. Jeho problémy v českém jazyce se ještě výrazně zhoršily, když došlo na písmenka a známkování. Pokud jsem u něj seděla a přesně mu říkala, co a jak má dělat, poměrně se mu dařilo. Ovšem v době, kdy ostatní děti už celkem plynule četly, Mareček četl jen jednotlivá písmena. Když ostatní děti psaly diktát, Mareček se bezradně rozhlížel po třídě. Bylo vidět, jak moc se snaží. Jakmile znal odpověď na otázku paní učitelky, hned se hlásil, při psaní se maximálně soustředil. O přestávkách jsem si s ním hodně povídala. Byl sdílný a časem si mě oblíbil. Celkově se mi zdál opožděný, hravý, pasivní, pomalý a zanedbaný. V hodinách dával pozor, nevyrušoval a paní učitelka se k němu chovala vlídně. Často si také sedla vedle něj a snažila se mu pomoci. Nicméně jakmile se začaly dávat známky, Markova žákovská knížka se plnila pětkami a čtyřkami. Všimla jsem si, že velkým problémem jsou pro něj samohlásky. Zdálo se mi, jako by je neslyšel, nevnímal. Když jsem se ptala, jaké hlásky slyší ve slově *dům*, řekl *d m*. Ve slově *pes* slyšel *p s*. Ptala jsem se, jakou hláskou končí slovo *kytka*, odpověď byla „na *k*“. Bylo velmi těžké ho k vynechaným hláskám dovést. Postupně uznal, že ve slovech ještě nějaké jsou, ale nedokázal je určit. „Ještě tam něco je, ale já to neslyším a nevím co to je.“ Další věc, kterou Mareček vůbec nezvládal, bylo určování počáteční a poslední hlásky ve slově.

Př: „Na co začíná máma?“ „Na **c**.“

„Zkus vymyslet slovo na **m**.“ „**Kečup**.“

Často se mi zdá, že problém není jen v hláskách, ale jako by Mareček neměl přirozené logické uvažování. Uvedu pár příkladů ze své individuální práce s ním.

### **Počítání koleček** (matematické představy)

Hráli jsme stolní hru, jejímž „cílem“ je získat co nejvíce koleček.

Po skončení hry Marek spočítal, že já mám 7 koleček, on 13.

Řekl, že já jich mám víc.

„7 je víc než 13?“

„*Ano.*“

„Aha, tak víš co, my si to zkontrolujeme. Vyskládáme kolečka každého z nás nad sebe a ty mi řekneš, která řada je delší, tedy kde je více koleček.“ To jsme udělali, ovšem Mareček pak stejně označil řadu se sedmi kolečky jako delší. Jeho reakce možná souvisejí s neznalostí pojmů. (zachyceno na videozáznamu)

### **Dny v týdnu**

„Marečku, víš, kolik dní má týden?“

„*Dva.*“

„Aha, to možná myslíš víkend, ale celý týden?“

„*Nevím.*“

„Tak víš co, já ti všechny dny týdne vyjmenuji a ty mi pak povíš, kolik jich bylo. Pondělí, úterý, středa, čtvrtek, pátek, sobota, neděle. Tak kolik jich bylo?“

„*Jeden.*“

### **Banán**

V pracovním listu Mareček spojoval obrázky s písmeny, na která předměty na obrázku začínaly. ( p + obrázek psa)

„ Co z obrázků začíná na **a**?“ Mareček správně ukázal na ananas.

„Výborně, a co to je?“

„*Banán.*“

„Tohle je banán?“

„*Není.*“

„A co to tedy je? Říkali jsme, že to začíná na **a**.“

„*Anán.*“ (zachyceno na videozáznamu)

Rodiče s Marečkem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, žádná vada ani porucha nebyla objevena. Marek bude opakovat 1. třídu. Rodiče by ho chtěli umístit do základní školy speciální, ale paní učitelka si přála, aby dostal šanci ještě do pololetí příštího školního roku. Rodinné prostředí je velmi nepodnětné, chudé. Rodiče se dětem nevěnují, nepovídají si s nimi. Mareček nezná žádné básničky, pohádky, nekreslí. Na rozdíl od Martínka má nízkou sebedůvěru. Jednak proto, že ve škole vnímá, že není schopen plnit úkoly jako ostatní děti, dostává špatné známky. A určitě ho ovlivňuje i to, že rodiče před ním říkají, jak je nešikovný, a že mu to ve škole nejde. Často bývá sám doma a ve volném čase hraje hry na počítači nebo sleduje televizi. Byt je celý zakouřený, přestože Mareček má silné astma, ekzém a alergii.

### **3.1. Rodinné zázemí**

**Markova matka, paní T.** kouřila a pila alkohol i v době těhotenství. Je romského původu, má další dva syny (16 a 19 let). Nejstarší syn chodil do Speciální základní školy a teď se učí na kuchaře. Druhý syn chodí ještě na ZŠ. Manžel je nezaměstnaný, ona sama pracuje v třísměnném provozu, často mívá noční.

Dětství prožila Marečkova máma od dvou let v dětském domově. Otec jí zemřel a matka situaci nezvládla. Všech šest dětí bylo rozmístěno do různých dětských domovů. Paní T. mi vyprávěla spoustu nepříjemných zážitků o tom, jak ji vychovatelky bily a křičely na děti. Jako malá vůbec nechápala, kde vlastně je, a proč jiné děti mají mámu a tátu, zatímco ona ne. Nikdo jí její situaci nevysvětlil. Nikdo si s ní nikdy nepovídal, nikdo jí nepohládl. Neznala spoustu věcí, které se děti učí přirozenou cestou v rodinách. Nevěděla, že brambory jsou původně kulaté a musí se oloupat, nakrájet a uvařit dřív, než se dají na talíř.

V 17 letech se seznámila se svým současným manželem a otěhotněla. S některými sourozenci není v kontaktu, s některými se shledala nedávno po 15 letech. Je příjemná, upřímná a vstřícná. Na Marečkovi jí záleží, ale s přípravou do školy mu nedokáže pomoci a ani jinak se mu nevěnuje.

## **3.2. Marečkův výchozí stav, shrnutí**

7 let, odklad školní docházky, zdravotní problémy

Nepodnětné prostředí

Malá slovní zásoba

Záporný vztah ke škole, nedostatek motivace

Velmi pomalé tempo práce, častá únava

Nízká sebedůvěra

Hravý, jeví se jako nezralý na školu

Největší problémy má v oblasti čj

Nedokonalá jemná motorika

Plete si pravou a levou stranu

Nezná všechna písmena

Nezvládá zvukovou analýzu slova

Nečte

Nesprávně, pomalu píše, nezvládnuté tvary písmen, vynechává písmena

Nerozezná b/d

Ve volném čase - televize, počítač

Po zmapování výchozího stavu jsem si vytyčila cíle, kterých bych u něj chtěla dosáhnout a zamýšlela jsem se nad příčinami Marečkových problémů.

## **3.3. Příčiny**

Příčiny Markových problémů samozřejmě nelze přesně určit, ale domnívám se, že kromě silně nepodnětného prostředí zde hraje roli i snížený intelekt. Mareček je také zdravotně znevýhodněn. Trpí astmatem, atopickým ekzémem, silnou alergií na lípu, alergií na čokoládu, kivi a jahody. Má chronický kašel. Zdá se mi, že šilhá, velmi často je unavený.

Prostředí, ve kterém žije, je nevhodné. Byt je vlhký, všichni členové domácnosti kouří i v ložnici. Konzumace alkoholu je v rodině na denním pořádku, stejně tak užívání vulgárních slov.

### **3.4. Cíle práce s Marečkem**

- ° **Vytvořit pozitivní vztah ke čtení, k učení**
- ° **Podpořit sebedůvěru a pocit úspěšnosti**
- ° **Dovést ho k rozeznání většiny písmen ( kromě x, w, q )**  
Vytvořila jsem si orientační plán jak jednotlivých cílů dosáhnout.  
Každé odpoledne jsem se zaměřila na několik konkrétních písmen a různými činnostmi jsem se je s ním snažila procvičit.
- ° **Rozlišovat b/d**  
básničky s obrázky, pracovní list (viz Práce s Marečkem b/d)
- ° **Rozšířit jeho slovní zásobu**  
básničky, písničky, pohádky, hra s kostkou ( viz Práce s Marečkem - hra s kostkou)
- ° **Číst pomalu slova, případně krátkou básničku**  
zábavnou formou - vzkazy, dopisy, hry, písničky, básničky
- ° **Složit slovo z písmen - syntéza slova**
- ° **Určit počáteční písmeno slova, vymyslet slovo na určité písmeno - sluchová analýza**  
procvičování, hra s kostkou
- ° **Smysluplně trávit čas**  
věnování pastelek, omalovánek, bílých papírů, kroužek - skaut

### **3.5. Co Mareček potřebuje**

Trvalou systematickou péči a podporu

Motivaci

Individuální přístup

Atraktivní pomůcky a materiály

Hravé metody

Různorodost a pestrost nabízených činností

Časté přestávky

Pochvalu, povzbuzení, posílení sebedůvěry

Inspiraci pro volný čas

### **3.6. Paní učitelka - rozhovory**

***„Mareček je pomalý, se vším má problémy. Především čj nezvládá. Z počátku se hodně snažil, ale časem se spíš vyhýbal práci a jeho motivace upadala.“***

V prvních měsících školy se paní učitelka Marečkovi hodně věnovala a snažila se mu pomoci. Když se ve druhém pololetí Marek snažit přestával, ubývalo i pomoci ze strany paní učitelky.

### **3.7. Marečkova máma - rozhovory**

***„Jsem vám vděčná, že se s ním učíte. Můžete na něj klidně křičet a mlátit ho. Víím, že není chytrej, přála bych si, aby mu to ve škole šlo. Znechutili jsme mu učení, to nám pak řekla paní učitelka. Nutili jsme ho dělat úkoly třeba tři hodiny, i když brečel, nevěděla jsem, jak to mám udělat. Když brečel, začala jsem na něj křičet, pak jsem taky brečela a nakonec jsem ho radši poslala k počítači. Nemám na něj ani čas ani trpělivost.“***

### **3.8. Mareček - rozhovory**

#### **ve škole**

„Copak je, Marečku?“

***„Jsem smutnej, protože bratranec jde do vězení.“***

„Aha, a co provedl?“

***„Já nevím, už jsem ho dlouho neviděl.“***

„Děti máte nějaké kroužky?“

***„Já chodím na balet...“***

***„Já na keramiku...“***

***„Já na fotbal...“***

„To je fajn! Marečku, máš taky nějaký kroužek?“

***„Jo, já chodím na logopedii.“***

## na kole

„Jsi rád, že máš prázdniny?“

„**Ne, prázdniny jsou hnusný.**“

„Aha a pročpak?“

„**Protože pořád prší.**“

„Vždyť zrovna svítí sluníčko.“

„**Ale dřív pršelo.**“

„A copak děláš o prázdninách?“

„**Věčně sedím u počítače, nebo se dívám na televizi.**“

„A baví tě to?“

„**Někdy ne, někdy jo a pak zas ne.**“

„**A taky jsem smutnej.**“

„Jak to?“

„**Protože už nemáme Bambucu-papouška a mně se po něm stejská. Byl jedinej, kdo si se mnou doma povídal.**“

„To je mi líto. Tak si budem povídat spolu.“

„A stýská se ti i po škole?“

„**Ne, fuj škola.**“

„Nelíbí se ti ve škole?“

„**Ne, chtěl bych zpátky do školky.**“

„A pročpak?“

„**Abych byl zase malej a mohl jen tak ležet v kočárku a všichni by se o mě starali. Škola je blbá, protože se tam musí chodit a nemůžu si tam hrát ani skákat.**“

„A připadá ti učení těžké?“

„**Jo, hodně, nejvíc čtení a čeština.**“

„Co myslíš, že ti jde ve škole nejlépe?“

„**Číslo.**“

„Aha, matika. A baví tě počítání?“

„**Moc ne.**“

„A co myslíš, že ti jde nejméně?“

„**Čtení a čeština.**“

„A jaká je paní učitelka?“

„**Dobrá.**“

„Je hodná? Přísná?...“

*„Trochu hodná a trochu přísná, ale delší vlasy jí víc slušely.“*

### **3.9. Práce s Marečkem**

Mareček se ve škole zdá snaživý, ale mám pocit, že na rozdíl od Martina se snaží spíše z povinnosti. Jeho přístup k učení je velmi negativní. Pokaždé se těší na naše společné odpoledne, ale nejraději by si stále hrál. Hodně se snažím pracovat s ním zábavnou formou, ale Marek v každé hře dokáže odhalit, kde se skrývá nějaké učení. U žádné aktivity nevydrží příliš dlouho, takže si pro něj připravuji co nejpestřejší program. I tak se ale někdy vzpouzí, jakmile vidí písmenka. Chybí mu přirozená zvědavost. Často se mi nepodaří nalákat ho ani činností, která je pro Martínka silně motivující, jako jsou třeba písničky, hra na obchod nebo loutkové divadlo. Mareček také často předem říká, že určitý úkol nezvládne, i když ještě neví, v čem bude spočívat. Nakonec to s mou pomocí vždycky zvládne. Je na něm vidět, jak mu dělá dobře, když je pochválen.

#### **3.9.1. Pomůcky, materiály, činnosti**

Asi nejvíce se mi osvědčil **počítač**.

Sice ani u něj nevydrží příliš dlouho, ale je ochoten chvíli na něm psát. Třeba své jméno, nebo mi píše vzkazy.

**b/d:** Oba chlapci si pletou b/d. Vyrobita jsem pro ně tedy dvě velké karty, vymyslela básničky a doplnila je obrázky. Na procvičení jsem připravila pracovní list. (viz přílohy 36 – 40)

Marek rád manipuluje s **umělohmotnými písmenky** a skládá jednoduchá slova. **Barevné kartičky** s písmenky už ho lákají o něco méně. (viz přílohy 16) Celkem rád píše **vodovkami** jednotlivá písmenka.

Největší nechuť má ke čtení. Snažila jsem se mu čtení představit jako smysluplnou potřebnou činnost, prostředek komunikace a zdroj zábavy.

Poslala jsem mu poštou barevný **pohled** s čitelným textem. (viz přílohy 48) Mareček má odpor k veškerým činnostem s tužkou, a to i ke kreslení. Snažila jsem se ho nalákat na veselé **omalovánky**, které jsem mu půjčila domů. Nebyl sice příliš nadšený, ale tři obrázky během týdne krásně vymaloval. Dál už však, i přes mou snahu motivovat ho, nepokračoval. Jednou Mareček vyznačil na obrázku cestu mravencům do mraveniště a příště od nich dostal **vzkaz** s poděkováním, měl z toho velkou radost. Nesmírně mě potěšilo, když mi Mareček poslal i **sms** zprávu.

Př: „Dobry den zdraví Marek, pisu sam“

nebo: „Uz se na vás moc tesim, kdy si pro mě přijdete?“

Hrála jsem s ním stolní **hry**, vytvořené za účelem čtení.

Pro Marečka jsem vyrobila **Hru s kostkou**.

Na plánu je klikatá cesta z barevných puntíků. Kostka je také barevná a na každé stěně má napsáno jedno písmeno. Hráč hodí kostkou a přesouvá svou figurku na barevný puntík v souladu s barvou na kostce. Úkolem je pak vymyslet slovo začínající na písmeno z kostky. Pokud správně vymyslí slovo, získává barevné kolečko. Vyhrává ten, kdo má na konci cesty nejvíce koleček.

Domnívala jsem se, že hra není příliš těžká, neobsahuje žádné čtení ani psaní. Ukázalo se však, že pro Marečka je nesmírným problémem vymyslet slovo začínající na konkrétní písmeno. Když padlo **A**, řekl – **kolo**, nebo rovnou oznamoval, že neví. Pak opakoval slova, která jsem mu poradila při předchozím hodě.

Po několikerém opakování si Mareček vytvořil „zásobu“ dvou nebo tří slov k písmenům z kostky. Pak používal pokaždé pouze tato slova.

Počáteční písmena slov jsme procvičovali také při **honičce** na zahradě. Mareček přede mnou utíkal a vždy, když doběhl do domečku, chvíli jsme pracovali. Řekla jsem mu tři libovolná slova a on musel určit, jakým písmenem začínají.

Stále jsem zkoušela nové a nové způsoby, jak mu to vysvětlit. Říkala jsem mu jen počáteční slabiku slova, první písmeno jsem vyslovovala co nejvýrazněji.

Postupně se situace zlepšovala, až nakonec Mareček dokázal určit jak počáteční, tak i konečné písmeno slova.

Při cestě na kole jsem Markovi začala říkat **básničky**.

Zdálo se, že se s nimi snad dosud nikdy nesetkal. Tvářil se překvapeně, ptal se co to je a proč. Nezdálo se mu to ani zábavné ani hezké. Nelíbily se mu, a pak řekl, že je nechce, že ho to nebaví.

I tak jsem příště Marečkovi zase další básničku pověděla.

Vypadal, že moc nevnímá, i když jsem si s ním třeba povídala o jejich papouškovi a pak jsem mu řekla, že znám o papouškovi básničku.

Po několika takových cestách jsem zase jednou začala s básničkou a najednou jsem zapomněla jak pokračuje.

„Povídala vosa vose:

Vykoupu se v ranní rose“

Odmlčela jsem se a přemýšlela. Mareček se náhle ozval:

**„A jak je to dál?“**

To byl první projev zájmu z jeho strany.

Postupem času začal na básničky reagovat.

Opakoval je po mně a když jsem mu říkala:

„Myšičko myš, pojď ke mně blíž.“ doplňoval mě: „Nepůjdu kocourku, nebo mě sníš.“ Usmíval se a přeříkával říkanku i později.

Potěšil mě, když řekl: **„Já chci tu o čápovi.“**

Ptala jsem se, kterou, protože o čápovi jsem mu vyprávěla dvě.

A Mareček na to: **„Čáp sedí pod dubem.“**

Byla jsem překvapená, že si ji pamatuje, protože ji ode mě slyšel jen jednou nebo dvakrát, a už před dvěma dny. Později jsme si básničky, které si Mareček sám zapamatoval, říkali společně a tleskali jsme k tomu na každou slabiku. Vysvětlovala jsem mu, že úseky, na které tleskáme, jsou právě ty slabiky, které od něj chce slyšet paní učitelka. Tak konečně pochopil, co je slabika. Od té chvíle byl schopen slovo na slabiky správně rozdělit.

Markovy počáteční reakce na **písničky** byly obdobné. Při písničce o tygrovi se tvářil překvapeně až zmateně.

„O jakém zvířátku se zpívalo v písničce?“

„Nevim.“

„Tak já ti ji pustím znovu, a ty na to zkusíš přijít:

„*Když tygr jede do Paříže, vždycky si sebou veze mříže...*“

„O kom se tam zpívalo?“

„Nevim.“

Po častějším poslechu různých dětských písniček si Mareček začal vesele tančit do rytmu.

Marka zaujal **globus**. Společně jsme si ho prohlíželi a Mareček četl názvy různých zemí, měst a moří. Nakonec chtěl vidět Českou republiku. Byl natolik šokován malými rozměry naší země, že se téměř rozplakal.

Motivovat Marka k učení. Bylo těžké. Má odpor ke každé činnosti, ve které se objevují písmena nebo čísla. U jedné aktivity vydrží jen pár minut. Každé čtení / psaní jsem musela „schovat“ do hry.

### **3.10. Výsledky práce**

Cesta k dílčím výsledkům byla velmi zdlouhavá a náročná, i tak se mi ale podařilo řadu vytyčených cílů naplnit. Moc mě ale mrzí, že se mi nepodařilo vytvořit u Marečka pozitivní **přístup ke čtení**. Jistých pokroků sice dosáhl, ale ne až tak výrazných.

**Zvuková analýza** mu už však nedělá žádné problémy.

Bezpečně dokáže určit začínající a závěrečné písmeno ve slově.

Dokáže **přečíst slova a krátké básničky**. Sice ne příliš plynule, ale přečte je. **Složí slovo z písmen**. Velmi obtížně se posuzuje, zda se Marečkovi rozšířila **slovní zásoba**. Nicméně se naučil spoustu nových básniček, přečetl mnoho textů, proto doufám, že moje snaha má výsledky. Jsem nesmírně ráda, že Marek našel cestu k básničkám a je schopen si je zapamatovat. Zároveň si tak rozvíjel smysl pro rytmus a pochopil, co je slabika. Dokáže rozlišit **b/d**. Sice ne stoprocentně, už ale vnímá, že jsou to dvě různá písmenka a pokud se soustředí, čte je správně. Snad jsem dokázala posílit i Markovu **sebedůvěru**. Sám už mnohokrát řekne: „Teď nám to šlo dobře, tak bychom si mohli vybarvit další puntík v plánu“

pochval.“ Dřív se nic takového říct neodvážil. Párkrát jsem mu řekla: „Teď to bude těžší, myslíš, že to zvládneš?“ „Nevim, možná jo, možná ne.“ Dřív byla jeho odpověď vždy jednoznačně „Ne.“ Také mámě přednášel básničky, které si zapamatoval, a zdálo se, že je na sebe pyšný. **Inspiraci pro smysluplné trávení volného času** jsem Markovi poskytla. Obávám se však, že efekt byl jen krátkodobý. Pár obrázků nakreslil, napsal mi pár sms zpráv, ale pak se opět navracel k počítači. Zařídila jsem ale pro Marka kroužek skautu zdarma, chodil do něj moc rád. Měsíc po opětovném nástupu do 1. třídy byl Mareček ve škole velmi spokojený, učení zvládal bez problému. Na pololetním vysvědčení měl tři dvojky a jinak samé jedničky. Ve škole se cítil dobře a učení zvládal. Rodiče chtěli dát Marka hned po první třídě do speciální základní školy. Paní učitelka se přimluvila, aby ho nechali 1. třídu opakovat na stejné škole a dali mu šanci ještě do pololetí.

## **4. Martínek**

Hned prvního září mě paní učitelka informovala, že Martínek opakuje 1.třidu, protože nezvládá český jazyk, zejména čtení. Řekla mi, že s ním budou problémy, protože hrozně zlobí. O to víc mě pak překvapilo, že ho posadila do poslední lavice u dveří. Již po pár dnech se podle paní učitelky projevil jako zlobivé dítě, nedává pozor a nesoustředí se. Zdálo se mi, že ho paní učitelka odpočátku vnímá jako rušivý element, který jí schválně ztěžuje práci ve třídě. Mně Martin připadal jen neposedný, sem tam si hraje s tužkou, sem tam mu něco upadne a sem tam kouká z okna místo na paní učitelku. Ta ho ovšem téměř nikdy nevyvolá a je od něj v prostoru třídy hodně vzdálená. Její přístup k Martínkovi mě opravdu zklamal. Místo motivace mu začala do žákovské knížky dávat pětky a do notýsku razítka s napomenutím. Mnohokrát jsem byla svědkem veřejného kárání. Martin však nevypadal, že by tím nějak trpěl a vždy působil spokojeně.

### **4.1. Rodinné zázemí**

Martínek bydlí v Červeném Kostelci v malém panelovém bytě 1+1 s mámou, psem a dvěma kočkami.

#### **Martinova matka – paní Dita**

Podářilo se mi paní Ditu přesvědčit, aby mi poskytla rozhovor na kameru. Narodila se roku 1973, porod byl komplikovaný. Její intelekt je silně snížen. Matka paní Dity pracovala jako vedoucí oddělení kovodružstva, v současné době je již v důchodu, otec byl policista. Paní Dita opakovala první třídu ZŠ, chodila na nápravu řeči. Pouze jeden rok se učila tkadlenou, výuční list nemá. Čtení a psaní je pro ni dost obtížné (viz omluvný list v přílohách). Má dva sourozence, rodiče se rozvedli, když jí bylo 10 let. V osmnácti letech otěhotněla a vdala se. Manžel ji od začátku podváděl, bil a týral. Nějaký čas pak byla v psychiatrické léčebně. V pátém měsíci těhotenství byla propuštěna a odešla do azylového domu, kde se narodila Lucinka. Poté s dcerou bydlela u sestřenice, ta ji podle jejího vyprávění později vyhodila a nepravdivě nahlásila, že své dcerce ubližuje. Lucinka byla umístěna do dětského domova, kde zůstala do dvou let. Maminka

paní Dity si pak vnučku vzala do pěstounské péče a dodnes ji vychovává. Pět let po narození Lucky přišel na svět Martínek. I s Martinovým otcem se paní Dita rozvedla. Pracovala jako tkadlena, servírka, uklízečka, v pekárně. V současné době je již rok nezaměstnaná. Žije ze sociální podpory, dostává alimenty, přivydělává si úklidem jednou týdně. Její celkový měsíční příjem činí 8 tisíc, nájemné kolem 4 tisíc.

Má nařízeno odpracovat měsíčně 20 hodin veřejně prospěšných prací, které, podle svých slov, ráda vykonává.

### **Martinova matka mě šokovala hned při prvním setkání.**

Zajela jsem za ní jednu květnovou neděli před polednem, představila se a povídaly jsme si o Martinovi. Paní Dita: „Jo já vím, že mu to nejde no, taky jsem měla ve škole problémy, chodila jsem i na nápravu řeči, ale máma mi vlastně nikdy neřekla, co jsem, jestli jsem třeba dyslektik, nebo tak něco. Takže ani nevím, co jsem.“ Martínek se zasmál a řekl výmluvným tónem: „Já ti řeknu, co seš!“ Paní Dita se rozčílila: „Martine! Nedělej si ze mě zase srandu!“ Mezitím vyskočila na Martínkovo místo u stolu kočka a začala jíst z jeho umělohmotné misky oběd - guláš z konzervy. Paní Dita ji okřikla: „Jedeš potvoro!“ Navrhla jsem, že Martin by někdy mohl jet se mnou k nám na chalupu, kousek za město, na „doučování“. Obrátila se na syna: „Slyšíš Martine! Rychle to dojez, jdeš s paní učitelkou.“ Martínek měl naštěstí radost, a tak jsme tedy na kole hned vyrazili do vesničky Zábrodí. Nesmírně mě překvapilo, jak moc se Martin dokázal soustředit na práci. Očekávala jsem, že budeme dělat přestávky, ale Martin dvě hodiny seděl u stolu, četl, psal, vyplňoval pracovní listy, tleskal si u toho a byl veselý. Přesto, že paní Dita ví, že Martin má ve škole problémy a naléhavě potřebuje její pomoc, není schopná pro něj naprosto nic udělat. Paní učitelka ji nesčetněkrát žádala, aby s Martinem denně četla. Já sama jsem se jí později snažila objasnit závažnost situace. Vysvětlovala jsem jí, že stačí pět, deset minut denně. Pokaždé mi dala zapravdu, děkovala za mou péči, tvrdila, jak nesmírně by si přála, aby Martin ve škole dobře prospíval. Nicméně při příštím setkání jsem se opět dozvěděla, že na čtení ani tentokrát nebyl čas.

Paní Dita stále kouří (60 cigaret za den), konzumace alkoholu je pro ni také celkem běžná. Dosti výmluvný je i Martínkův obrázek maminky (viz Příloha 14), kde je máma zobrazena s cigaretou.

### **Matka paní Dity**

Tato chytrá klidná dáma na mě silně zapůsobila svou kultivovaností a vlídností. Vyprávěla mi o těžkém a komplikovaném porodu. Dita po narození nedýchala, lékaři museli provést masáž srdce. Nakonec se podařilo dítě oživit, avšak zřejmě s jistým poškozením. Výchovu Dity popisuje matka jako nesmírně strastiplnou. „Ani se neptejte! Nedá se to slovy vyjádřit. Tolik času a energie z mé strany a výsledky tak mizivé. Dita nemluvila, nejedla, motorika byla velmi nedokonalá. Jezdili jsme na logopedii do Hradce Králové vzdáleného 50 kilometrů, na cvičení a rehabilitace.“ Říká, že u dcery na návštěvě nikdy dlouho nevydrží. „Dito, proč si neuklidíš, jak můžeš žít v takovém nepořádku a špíně, zvířata ti skáčou po stole, to se nestydíš?“ Svého vnuka si někdy bere na víkend, učí se s ním a společně čtou.

## **4.2. Martínkův výchozí stav**

8 let, odklad školní docházky, opakoval 1. třídu.

Naprosto nepodnětné prostředí, problematická matka.

Levák, dyslektik, dysgrafik, dysortograf, ve škole nesoustředěný, neaktivní. Pokud je motivován, dokáže se soustředit překvapivě dlouho, pracovat rychle, se zaujetím. Je nesmírně bystrý a zvědavý (dle nálezu ppp má lehce nadprůměrné IQ).

Problémy s českým jazykem, zejména se čtením.

(V matematice podává výkony srovnatelné s ostatními spolužáky.)

Nezvládá di, ti, ni/dy, ty, ny

Nerozlišuje b/d

Čte pomalu, sekaně, často si plete písmenka, domýšlí si slova.

### **4.3. Příčiny**

Domnívám se, že nejzásadnější příčinou Martinových potíží ve škole je jeho rodinné zázemí. Matka mu není schopna nic vysvětlit či s něčím pomoci. Jednak nemá zájem, a jednak to zřejmě ani není v jejích silách. Martínek má podle mého názoru silný potenciál, který ale bohužel nebyl dostatečně rozvíjen. Matka na něj nedohlédne při psaní úkolů, stává se, že Martin často úkoly ani nedělá. Rodina má vliv i na trávení volného času. Paní Dita nemá ani zaměstnání, ani žádné zájmy. Celé dny sleduje televizi. Martínka sice baví spousta věcí, dokonce snad i to čtení, ale volný čas tráví s mámou před televizí. Doma nemá žádné jiné podněty, sám ven nesmí.

„Martínku, copak děláš večer před spaním?“

„Koukám na televizi.“

„A co ráno po probuzení?“

„Koukám na televizi, dám si snídani a zase koukám, třeba celý den.“

Martin sleduje cokoliv, co v televizi běží, tedy i pořady naprosto nevhodné pro děti.

### **4.4. Cíle práce s Martínkem**

- Vytvořit pozitivní vztah ke čtení, učení
- Představit čtení jako smysluplnou činnost, prostředek komunikace, získávání informací a zdroj zábavy. (Hry, dopisy, vzkazy, e-mail, zajímavé informace o zvířátkách.)
- Podpořit vlastní aktivitu a vnitřní motivaci. (Knížička s básničkami a úkoly pro samostatnou práci doma.)
- Inspirace pro smysluplné trávení volného času (knihovna, kroužek tancování, kreslení).

### Konkrétní cíle:

- Rozezná všechna písmena. (kartičky, písmenkové pexeso, procvičování, čtení)
- Správně čte di, ti, ni. (kroužkování ve slovech, písnička s hojným výskytem těchto slabik *Věřte mi, že medvědi*, procvičování s kartičkami)
- Dokáže rozdělit slovo na slabiky. (básničky)
- Plynuleji čte, nevymýšlí si slova. (čtení, hry, básničky, písničky, pohádky)

## **4.5. Co Martínek potřebuje**

Individuální přístup

Dlouhodobou systematickou péči

Inspiraci pro volný čas

Navázat na vlastní zájmy, podpořit vlastní motivaci

Podporu a zájem matky

Procvičovat čtení a psaní

## **4.6. Paní učitelka – rozhovor**

„S Martinem je to opravdu těžké! Nedává pozor a jako by mi dělal naschvály. Narušuje mi hodinu a ztěžuje mou práci. V posudku z poradny se píše, že je nadprůměrně nadaný, ale kdyby byl tak inteligentní, tak by přece četl a učivo zvládal! Měla jsem už ve třídách i horší dyslektiky, ale vždy to brzy překonali. Víím, že to má doma těžké, ale vůbec se nesnaží.“

Z rozhovoru s paní učitelkou mi bylo smutno. Celou problematiku vztahuje spíše ke své osobě - **mi** dělal naschvály, Narušuje **mi** hodinu a ztěžuje **mou** práci. Zdá se, že pro ni Martínek představuje pouze přítěž a příliš se nesnaží vidět situaci z jeho pozice. Nepřemýšlí o tom, proč má Martin

takové problémy a co by mohla udělat pro to, aby se zlepšil. Nehledá cestu, jak mu pomoci. Její přístup se promítá i v „odsunutí“ Martínka do poslední lavice, což je podle mě zcela nevhodné. Dyslektické dítě, které opakuje první třídu a špatně se soustředí, bych si naopak posadila do první lavice. Zajímavé pro mě byly i rozhovory s Martínkem.

Vnímá se jako úspěšný žák, i přesto, že propadl, a na konci opakované 1. třídy dostal čtyřku z českého jazyka.

- Martínek říká, že ve škole ho to baví a chodí tam rád.

Paní učitelka je přesvědčená, že ho to ve škole nebaví.

- Martin má k paní učitelce velmi kladný vztah a říká, že je hodná.

Paní učitelka má na Martina vztek a tvrdí, že je zlobivý.

Nevím přesně, jak si tento rozpor vysvětlit. Myslím, že Martin moc o ničem nepřemýšlí a s ničím si nedělá hlavu. Celkově je velmi pozitivní a spokojený snad za všech okolností. Několikrát se mi zdál až podezřele blažený v ne příliš pozitivní situaci. U paní Dity mám pocit, že její city jsou velmi mělké. Řekne, že má z něčeho radost, ale jako by to byla jen prázdná slova. V její tváři se žádné pocity a emoce nezračí.

Za prvního půl roku, co jsem Martínka celkem pravidelně vídala, jsem ho nikdy neviděla smutného, i přesto, že by k tomu měl mnohokrát důvod. Byla jsem tedy velmi překvapená, když jsem ho začala navštěvovat doma. Nebylo výjimkou, že se rozplakal několikrát během jedné hodiny. Pohlavkování a nadávky od matky snášel bez problému a s úsměvem, ale stresovaly ho nesmyslné zákazy a dohady. Několikrát mi naznačil, že mámu vnímá jako hloupou. „Neví, co říká,“ „to nepochopí“ apod. Je tedy ve velmi obtížné situaci. Jednoho srpnového odpoledne, kdy teploty přesahovaly 27 stupňů, jsem si pro něj opět přišla. Byl veselý, věci už měl připravené a začal si obouvat sandály.

„Ne Martine! Vezmi si tyhle,“ zavelela paní Dita a podávala mu vysoké zimní šněrovací pohorky.

„Ne mami, je teplo. Chci sandály.“

„Ne Martine, vezmi si tyhle.“

„Proč?“

„Vezmeš si tyhle!!“

„Proč?“

„Martine nezlob a koukej si je about, nebo nikam nejdeš a dostaneš na pr...“

„Tak mi řekni proč?“

„Dělej,“ křičí paní Dita a pohlavkuje Martínka, který začíná brečet.

Nevěděla jsem, jak se zachovat, ale nakonec jsem řekla: „No, možná by mohl mít sandály, je teplo.“

„Tak jo,“ řekla s klidem paní Dita a drama skončilo. O týden později zakazovala Martinovi ohřát si vločkovou kaši (kterou si sám uvařil):

„Ne Martine, to se nemusí ohřát.“

„Jo mami, aby to bylo dobrý, teplý.“

„Ne, nic nemusíš, nebudeš ohřívat.“ Paní Dita zvedá hlas a pohlavkuje syna. Ten tedy bere hrnec se studenou kaší a jde si ji sníst do vedlejšího pokoje na zem, lžící rovnou z hrnce. (Zachyceno na videozáznamu.) Ze strany paní Dity v tom není žádný zlý úmysl, výchova dítěte je podle mého názoru prostě nad rámec jejich možností. Je opravdu žalostné, že škola není schopna tomuto chlapci pomoci. Paní učitelka píše Martínkovi poznámky za nevypracované úkoly a pětky ze čtení. Znovu a znovu píše do žákovské knížky vzkaz pro matku: „Musíte s Martinem denně číst.“ Kdyby jen věděla, jak jejich společné čtení vypadá. Martin brečí, paní Dita je bezradná, hrozí zákazem televize, křičí: „nebreč“, „dělej!“, „čteš to špatně“, „ne, špatně“, „ne, znova“, „ne“, „ne“... Pak k synovi promlouvá: „Takhle z tebe opravdu nic nebude“ a odchází. (Zachyceno na videozáznamu.)

Pokud by paní učitelka čas, který stráví psaním poznámek, tiskáním pátečního razítka *napomínám* a *zlobí*, psaním pěttek a vzkazů pro paní Ditu, věnovala individuální práci s Martinem, udělala by lépe a její činnost by měla aspoň nějaký smysl.

## 4.7. Rozhovor s Martínkem

„Chodíš rád do školy? Baví tě to tam?“

„**Jo.**“

„A co tě baví nejvíc?“

„**Asi matika a přestávky, když mám svačinu.**“

„A co paní učitelka? Jaká je?“

„**Jo dobrá, moc hodná.**“

„A je i přísná?“

„**Jo, trochu je, ale to nevadí.**“

„A jaký ty jsi žáček?“

„**Jo dobřej.**“

„Myslíš, že ti to ve škole jde?“

„**Jo.**“

„A co nejvíc?“

„**Matika.**“

„A nejmíň?“

„**Asi český jazyk.**“

„A baví tě, nebo moc ne?“

„**Jo, baví.**“

„A co čtení?“

„**Jo, to mě taky baví.**“

## 4.8. Pedagogicko-psychologická poradna

Na konci první 1. třídy v květnu 2008 absolvoval Martínek vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Celé znění zprávy je v přílohách. Některé závěry z vyšetření: „Úroveň rozumových schopností se pohybuje v pásmu lehkého nadprůměru. Výborně je rozvinut názorně praktický a slovně abstraktní logický úsudek. Při práci se u Martina objevuje psychomotorický neklid. Celková úroveň čtenářských dovedností výrazně neodpovídá požadavkům kladeným na žáka 1. ročníku ani zjištěným rozumovým předpokladům chlapce.“

**Paní učitelku prosíme o zvýšenou péči, chlapec je nadprůměrně nadaný a bez systematického procvičování by sám bez pomoci dospělého problému ve čtení a psaní nezvládl.**

Posudek z ppp pokračuje: „Při hodnocení vycházet ze zvládnutého. Poskytovat dostatek času na kontrolu, upozornit na chybu, pomoci s opravou.“ (Další přínosné, konkrétní rady, které paní učitelka naprosto ignoruje.) Je pravda, že Martin dochází ve škole na reedukaci, která však probíhá 20 minut jednou týdně, což je podle mého názoru naprosto zanedbatelné. Škola vypracovala pro Martina individuální plán, což byla další zbytečná práce. Ano, škola může na papíře doložit, že o chlapce je „postaráno“, že je brán ohled na jeho znevýhodnění a je k němu přistupováno individuálně. Je-li to skutečně tak, nemá nikdo šanci ověřit. Vše se točí kolem osobnosti učitele. Poradna se může snažit a škola vypracovávat plány. Pokud ale učitel nechce brát na specifické poruchy učení ohled, tak to prostě dělat nebude a nikdo s tím nic nenadělá.

Individuální plán navrhuje:

„Písemný projev: Krácení rozsahu písemných cvičení a diktátů, delší čas na kontrolu napsaného, doplňovací cvičení, před hodinou uvolňovací cvičení.“

- Nic z výše uvedeného jsem neviděla ani jedinkrát. Paní učitelka má na Martina naprosto stejné nároky jako na všechny ostatní.

„Matematika: Krácení rozsahu zadání, více času na přečtení slov. Úlohy - pomoc při čtení.“

- Nic z toho p. učitelka nedělá. Pokud Martínek nepřečetl zadání slovní úlohy a nevyřešil ji, dostal pětku do žákovské knížky. V průběhu písemného testu si ho p. učitelka ani nevšimla, nezeptala se ho, zda nepotřebuje pomoci.

„Hodnocení a klasifikace: Bude respektováno individuální tempo. Hodnocení bude mít motivační charakter, na vysvědčení bude klasifikace provedena známkou mírnějšího stupně.“

- Ani tímto doporučením se p. učitelka rozhodně neřídí. Hodnocení je naopak vždy silně demotivující, Martin je neustále napomínán, upozorňován na chyby, je mu vyčítán způsob čtení, je hodnocen známkami 4, 5. V celé této problematice je tedy zásadní přístup učitele, který musí být

dostatečně vzdělaný, citlivý a ochotný přizpůsobit dětem výuku tak, jak potřebují.

#### **4.9. Práce s Martínkem**

Při prázdninovém učení jsem měla možnost Martínka lépe poznat. Nadchlo mě, jak neuvěřitelně je zvědavý, plný energie a chuti dělat, cokoliv navrhu. Je nesmírně vnímavý, má rychlé tempo práce, stejně tak i reakce. Je velice bystrý a učenlivý. Někdy se mi zdá, že až překypuje nadšením a štěstím. Má silnou vnitřní motivaci. Když čteme a já musím na chvíli odběhnout, Martínek čte zuřivě dál a vypadá, že ho to baví, přesto, že si stále plete písmenka, čte sekaně, jednotlivá písmenka jakoby „vyštěkává“. Na rozdíl od Marečka nepotřebuje rychlé střídání aktivit. Je schopen se zabývat dlouho jednou knížkou nebo hrou. Sám od sebe otáčí stránky pracovního sešitu dál a dál, čte další a další zadání. Někdy je až zbrklý a čte překotně. Domýšlí si slova, čte písmenka, která ve slově nejsou. Když používám kartičky s jednotlivými písmenky, Martínek bezpečně všechna pozná. Slabiky mu také nedělají problémy. Jakmile je však slovo delší, začne si najednou písmenka plést. Když si uděláme přestávku, běhá po zahradě jako vítr, hned leze na strom, v mžiku je zas v chalupě na půdě. Všechno zkoumá a snaží se přijít všemu na kloub. Zdá se mi nevybitý a neuspokojený jak po fyzické, tak po psychické stránce. Ve volném čase se dívá na televizi. Doma nemá absolutně žádné podněty. Žádné hračky, stavebnice, knížky ani omalovánky. V penále jen pár pastelek, doma většinou nemají ani papír. S Martinem se podle mého názoru pracuje velmi dobře a snadno. Měla jsem pro něj, stejně tak jako pro Marka, připraveno spoustu aktivit, které považuji za zábavné a motivující. (písničky, hry apod.) Ale zjistila jsem, že Martin žádnou výraznou motivaci ani nepotřebuje. Stačí když si otevřeme pěknou knížku, nebo pracovní sešit. Pokud je aktivita nezvyklá a atraktivní, Martínek nadskakuje na židli radostí, tleská a směje se. Hodně ho zaujalo, když jsme četli zajímavosti o medvědech, nebo o dětech z různých koutů světa. Moc rád se dozvídá nové věci. Také básničky ho baví, obzvlášť když jsou legrační a vtipné.

## 4.9.1 Pomůcky, materiály, činnosti

Následující činnosti a práci s pomůckami je v případě zájmu možno shlédnout na DVD

### **Knížečka**

Pro Martínka jsem vyrobila knížečku, aby se o prázdninách mohl doma věnovat samostatné práci. Vlepila jsem do ní obrázky a texty s úkoly, o kterých si myslím, že by Martina mohly zaujmout. Úkoly (např. *namaluj bubáka z básničky*) pro mě slouží jako zpětná vazba, díky nim mám přehled, co Martínek doma přečetl.

Ale především jsou důležitou zpětnou vazbou pro něj, nutí ho o textech přemýšlet, tedy číst s porozuměním.

Např. *Přiletěla vrána sedla do trní, přiletěla druhá, sedla vedle ní.*

Otázka: - *Kolik vran tam tedy nakonec sedělo?*

Snažila jsem se dát také prostor Martínkově vlastní fantazii.

- *Kam bys chtěl jet na prázdniny?*

- *Zahraj si na pana spisovatele, použij předepsaná slova a vytvoř vlastní větu nebo příběh.*

- *Prohlédni si komiksový obrázek. Co se vlastně stalo? Napiš do bubliny, co asi holčička říká.*

### **Dopis**

Poštou jsem Martínkovi poslala veselý barevný dopis s obrázky.

### **Hra s medvědy** (viz přílohy 21 – 27)

Tuto hru jsem původně vytvořila pro druhou a třetí třídu.

Po úpravě pravidel se však osvědčila i při práci s prvňáčky.

Na plánku jsou na některých políčkách nakresleny **otazníky**. Každý má svou **figurku**, po plánku se postupuje za pomoci házení **kostkou**. Jakmile figurka vstoupí na otazník, je na řadě **otázka**. Hráč si vezme z hromádky kartičku a přečte ji. Ve spodní části je pro kontrolu správná odpověď. Otázky se vztahují ke krátkým textům o několika druzích medvědů. Hráč si vybere příslušný text a hledá v něm odpověď na danou otázku.

**Během praxe v jedné třetí třídě** jsem před začátkem hry rozdala desky s texty jednotlivým dětem. Každý si vybral jeden druh medvěda, pak měl 10 minut na přečtení textu. Následně děti, které četly stejný text, utvořily skupinky, povídaly si spolu o tom, co četly a společně vybraly dvě nejzajímavější informace. Ty pak sdělily třídě. Následovala hra ve dvojicích. Na některé otázky děti již odpověď znaly, na některé musely odpověď vyhledat v textu. Tato hra vede k uvědomělému čtení s porozuměním, učí děti orientovat se v textu a vyhledávat konkrétní informace. Děti se také pokoušejí odlišit zajímavé informace od těch méně zajímavých. Při hře se uplatňuje skupinová, párová i samostatná práce. Při individuální práci **s Martínkem** jsem vynechala čtení textů a přistoupila rovnou ke hře. Odpověď na otázku jsem mu pomohla v textu najít a on jen přečetl příslušnou větu. Zajímavosti o medvědech ho velmi zaujaly, při hře byl vždy silně motivován. Několikrát jsme tuto hru hráli celou hodinu a Martínek četl i odpovědi na otázky, které jsem měla zodpovědět já. Informace o medvědech si velmi dobře pamatoval a vyprávěl je i dětem ve škole. Martínek mě pobavil a potěšil. Končili jsme naše tříhodinové setkání, během něhož jsme **četli** a zpívali písničku, **četli** vzkaz na počítači a hodinu hráli hru s medvědy. Když si Martínek balil své věci, vzal do ruky slabikář a nadšeně vykřikl: „**My jsme dneska ani nečetli!!**“

**Počítač.** Počítač se mi velice osvědčil i u Martina. Pro oba kluky byla práce s ním velmi atraktivní a motivující. Oba potřebovali procvičit písmena a na to byl počítač ideální. Martínek většinou sám vymyslel větu, kterou chtěl napsat, a já mu pak pomáhala s jednotlivými slovy. Sem tam potřeboval poradit, které písmeno má zrovna napsat, většinou to ale věděl sám. K této činnosti musel nejen znát písmena, ale prováděl i syntézu slova. Musel si uvědomit, kterým písmenem slovo začíná, které následuje.

**Zvířátka se stěhují.** (viz přílohy 28 – 30) Inspirovala jsem se prstovými maňásky, které jsem si přivezla ze své praxe v mateřské škole ve Velké Británii. Byla to panda, los, opička a slon. Vytvořila jsem k nim několik úkolů. Nejdřív jsem Martínkovi o zvířátkách pověděla příběh.

Martin dostal první pracovní list:

„Zvířátka se stěhují, hledají nové bydlení. Dokážeš jim poradit, který inzerát si mají přečíst?

*Koupím psa.*

*Prodám horské kolo.*

*Hledám hospodyni.*

*Prodám dům.*

Pak si Martínek přečetl, jaký dům by si jednotlivá zvířátka přála.

Následovalo čtení inzerátu *Prodám dům*. „Tak Martíčku, teď se možná dozvíš, jestli domek má nebo nemá zahrádku, kterou si přál slon.“ Začali jsme číst následující větu a opravdu, dům měl zahrádku. Martínek na mě podezíravě pohlédl a povídá: „Vy už jste to četla!“ Následně musel Martin rozhodnout, jestli dům zvířátkům bude vyhovovat, musel i spočítat, jestli na něj mají dostatek peněz. (Jako podklad mu sloužil soupis finančních prostředků jednotlivých zvířátek.) Když byl dům zaplacen, ukázala jsem Martinovi dům (přední stěnu), který jsem vyrobila z tvrdého papíru. Prstoví maňásci vykukovali otvíracími okénky. Martínek měl velikou radost. Pak rozhodl, kde budou jednotlivá zvířátka bydlet a napsal to na štítky pokojů. Chvilku pak hrál s maňásky divadlo. Hlavním cílem této aktivity bylo samozřejmě čtení. Přitom jsem se ale opět snažila, aby sloužilo zdánlivě jen jako prostředek ke splnění jiného cíle. Téma jsem zvolila takové, jaké si dítě dokáže představit. Při našem příštím setkání Martíčkovi přišel dopis **od zvířátek z dovolené**. (viz příloha 33) Psali, jak se mají, co dělají a že byli v divadle na představení o Makulence. Martíčkovi jsem pak divadlo zahrála.

**Divadlo.** Využila jsem velké plošné loutky, které jsem vyrobila už před časem. Martin nejprve dostal plakát, který zval na představení. (viz příloha 34, 35) V něm se dočetl, jak se pohádka jmenuje, kdo v ní vystupuje a kde se představení bude konat. Po pohádce dostal Martin papír s otázkami vztahujícími se k příběhu.

**Hra na obchod.** (viz příloha 31, 32) Na stůl jsem dala různé potraviny, pak jsem na ně na přeskáčku umístila cedulky napsané velkým tiskacím

písmem s názvy, a tak se např. na mléku objevil název *brambory*. Pozvala jsem Martínka do obchodu a požádala ho, aby cedulky rozmístil správně. Hra na obchod mohla začít. Martin dostal druhou sadu cedulek popsaných malým tiskacím písmem. Vybral z nich, co si chce koupit, a já mu řekla cenu. Martin zaplatil papírovými penězi. Potom dostal seznam surovin, které jsou potřeba na přípravu koláče, a šel znovu na nákup. Nakonec jsem mu dala celý recept z kuchařky. Přečetl si ho a musel z textu vybrat potraviny, které je nutno obstarat.

**Vodovky.** Barvy jsem využila pro obtahování a psaní písmen. Pro kluky se tak psaní stalo zajímavějším.

**Dobrodružná cesta za žirafou a pokladem.** (viz přílohy 17 – 20) Maňásek žirafy mě inspiroval pro vytvoření dobrodružné cesty za pokladem. Po šipkách se postupuje k různým úkolům, v nichž se čte, píše, luští křížovka apod. Hledá se vosková žirafí pečeť, která dokáže otevřít skálu s pokladem. Jeden úkol je ukryt v balónku, na dalším stanovišti dítě nalezne klíč od truhly s pokladem, nakonec objeví kouzelný zvoneček. V okně se zjeví žirafa a poklad přinese. Vyrobita jsem voskovou pečeť, truhličku na poklad jsem pomalovala „žirafím vzorem“.

**Kartičky s písmeny.** (viz příloha 16) Na čtvrtku jsem vytiskla všechna písmena malé a velké abecedy, oblepila je izolepou a tak vznikly trvanlivé kartičky. S Martínkem jsme skládali různá slova a procvičovali slabiky. Někdy jsem vytipovala písmena, která si Martin potřeboval procvičit a hráli jsme pexeso. K velkým písmenům Martin hledal malá.

**Pohybové hry.** Po zahradě jsem rozmístila cedulky. Martin běhal za zvuků hudby. Jakmile hudba hrát přestala, sedl si k nejbližší cedulce a přečetl ji. (slova byla na procvičení b/d a di, ti, ni.) Pro neposedné děti jsou pohybové hry kombinované s “učením“ velmi vhodné.

**Písničky** se také osvědčily. Martínek dostal vždy určitý úkol. Například zakroužkovat v textu písně všechny slabiky **di ti ni**.

Překvapivě příznivý efekt měly **přesýpací hodiny**.

Obávala jsem se, že Martínka bude čtení „na čas“ stresovat.

Našla jsem krátkou básničku a Martin měl za úkol přečíst ji dřív než se hodiny přesypou. Času měl dost, nicméně najednou napřel všechny síly a soustředil se víc než obvykle. Čtení mu šlo mnohem lépe a rychleji.

Používala jsem nejen nejrůznější speciální materiál, ale snažila jsem se Martínka nalákat i na **knížky**. Protože je zvědavý a zaujaly ho zajímavosti o medvědech, vybrala jsem pro něj knížku:

**Děti jako já.** (Unicef, Barnabas a Anabel Kindersley, 1996) Je plná krásných fotografií dětí z různých koutů světa. Každé dítě čtenáři vypráví o tom, jak žije, co rádo dělá a přibližuje tak dětem život Eskymáků, Mongolů či příslušníků kmene Masajů v Tanzánii.

Martínka kniha zaujala, četl, kolik je dětem let, kde žijí, co jedí a jaká chovají zvířata.

### **Návštěva knihovny**

Martínka jsem vyzvedla jako jindy u něj doma a vyrazili jsme do místní knihovny. Nechala jsem mu založit čtenářský průkaz a hned jsme si půjčili i pár knížek. Chtěla jsem podpořit jeho vlastní aktivitu a dát mu námět na trávení volného času. Informovala jsem i Martínkovu maminku, motivovala ji k návštěvě knihovny.

Pak jsem je v knihovně skutečně několikrát potkala.

### **Tancování**

Jak jsem již uvedla, Martínek tráví většinu volného času před televizí. Snažila jsem se mu ukázat i něco jiného, najít, co by ho bavilo. Všimla jsem si, že je pohybově nadaný a má smysl pro rytmus. Vzpomněla jsem si, že jsem s ním v uplynulém školním roce prováděla experiment pro matematický seminář: Rytmizace básně a taneček. Taneček ho moc bavil, několikrát se mě pak ptal, jestli si to můžeme zopakovat. Napadlo mě tedy, že by ho mohlo bavit tancování. S vedoucí tanečního kroužku Markétou

jsem probrala Martínkovu situaci. Byla ochotná přijmout ho i zdarma. To bylo velmi důležité, protože paní Dita na tom finančně není dobře a kroužek by chlapci nezaplatila. Martínka můj návrh zaujal a tak jsme se stavili u slečny Markéty. Předvedla nám na videu, jak děti tancují, oblečení, které nosí, zkusila s Martínkem některé kroky. Byl nadšený. Tancování ho nesmírně bavilo, až jsem byla překvapená. Tancoval základní krok jivu stále dokola a zářil při tom jako sluníčko. Celou cestu na kole domů mluvil o tancování, říkal, že by si moc přál chodit do kroužku, a že až vyroste, bude tanečník. Hned ve dveřích se ptal mámy, jestli by mohl do kroužku chodit. Když jsem jí řekla, že to bude zdarma, souhlasila. V září jsem dohlédla na to, aby tam skutečně začal chodit. S paní Ditou jsem se domluvila a šli jsme na kroužek společně. Martínka tancování moc baví, postarala jsem se o to, aby mohl chodit v pondělí na pohybovou přípravu a ve středu na tancování. Maminka ho doprovází, ráda hodinám přihlíží.

#### **4.10. Výsledky práce s Martínkem**

Snad se mi podařilo představit mu **čtení jako smysluplnou činnost**.

Občas sám doma **kreslí**, nebo pracuje s „**knížečkou**“.

**Nadšení pro tanec** a dojednání tanečního **kroužku**

založení **kartičky do knihovny**

Martin rozezná **b/d**

často správně přečte **di, ti, ni**

Bezpečně dokáže rozdělit slovo na **slabiky**.

Stále si však občas **plete písmenka a domýšlí slova**.

Ve čtení se zlepšil, **čte plynuleji**.

Velmi mě mrzí, jak málo se Martinovy pokroky projevily ve škole. V prvních měsících druhé třídy (září 2009) si paní učitelka pochvalovala Martinovo zlepšení, nicméně kvůli jejímu necitlivému přístupu a naprosté neschopnosti individuálně s ním pracovat neudržel tempo s ostatními a na pololetním vysvědčení měl opět čtyřku z českého jazyka a trojku z matematiky. Dyslexie a dysgrafie při hodnocení samozřejmě nebyla zohledněna. V září, hned první týden druhé třídy, paní učitelka Martina

vyvolala a nechala ho číst větu „Maminka Pršáčková, tatínek Pršáček a děti Pršáčkovy“. V průběhu jeho kóktání mu nedávala žádnou zpětnou vazbu, na což byl zvyklý ode mě a když k ní vzhlédl, okřikla ho: „No nekoukej na mě a čti!“ Tuto větu mu nařídila přečíst dvakrát za sebou a jeho patnáctiminutové kóktání před nudící se třídou komentující každé jeho škobrtnutí sborovým *chyba* shrnula slovy: „No Martine, čteš opravdu špatně.“ Zdálo by se až úsměvné, že si paní učitelka již druhým rokem stále stěžuje na Martinovu nepozornost, ale přitom trvá na tom, aby seděl v poslední lavici. Za dané situace je to bohužel spíše k pláči. Kombinace neschopné matky, nevstřícné učitelky a dyslexie se tedy jeví jako nepřekonatelná překážka školního úspěchu. Nadcházející léto budu s Martinem opět pracovat a moc doufám, že se mi nakonec podaří odvrátit hrozbu Speciální základní školy, do které tento nadaný bystrý chlapec opravdu nepatří.

## **5. Co tedy tyto děti potřebují, aby se zlepšily?**

Především je třeba zdůraznit, že každé dítě potřebuje něco jiného, tedy **individuální přístup**. Nezastupitelnou roli hraje kvalitní rodinné **zázemí a péče rodičů**. Pokud má dítě ve škole nějaký problém, například se čtením, potřebuje **podporu a pomoc**. Někoho, kdo by s ním pozvolna probral učivo, které samo ve škole nezvládá. Není příliš mnoho prvňáčků, kteří by z vlastní vůle začali třeba o víkendu trénovat čtení. Obzvláště, pokud jim nejde a netěší je. Když už rodiče v tomto směru neposkytují dítěti čas, je nutná alespoň podpora a zájem. „Máš už hotové úkoly? Běž si chvilku číst“ Ke zlepšení je nutné vynaložit jisté **úsilí**. Aby byly děti ochotné úsilí vynaložit, potřebují **motivaci**, a to jakoukoliv. V podobě zábavné činnosti, vlídného, povzbuzujícího učitele, vlastní touhu po poznání. Zkrátka cokoliv, co poslouží jako hnací síla k činnosti a snaze. Potřebují **sebedůvěru**.

## **6. Spolupráce učitele s rodiči**

Rodina je jedním ze zásadních činitelů ovlivňujících dítě v učení, náplň jeho volného času, přístup k životu. Je tedy žádoucí seznámit se s rodiči a zvyklostmi rodiny, mít možnost hovořit s nimi o výchově a vzdělávání jejich dětí. U neúspěšných žáků to platí obzvlášť. Učitel tak může získat řadu informací dokreslujících žákův vývoj a současný stav, případně odhalit příčiny vedoucí k žakovým problémům. Zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může učitel sehrát důležitou roli. Pokud však rodiče nebudou spolupracovat, učitel nemá šanci. Rodiče Marka a Martina byli velice vstřícní. Rádi si nechali poradit, co mohou pro zmírnění obtíží svých dětí udělat, avšak příliš úsilí nevynaložili a skutečnou pomoc svým dětem neposkytli. Martinka jsem vzala do knihovny i s maminkou, ukázala jí, jak se pracuje s internetem, který je v knihovně k dispozici zdarma. Navrhla jsem jí, že mohou kdykoliv zajít s Martinem do knihovny společně. Martin si může prohlížet knížky, maminka internet. Sepsala jsem Martinově mámě pár námětů, jak se synem zábavným způsobem procvičovat čtení a psaní, např: „Pište si doma vzkazy, Martin může číst nápisy všude ve svém okolí, diktujte mu seznam na nákup, pošlete ho s lístečkem nakoupit samotného, nechte ho přečíst sms, která vám přijde.“ Navrhla jsem jí, že by Martin mohl už sám chodit na hřiště. Paní Dita se mnou probírala i výchovné problémy. Požádala jsem ji, aby regulovala Martinovo sledování televize. Domluvili jsme se, že Martin nebude nosit do školy nevhodné hračky a rovnou jsme je vyhodily. Trvala jsem na tom, aby Martinovi zaplatila obědy ve školní jídelně, neboť sama příliš nevaří. I s Markovou mámou jsem se spřátelila, začaly jsme si tykat. Zajímala se o to, jakým způsobem s Marečkem pracuji, podporovala ho doma v kreslení, umožnila mu psát sms zprávy. Nicméně mi řekla, že na něj nemá ani čas ani trpělivost a příliš se mu nevěnuje.

## **7. Spolupráce učitele se sociálním odborem**

Zdá se mi přínosné, když učitel konzultuje situaci dítěte s odpovědnou sociální pracovnící. Získá tak větší povědomí o rodinných poměrech, dozví se řadu informací, které pro něj mohou být důležité. Zeptala jsem se paní Dity, zda by jí nevadilo, kdybych zašla za příslušnou sociální pracovnící, která nad ní má dohled. „Jó, běžte za ní, ta je hodná.“ Sociální pracovníce byla nesmírně vstřícná a situaci paní Dity se mnou probrala. Zajímala se, jak se Martinovi daří ve škole, jestli nosí pomůcky apod. S paní učitelkou není příliš v kontaktu, což je podle mě škoda, ne-li chyba. Tím spíš, že její kancelář je vzdálená pět minut chůze od školy.

Rozhovor byl velmi přínosný jak pro mě, „učitelku“, tak pro sociální pracovníci. Společně jsme hledaly cesty, jak Martinovi pomoci. Požádala jsem ji, zda by mu nemohla uhradit letní příměstský tábor, aby chlapec netrávil celé léto jen ve společnosti matky před televizí. Sociální pracovníce to ochotně zařídila a Martin prožil v létě 2009 pestrý týden ve společnosti dalších dětí a kvalifikovaných vedoucích.

## **8. Individuální přístup**

Myslím, že jedním z nejpodstatnějších závěrů, k nimž jsem svou dlouhodobou prací se dvěma „neúspěšnými“ žáky došla, je naprostá nezbytnost individuálního přístupu. Ten samozřejmě potřebují všechny děti, nicméně na základě svých zkušeností se domnívám, že právě neúspěšní žáci ho potřebují ještě naléhavěji. Každé z těchto dětí má specifické problémy a důvody, proč ve škole neprospívá tak, jako většina dětí. Tyto konkrétní problémy je třeba odhalit a dále s nimi pracovat. Přesto, že oba chlapci měli největší problémy se čtením a psaním, nemohla jsem s oběma pracovat stejně, natož současně. Každý má jiné tempo práce, jinou úroveň dovedností, jiné zájmy, motivačně působí na každého něco jiného, každý potřebuje jiný přístup. Mareček je pomalý, potřebuje časté střídání činností, hodně silnou motivaci, a přístup spíše „maminkovský“. Oproti tomu Martin je velmi rychlý, často až překotný. Rád se zabývá jednou činností delší dobu, je poměrně snadné ho motivovat, celkově je samostatnější a přístup mu vyhovuje spíše partnerský. Jen těžko si dokážu představit, jak bych skloubila práci s těmito dvěma chlapci tak, aby učení bylo pro oba efektivní. Nabízí se tedy otázka, jak může učitel ve třídě pracovat se třiceti dětmi najednou tak, aby učení bylo pro každé dítě maximálně efektivní. Obávám se, že to není v silách ani toho nejzkušenějšího pedagoga.

## 9. Povzbuzení, pochvala

Jsem si naprosto jistá, že tyto děti nesmírně potřebují povzbuzování a chválení, což pozitivně působí na jejich učení. Za celou dobu, co jsem s kluky pracovala, jsem je snad ani jednou nepokárala, nepotrestala, nevyčítala jim chyby a vše probíhalo zcela bez problémů. Samozřejmě si uvědomuji, že ve třídě plné dětí je naprosto jiná situace. Přesto pevně věřím, že i tak to jde s dětmi „po dobrém“. Pochvala zpříjemňuje atmosféru, povzbuzuje dítě k další činnosti, podporuje jeho sebedůvěru. I v tomto ohledu je důležitý individuální přístup. Mareček potřeboval povzbudit a pochválit mnohem více než Martin. Častým chválením se stal sebejistější a učení mu šlo lépe. Pokud jsem mu řekla, že jeho odpověď není správná, bylo mu to nepříjemné, okamžitě ztratil zájem a nechtěl pokračovat. Proto jsem pak říkala např.: „Výborně, to jsi vymyslel slovo na **c**. Teď ještě zkusíme slovo na to **m**, jak jsem říkala.“ Martínkovi naopak nevadilo, když jsem mu řekla třeba: „Ne, to není **v**.“ Pro každého chlapce jsem vyrobila plánek pochval. (viz přílohy 15) Na barevnou čtvrtku jsem nakreslila klikatou cestu, na ni puntíky, a když se kluci chvíli snažili, mohli si je pak vybarvit, nebo si na ně nalepit obrázek či hvězdičku, které jsem pro ně připravila.

## 10. Volný čas

Naprosto žalostný je způsob, jakým oba chlapci tráví volný čas. Jsou prázdniny, léto, sluníčko svítí, všude kolem lesy, hřiště, velký rybník, koupaliště v pěším dosahu. A oni sedí v malých, špinavých, vlhkých, zakouřených bytech před televizí nebo počítačem. Markův táta a Martinova máma jsou nezaměstnaní, nevědí, co s časem, ale dětem ho nevěnují. Moc dobře vědí, že by s dětmi měli jít ven, ale takhle od nich mají na celé dny „prostě pokoj“. Volný čas tvoří podstatnou část života dětí, je nesmírně důležité, jak ho tráví. Sezení před televizí na ně může mít mnoho negativních dopadů. Nedostatek pohybu a vadné držení těla, pasivní neefektivní mrhání časem, životem. Televize je plná násilí. Hrdinové filmů a seriálů se pro děti stávají vzory, vnímají násilí jako přirozenou, běžnou součást každodenního života. Jednou mi Martínek říkal, že je moc šťastný, protože Zoro konečně zavraždil svého největšího nepřítele. „Pani učitelko, to jste měla vidět! Nejdřív ho zmlátil, pak mu podřízнул krk a hodil ho do bažiny, která zabublala, a vyplavaly jeho vnitřnosti.“ Nevím, jestli scéna s vnitřnostmi v seriálu opravdu byla, nicméně zaujetí, s jakým mi drastické násilí popisoval, mě vyděsilo. Působení médií, především televize, považuji za závažný problém, zejména právě u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tyto děti nemají pozitivní vzory v rodině, často nemají nikoho, s kým by mohly mluvit o tom, co viděly. Nemají zvnitřněné morální hodnoty a snadno pak podléhají televiznímu vlivu, zvláště, když sedí před televizí celé dny. V publikaci Adama Suchého (2008) je vymezena nejrizikovější skupina diváků, která je nejvíce ohrožena vlivy televizního násilí. U této skupiny vzniká riziko zvýšené agresivity pod vlivem televize. Jedná se o děti do 12 let, ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, děti trpící nějakou frustrací, třeba ze školy nebo z domova a sledující televizi více než 3 hodiny denně. Všechna tato kritéria Martin splňuje. Podle některých výzkumů může mít nadměrné sledování televize v dětství spojitost i s pozdějším pácháním trestné činnosti a s agresivitou.

Občas se mi zdálo, že Martin přesně nerozlišuje televizní program od skutečností. „Martínku, včera jsem viděla paní učitelku na tanečky a moc tě pozdravuje.“

„To jsem rád, já zas včera viděl hvězdnou bránu a tam...“

Jednou přišla řeč na kouření. Říkala jsem Martinovi, jak moc je škodlivé, a že například sportovci a tanečníci nekouří, aby byli zdraví a sport zvládli. „No ale já jsem viděl baletky a všechny kouřily. Bylo to v Simpsnech.“

Jednou jsem Martínkovi na chvíli pustila pohádku z audiokazety. Mařenka se napila čerstvého mléka a spokojeně si vzdechla. Martin poznamenal: „To znám. To je sex.“

Martin umí nazpaměť všechny reklamy, vysvětluje mi, že v ovoci a zelenině je hodně vlákniny, v úterý že je dobré jíst sušenky Bebe. Pokud bych prý měla problémy se zažíváním, pomůže mi jogurt Activia. Vyprávěl mi, že pan Voříšek chytil třímetrového kapra. Popisoval, že „posilovací stroj Abrocket se skládá z masážních válečků a třech typů pružin, pomocí kterých si může každý regulovat náročnost cvičení.“ Je žádoucí, aby děti měly dostatek podnětů pro smysluplné a různorodé trávení volného času. Škola může v tomto ohledu pro děti mnoho udělat v podobě kroužků, prázdninových táborů a aktivit. Poskytovat dětem zajímavé podněty a inspiraci. Avšak nejvíc záleží na rodičích. Trávení volného času rodičů se pro děti stává jistou předlohou. Pro vhodné trávení volného času nejsou kroužky pochopitelně nezbytnou podmínkou. Stačilo by nabízet dítěti pohybové aktivity (s míčem, jízdu na kole, společné vycházky) či výtvarné aktivity (položít před dítě papír a tužku). Ani toto minimum však mnozí rodiče neudělají, protože posadit dítě před televizi je zkrátka jednodušší a dítě u ní vydrží déle. Rodiče také často nenapadne, jakou vhodnou aktivitu by mohli dítěti nabídnout. Kroužky jsou tedy pro tyto děti velmi přínosné. Přijdou do jiného prostředí, setkávají se s dětmi, zkouší nové činnosti. Sociální odbor by mohl s financováním kroužků pomoci. I to je ovšem poněkud problematické. Martinova matka nepracuje, peníze utrácí za cigarety či alkohol, nic nedělá. Jiní lidé pracují, snaží se, peněz mají

nedostatek a veškeré kroužky a aktivity pro děti platí sami. Na druhou stranu by však Martin neměl doplácet na to, jakou má matku. I když už byl Martin do kroužku zařazen, neznamenalo to, že je po problémech. Šlo totiž o to, aby ho tam matka vůbec dovedla včas, či ho tam alespoň poslala.

Marek hraje ve volném čase počítačové hry, ve kterých o násilí rovněž není nouze. Poslouchá mp3, kde má jen písničky Daniela Landy. Chodí s rodiči do hospody, nebo nedělá zkrátka nic. U Marečka je navíc problém v tom, že nemá o nic zájem. Do žádného kroužku ani nechce. Domluvila jsem mu skaut, několikrát tam zašel a byl spokojený. Nejsem si ale jistá, zda vytrval.

# 11. Pokračování výzkumu

## 11.1. Martinova situace ve škole

Můj dosavadní výzkum končil situací v pololetí druhé třídy, kdy Martin opět upadal do původního stavu a zlepšení se pomalu vytrácelo. Ani ve druhém pololetí školního roku 2009/2010 se Martínek potřebné pomoci a podpory nedočkal.

Začátkem roku, v září 2009, si paní učitelka sice pochvalovala zlepšení, ale svůj dosavadní přístup nezměnila. Martin dál seděl v poslední lavici i přesto, že jsem několikrát navrhovala, aby seděl vepředu. Paní učitelka ví, že Martinova matka sama číst téměř neumí, nicméně ji nadále celý rok prostřednictvím žákovské knížky vybízela, aby s Martinem denně četla. To je však naprostá ztráta času, a jak paní G. sama přiznává, vzkazy ani nečte. „Já to moc ani nepřečtu, tak vždycky podepíšu to, co je napsané červeně.“

V pololetí měl Martin na vysvědčení čtyřku z českého jazyka, z matematiky trojku. Na jeho smutném vysvědčení byly aspoň jedničky z výtvarné výchovy, tělocviku a hudební výchovy.

Na konci roku však paní učitelka přitvrdila. Jedničku nedala Martinovi žádnou, ani z výchov, ani z chování. V kolonce českého jazyka bylo místo známky napsáno „NEPROSPĚL“. K vysvědčení paní učitelka přiložila slovní hodnocení, které začíná slovy „Martine, v ČJ se ti příliš nedaří“ a dále pokračuje výčtem oblastí, které Martin neovládá. V naprosto negativním hodnocení se vyjímá jediná věta o zlepšení, které je však dle paní učitelky jen nepatrné... A hned dodává, že i přes toto nepatrné zlepšení ve čtení Martin často zaměňuje písmenka.

Při svém hodnocení paní učitelka nikdy nebrala ohledy na těžkou dyslexii, dysgrafii, dysortografii, leváctví ani rodinnou situaci a závěry vyšetření pedagogicko-psychologické poradny zpochybňovala. Individuálním plánem, který sama vypracovala, se i nadále neřídí. Nejsmutnější však je,

že po celém dalším roce ve škole se Martínek opravdu příliš nezlepšil a číst neumí. Již po měsíci individuální práce s ním byly patrné výrazné pokroky, a to jsem se mu věnovala jen dvakrát týdně. Školní rok mu však nedal téměř nic. Martinův potenciál, bystrost a nadprůměrnou inteligenci opět nikdo nerozvíjel. A aby toho nebylo málo, na konci roku oznámila paní učitelka Martinově matce, že ho má dát do Speciální základní školy v Červeném Kostelci. Paní G. byla překvapená a zmatená, ale když jí paní učitelka vysvětlila, že se na tom shodla s paní zástupkyní a ředitelem, souhlasila. Do této školy na malém městečku chodí děti s mnohem vážnějšími těžkostmi než má Martin. Například děti s autismem, Downovým syndromem a mentální retardací, stejně jako děti nezvladatelné a agresivní. Pedagogicko-psychologická poradna se však vyjádřila jednoznačně proti umístění do této školy a i sociální pracovnice od tohoto kroku Martinovu matku zrazovaly. Ta nakonec se změnou školy nesouhlasila a tak Martin v září nastoupil do třetí třídy ZŠ.

Vypadá to tedy, že paní učitelka buď nedokáže odhadnout, které dítě do speciální školy patří a které ne, nebo se chtěla Martínka prostě zbavit. Dá se tedy předpokládat, že od ní se Martínek pomoci nedočká ani v průběhu třetí třídy. Děti se na začátku třetí třídy přesunuly do nové učebny, která má uspořádání lavic do písmene U. Až dosud paní učitelka zdůvodňovala Martínkovo sezení v poslední lavici tím, že je větší a ostatní děti přes něho nevidí na tabuli. Při novém uspořádání třídy není tento "problém" již aktuální, Martinovo místo je však opět vzadu.

Nechci být ale k paní učitelce nespravedlivá. Je pravda, že s jejím přístupem k Martínkovi nesouhlasím, jsou však věci, které na ní oceňuji. Postupuje systematicky, je důsledná, klidná a k ostatním dětem se chová hezky. Snaží se být spravedlivá a chce děti něco naučit. Je považována za nejlepšího pedagoga na škole. Mé návštěvy ve třídě přivítala, byla ke mně od počátku velmi vstřícná. Když jsem ji podrobně informovala o Martinově situaci, byla otřesena, svůj stereotypní způsob chování však nedokázala změnit. S dětmi jako je Martínek bohužel pracovat neumí a ani nechce... Uvědomuji si, že já se jsem se zaměřila pouze na 2 žáky z její třídy, zatímco ona má zodpovědnost za výuku všech...

Domnívám se však, že paní učitelka by měla být schopna rozpoznat rodinnou situaci a podle toho také flexibilně reagovat. Martin chodí do školy čtvrtým rokem, k bližšímu poznání jeho zázemí se tedy naskytlo již dost příležitostí. Nicméně paní učitelka se na jeho matku stále znovu obrací se záležitostmi, jejichž řešení není v jejích silách.

## 11.2. Setkání se sociální pracovnící

Sociální pracovnice v Červeném Kostelci se věnuje paní G. už mnoho let, její citlivý přístup je obdivuhodný. Zabývá se nejen formálními záležitostmi, ale snaží se jí radit v běžných životních situacích. Ve školním roce 2010/2011 Martínkovi sehnala další doučování, studentka SPGŠ mu jednou týdně pomáhá s úkoly. Nedávno sociální pracovnice upozornila paní Ditu, že muž, se kterým začíná vztah, právě opustil vězení. Před pár lety jí pomohla zbavit se dluhů v situaci, kdy si paní Dita vzala na naléhání přítele (alkoholika) půjčku s tím, že ji bude splácet on, což samozřejmě nedělal a dluhy narůstaly. Sociální pracovnice jí pomohla zvládnout i padesátitisícový dluh od zdravotní pojišťovny. Vyprávěla mi, že jí trvalo roky, než naučila paní Ditu přicházet vždy, jakmile obdrží jistý typ formuláře. Když je třeba něco vyřídit, přijde Martinova matka vždy s velkou krabicí plnou veškerých dokumentů, které za život obdržela, včetně léků. Je pak na sociální pracovníci, aby si vybrala, co potřebuje.

## 11.3. Rozhovor se studentkou SPGŠ

Seznámila jsem se se studentkou střední školy, která si pamatuje Martínka ze své praxe v mateřské škole. Vyprávěla mi, že Martin byl velmi živý už v MŠ a již tenkrát si paní učitelky stěžovaly na jeho chování. Vždy jim připadal příliš aktivní a neposedný, často ho označovaly za zlobivého a velmi si stěžovaly na jeho matku. Studentka s ním v průběhu praxe žádné

zvláštní problémy neměla, připadal jí šikovný a chytrý. Na malém městě celkem dobře funguje spolupráce MŠ a ZŠ, což je velmi pozitivní, avšak pro Martina to znamenalo nastoupit do první třídy s nálepkou zlobivého kluka.

## 11.4. Další návštěvy u Martinovy matky

Trochu mě vystrašilo, když jsem v oné krabici plné důležitých věcí viděla i prášky na spaní a antidepresiva. Paní Dita mi řekla, že když je jí smutno, dá si jednu nebo dvě pilulky antidepresiv. Snažila jsem se jí vysvětlit, že neúčinkují jednorázově, musí se brát pravidelně, nekombinovat je a rozhodně při jejich užívání nekonzumovat alkohol. Pokývala hlavou na znamení souhlasu, ale já už vím, že to v mnoha případech nic neznamená.

Jednoho čtvrtěčního odpoledne jsem přišla po dlouhé době opět na návštěvu a Martinova matka mi hned hlásila, že má přítele. Ptala jsem se, jestli jsou spolu už dlouho. Souhlasně pokývala a řekla mi, že od úterka. Seznámili se přes internet, který mají v bytě nově zaveden. Paní Dita mi hned ukazovala inzerát k seznámení, který si založila. Do inzerátu vložila několik svých fotografií, uvedla přesnou adresu a telefonní číslo...

Její předešlý přítel se u ní pravidelně stravoval, půjčoval si peníze z jejích sociálních dávek a jednoho dne zmizel i s její vkladní knížkou, na které měla naštěstí jen 60 korun. Zároveň si odnesl mnoho dalších věcí, od videokazet až po prastará jízdní kola. Kvůli sníženému intelektu je Martinova matka velmi snadno ovlivnitelná a zranitelná.

Nemám příliš velkou radost ze zavedení internetu v bytě. Paní Dita není schopna odhadnout, co je pro dítě vhodné a co ne, navíc se tím ani nezabývá a Martínek tedy může narazit na cokoliv... Zatím hraje počítačové hry, obdobně jako jeho matka. Když jsem si s ní přišla promluvit o umístění Martíčka do Speciální školy, zrovna hrála počítačovou hru a příliš mě neposlouchala. Stále znovu mi ukazovala, jak mění kreslené

postavičce oblečení a vlasy. „Koukejte, takhle měním vlasy, sukně, trička, boty... Hnědý, černý, oranžový...“

Snažila jsem se Martinovi ukázat, co zajímavého internet nabízí. Vzpomněla jsem si na jeho zaujetí medvědy a předvedla mu, jak může najít obrázky a vyprávění s obdobnými tématy. To se mu líbilo a sám si hledal další stránky o zvířatech. Obávám se však, že bez dohledu zůstane u počítačových her. Mnohokrát jsem si všimla, že pokud dám Martinovi k něčemu podnět, dokáže se pro věc nadchnout, zajímá se o nové informace, činnosti, je schopen dlouhého soustředění a pokud je to nutné, ochoten i číst. Není však příliš překvapivé, že s poklesem podpory, motivace a pobídek Martínkova aktivita upadá.

Vzhledem k tomu, že paní Dita téměř není schopna obstarat sama sebe, nelze předpokládat, že ho v této oblasti bude vhodně usměrňovat.

## 11.5. Martínkovo nové vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny

V prosinci 2009, tedy po roce, byl Martínek opět vyšetřen v ppp. Výsledky se v mnohém shodují s předchozím vyšetřením. V psychologické části je uvedeno, že Martin je nejprve uzavřený, avšak postupně začíná více komunikovat. Pracuje nejprve pečlivě a soustředěně, později jeho pozornost kolísá. Reaguje na vnější podněty a utíká od zadávaných činností. Tempo práce je rychlé, dokáže dokončit zadaný úkol. Je patrný psychomotorický neklid, rád by se věnoval dynamickým činnostem. Objevuje se u něj artikulační neobratnost.

Martínek podle vyšetření podává mírně nadprůměrné výkony v oblastech, které nejsou přímo vázány na školní znalosti a dovednosti. Jedná se o slovně abstraktní úsudek a o praktický úsudek. Oslabení vykazuje krátkodobá sluchová paměť, což souvisí s nezájmem o danou činnost.

Martin je tedy nadprůměrný v oblastech, které ve škole nemůže uplatnit a naopak jeho oslabení mu ztěžuje každodenní školní docházku, neboť krátkodobé paměti je stále zapotřebí. Paní učitelka zná projevy žáků jen v rámci vyučování a proto ani netuší, v čem Martin vyniká a vidí ho jen jako slabého žáka.

Ve speciálně pedagogické části vyšetření je uvedeno, že čtenářské dovednosti jsou na velmi nízké úrovni, výkon se pohybuje v pásmu defektu. Mírné zlepšení oproti minulému vyšetření zaznamenala speciální pedagožka v porozumění a reprodukci čteného textu a uvádí, že Martin čtený text vnímá. V psaní přetrvává nesprávný úchop tužky a snížená úpravnost písma. Není zautomatizována znalost tvarů písmen, což velmi komplikuje psaní diktátů, Martin vzpomíná a několikrát si danou hlásku vysloví, než ji napíše. V oblasti sluchového vnímání byl zaznamenán mírný pokrok, sluchová analýza a syntéza však nadále vážne. „Závěr: Psychologické vyšetření prokázalo, že chlapec disponuje aktuálně přiměřenými předpoklady pro zvládnutí nároků základní školy, nicméně bez systematické přípravy a pevného výchovného vedení se dají předpokládat výrazné potíže ve škole i v chování.“ Byla potvrzena těžká forma SPU – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Doporučení pro školu jsou stejná jako předešlý rok - individuální integrace v běžné třídě základní školy, vzdělávání chlapce podle individuálního vzdělávacího plánu. „Ředitelství ZŠ je oprávněno k čerpání zvýšeného finančního normativu určeného k zajištění integrační reedukační péče. Případné obtíže související se zajištěním integrace je možné konzultovat s níže uvedenými pracovníky poradny.“

Škola nadále čerpá prostředky, ze kterých financuje reedukaci, ta však, jak jsem již uvedla, obnáší bohužel jen jednou týdně dvacet minut. Paní učitelka ani v tomto školním roce nepracuje podle individuálního plánu, k Martinovi přistupuje stejně jako ke všem ostatním dětem.

## 11.6. Konkrétní náměty k řešení Martinovy situace

1. Posadit Martínka do první lavice.
2. Nevnímat ho jako přítěž.
3. Dodržovat individuální plán, který paní učitelka sama vypracovala.
4. Zahrnout individuální práci s Martínkem do plánování výuky. (Myslím, že je možné naplánovat krátké časové úseky, ve kterých se učitelka bude Martinovi věnovat. Pokud zadá třídě samostatnou práci, může najít 10 minut denně pro individuální čtení.)
5. Zajistit kvalitní reedukaci ve větším rozsahu než 20 minut týdně.

Martínkova situace je poměrně komplikovaná, snažila jsem se pro něj hledat různé druhy pomoci. Potřeboval by však každodenní systematické, trpělivé vedení v průběhu celého dne. Takový typ péče však může mimo rodinu jen těžko někdo poskytnout.

Po celou dobu, co se zabývám situací Martínka a Marečka, se pro ně snažím nalézat nejrůznější druhy pomoci. Stále znovu se však vracím k tomu, že pokud učitel není ochoten a schopen dítě podpořit a trochu víc se mu věnovat, nic ho nezachrání. Především Martinova situace mě velmi mrzí, protože tento chlapec má poměrně velký potenciál a já vidím, jak ho nemůže rozvíjet. Obávám se, že nepříznivé podmínky budou silnější než jeho inteligence a zvědavost. Všichni v jeho okolí si stěžují, jak je s Martinem těžké pořízen. Mně se s ním ale pracovalo vždycky velmi dobře, problémy jsem s ním nikdy žádné neměla, a to i přes to, že naše společné "učení" probíhalo v době prázdnin. Martínek k nám chodil zcela dobrovolně a naopak chtěl pokaždé zůstat déle. Dost mě překvapilo, když mi jeho vlídná a chápavá babička vyprávěla, že pokud má Martin doma číst, vehementně se brání: „Vyvádí jako blázen! Křičí, brečí, vzteká se a za žádnou cenu číst nechce. Ale musí, když je u mě, čte povinně dvacet minut každý den, dělá kolem toho ale strašné scény, je to s ním opravdu těžké.“ Možná je složitější přimět Martínka číst v domácím prostředí,

možná je jeho chování ovlivněno přístupem „povinně 20 minut denně“. Sama jsem se ale přesvědčila, že není až tak obtížné Martina motivovat.

V podobně nepříznivé situaci se ocitá mnoho dětí. Kombinace problematické rodinné situace a dalšího znevýhodnění (např. SPU, zdravotní stav...) je opravdu těžko překonatelná. Každá škola by se tedy měla snažit potřebnou pomoc zajistit.

## 11.7. Marečkova situace ve škole

Mareček zvládl první třídu a nastoupil do druhé. V počátcích opakované první třídy byl velmi spokojený, vše bez problému zvládal, paní učitelka ho chválila a to Marečka silně motivovalo. Do školy se dokonce těšil! Postupně se mu dařilo méně a méně, protože nároky vzrůstaly a učiva přibývalo. Paní učitelka už tolik nechválila a Marečkův odpor ke škole se opět pozvolna vracel. Podle Marka i jeho matky je nová paní učitelka ještě přísnější než ta předešlá (která nadále učí Martinka a jejíž přístup je v práci popsán). Dala jsem jim za pravdu, když jsem viděla její hodnocení diktátů. Celý text je napsaný správně, chybí jen tečka na konci věty, jeden háček nad písmenem -s- a písmenko v jednom slově, diktát je hodnocen pětkou. Začátkem druhé třídy se Markova matka rozhodla počkat do pololetí s tím, že pokud Mareček nebude spokojený, přeřadí ho do základní speciální školy. V průběhu prvního pololetí druhé třídy však bylo vše celkem v pořádku, Mareček do jiné školy ani nechce a zatím bude pokračovat na běžné ZŠ. Do školy chodí nerad a školní docházku považuje za velmi obtížnou. Marek sice vůbec “nezlobí” a nevyrušuje, ale je pasivní, nepřilíší zvědavý, trvale unavený a bez zájmu o většinu činností. Je hodně citlivý a nesmírně záleží na tom, jak k němu učitel přistupuje. Jeho motivace k činnostem spíše než ze zájmu pramení z potřeby někoho potěšit a být oceněn, pochválen.

## 11.8. Možnosti základního vzdělání v Červeném Kostelci a okolí

V Červeném Kostelci jsou:

- čtyři běžné základní školy (dvě v okolí Martinova bydliště)
- Základní umělecká škola
- Speciální základní škola Augustina Bartoše.

Tato speciální škola zahrnuje Základní školu praktickou a Základní školu speciální včetně rehabilitačních tříd. Navštěvují ji děti s nejrůznějšími formami fyzického a mentálního postižení, které jim znemožňuje školní docházku do běžných základních škol.

V okolí Martinova bydliště je kromě ZŠ V. Hejny, kam Martínek dochází, ještě další ZŠ. Na žádost o umístění chlapce do této školy však přišlo zamítnutí s odůvodněním, že třídy jsou velmi početné a Martinovi by se nikdo nemohl individuálně věnovat.

Další možností v okolí Červeného Kostelce je

Základní internátní škola v Novém Městě nad Metují.

Základní škola poskytuje komplexní péči v oblasti vzdělávání a výchovy dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti se specifickou vývojovou poruchou chování a děti s lehkým mentálním postižením. Škola poskytuje všeobecné základní vzdělání, které je diferencované podle typu postižení, mentální úrovně či individuálních možností jednotlivých žáků. Tým speciálních pedagogů je připraven věnovat se:

- dětem hyperaktivním
- dětem s LMD (ADHD, ADD syndrom)
- dětem s poruchou chování na bázi nepodnětného rodinného prostředí
- dětem s projevy autismu

- dětem s emoční nedostatečností
- dětem se specifickými poruchami učení v kombinaci se specifickými poruchami chování
- dětem s mentálním postižením
- dětem v aktuální krizi a dětem s omezenou dopravní dostupností lze poskytnout celotýdenní péči.

Dojíždění by však bylo náročné. Nové Město je od ČK vzdálené 30 km, cesta autobusem trvá s jedním přestupem přibližně 1 hodinu, a sociální pracovnice poznamenala, že by to ani "nikdo nezapltil" (jízdné cca 1000 Kč za měsíc.) Tato škola se také věnuje spíše závažnějším poruchám a tak možná ani není pro Martínka nejvhodnější. Jedná se o školu internátní, což by v jistém směru bylo pozitivní – Martin by se trochu vymanil z matčina vlivu, který není vždy nejvhodnější. Ovšem domnívám se, že ani Martínek ani jeho matka by o internátní školu neměli zájem.

## 11.9. Pomoc neúspěšným žákům - doučování

Neúspěšným žákům v ČR pomáhá řada organizací. **Člověk v tísni** kupříkladu zajišťuje doučování právě pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a to prostřednictvím dobrovolníků, kteří však většinou nemají pedagogické vzdělání. **Klub Kapsa** v Praze nabízí různé zájmové kroužky a rovněž doučování. I **Občanské sdružení STOP** se věnuje dětem, které potřebují se školní přípravou pomoci. Na svých webových stránkách uvádějí:

„Hlavním cílem programu je pomoci dětem s výukovým handicapem ze základních a středních škol zvládat danou učební látku a tak minimalizovat riziko neúspěchu a opakování ročníku, se kterým často souvisí předčasný odchod těchto dětí ze vzdělávacího systému. Realizací doučování chceme motivovat děti k přípravě do školy, individuálním a kamarádským přístupem dobrovolníka ovlivnit směřování dětí a budoucí vizi jejich uplatnění po splnění základní školní docházky, chceme dát podnět k dalšímu studiu, k

rozvoji jejich potenciálu v určité kvalifikaci a zvýšit šance pro volbu dalšího stupně vzdělání. Programem se snažíme překonat bariéry dětí ve vzdělávání - zejména chybějící zázemí ke vzdělávání v rodinách, nedostatek podnětů k osobnímu rozvoji, nízké vzdělání a schopnosti některých rodičů připravovat se s dětmi do školy, a motivovat rodiče, aby děti posílali do školy a dbali na jejich další vzdělávání. Dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nenabízíme "jen" doučování, ale také přátelství se starším kamarádem, který s ním tráví volný čas.

Průběh programu:

Celý program je založen na principu dobrovolnosti. Pokud klient (zákonný zástupce dítěte/dítě samo) projeví o program zájem, koordinátoři organizace zajistí jeho zprostředkování (s rodinou proběhne prvotní schůzka, kde jsou vyspecifikovány jednotlivá kritéria doučování a pro dítě je hledán vhodný dobrovolník). Doučování je poskytováno rodinám s dětmi skrze dobrovolníky, kteří přichází pravidelně přímo do rodiny. Pokud není v rodině pro setkávání a doučování vhodné prostředí, probíhají schůzky v prostorách školy, kterou dítě navštěvuje, nebo v organizaci, která v lokalitě bydliště dítěte působí a věnuje se práci s dětmi a mládeží.

Města, kde program v současnosti probíhá: Ostrava, Frýdek-Místek, Karviná, Havířov, Opava, Bohumín.“

<http://www.sdruzeni-stop.cz/doucovani-informace-pro-zajemce-o-sluzbu/?expand=12> staženo dne 15.10. 2010

Velmi se mi líbí myšlenka nabízet dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí přátelství se starším kamarádem na trávení volného času!

Neúspěšným žákům pomáhá také **studijní centrum BASIC** s pobočkami v následujících městech: Praha, Brno, Čáslav, České Budějovice, Hradec Králové, Jablonec nad Nisou, Karlovy Vary, Olomouc, Ostrava, Pardubice, Pelhřimov, Plzeň, Příbram.

Centrum BASIC nabízí individuální doučování, efektivní pomoc se čtením a psaním, individuální přístup a rady i pro rodiče.

Věnuje dětem, u kterých se projeví:

- nechuť k učení
- pomalé čtení
- nečitelné písmo a pomalé psaní
- nejistota při psaní i/y
- dyslexie, dysgrafie
- nesoustředěnost
- problémy a neúspěch ve škole

„Program doučování: Celý program doučování je sestaven tak, aby se studijním překážkám předešlo. Při vstupním pohovoru zjistíme, jaké má člověk základy českého jazyka. Podle jeho znalostí se pak stanoví program, podle kterého se postupuje. Ve většině případů se začíná od úplných základů, kde mívají žáci často plno nejasností, nepochopených pojmů (jako např. hláska, písmenko, slovo, slabika...) a nepochtené látky. Pokud jsou špatné základy, těžko pak člověk pochopí učivo, které se bez nich neobejde.

Navštěvují nás děti, které mají označení dyslektik, dysgrafik nebo dysortografik, ale pracujeme i s dětmi bez těchto označení. Studijní centrum BASIC se věnuje i dětem, které mají potíže se soustředěností nebo s učením celkově.“

[http://www.basic.cz/main.php?page=o\\_nasi\\_metode](http://www.basic.cz/main.php?page=o_nasi_metode) staženo 15.10.2010

Nezisková dobrovolnická **organizace OS Mikádo** se v rámci projektu *Na školu* zaměřuje na vzdělávání dětí z dětských domovů a azylových domů. Cílem je podpořit děti tak, aby došlo k vyrovnání šancí při přijímacím řízení na ZŠ a SŠ.

„Projekt je realizován formou:

- předškolní přípravy vedené ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (rozvoj motoriky, pohybové a hudební hry, ...)
- individuálního doučování
- přípravy k přijímacím zkouškám z ČJ a M (včetně nácviku modelových testů)
- odborným poradenstvím - výběr konkrétní SŠ, studijní profil, volba povolání apod.“

Dalším projektem organizace je *Škola doma*. Cílovou skupinou projektu jsou děti ze sociálně slabých rodin, či děti zdravotně postižených rodičů. Cílem je podpořit děti formou **domácího doučování**. „Nábor dětí je zajištěn ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou.“

Organizace dále připravuje následující projekt:

### **Předškolní příprava sociálně znevýhodněných dětí**

ČR bohužel zaujímá přední místa v žebříčkách, co se týče počtu dětí navštěvujících speciální a praktické ZŠ. Zdaleka ne ve všech případech je umístění dítěte nezbytné. Předškolní přípravu, která bude zaměřena nejen na děti samotné, ale poskytne odbornou podporu i jejich rodičům, považujeme za jednu z možných variant řešení této neblahé situace.“

<http://www.osmikado.cz/vzdelavani> (staženo dne 18.10.2010)

Naprosto souhlasím s tím, že mnoho dětí s dostatečným studijním potenciálem nezvládne nástup do školy právě proto, že nemá dostatečnou podporu a přípravu z domova. Děti, které při vstupu do první třídy drží tužku poprvé v životě a nebyly zvyklé kreslit, budou těžko zvládat psaní. Kreslení, manipulace s různými předměty, básničky, povídání s rodiči... to vše jsou věci, které dítě rozvíjí a pokud ničím z toho neprojde, je na zcela jiné úrovni než děti, kterým rodina tuto základní péči poskytla. Proto se mi projekt OS Mikádo zdá velmi užitečný a myslím, že může předejít spoustě

problémů. Umím si představit, že kdyby tímto projektem prošel Martin s Markem, byla by jejich situace ve škole trochu jiná...

**Občanské sdružení Salinger** – projekt komunitního centra Amaro pro romské děti v Praze. E škola hiňi but angluňi = Škola je důležitá. V rámci tohoto projektu vznikla služba doučování v rodinách, která probíhá díky finanční podpoře z programu Transition Facility Evropské unie a Nadace rozvoje občanské společnosti.

„Principem doučování jsou pravidelné návštěvy pedagoga přímo v rodinách, kde pracuje individuálně s jedním dítětem. Přirozené prostředí umožňuje pracovat s dítětem a jeho rodičem víc do hloubky, než je možné ve škole nebo v rámci programů komunitního centra. Hlavním cílem je zapojit kromě dětí také rodiče, kteří zejména z důvodu vzdělanostních handicapů nemohou školní přípravě dětí věnovat takovou pozornost, jakou by chtěli.“

<http://www.salinger.cz/Sluzby/KC-AM-Prazska/napsali-o-nas.php>

(staženo dne 19.10. 2010)

**Doučování.cz s.r.o.** zajišťuje výuku běžně vyučovaných předmětů základních, středních a vysokých škol v následujících městech:

Praha, Brno, Ostrava, Olomouc, Plzeň, Liberec, Hradec Králové, České Budějovice.

Zároveň funguje i individuální výuka jazyků. Lektoři jsou studenti vysokých škol se zkušenostmi s doučováním. Po první schůzce je vytvořen individuální učební plán.

Zajímavý je také projekt MŠMT - Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV), který je spolufinancován z fondu Evropské unie. Partnerem je Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR. CPIV fungují v 9 městech České republiky a zaměřují se na mapování potřeb žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Vznikají tak školní podpůrné programy s metodickou podporou a poradenstvím. Cílem projektu je zavádění inkluzivních hodnot do vzdělávání v ČR.

<http://odkazy.rvp.cz/odkaz/o/3339/CENTRA-PODPORY-INKLUZIVNIHO-VZDELAVANI-CPIV.html>  
<http://www.cpiv.cz/>

„Inkluze vyžaduje změnu. Jedná se o nikdy nekončící proces zkvalitňování výuky a zvyšování míry zapojení všech žáků. Je to ideál, ke kterému škola může směřovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. O inkluzi ovšem mluvíme již od okamžiku, kdy se začne se zvyšováním míry zapojení u všech žáků. Inkluzivní školou je taková, která je v pohybu“. (Booth & Ainscow, 2007 - <http://www.cpiv.cz/> staženo dne 20.11.2010)

Organizací, které pomáhají neúspěšným žákům je tedy poměrně hodně, převážně ve velkých městech. Ovšem zdaleka nejsou ve všech místech České republiky, v Červeném Kostelci zatím nic podobného nefunguje. Je rovněž otázkou, nakolik intenzivní by muselo být, aby například Martínkovi pomohlo...

Kromě toho by podle mého názoru v ideálním případě nemělo být žádné časté doučování nutné a děti by většinu dovedností měly získat ve škole. Obzvláště v první třídě, kdy už samotná školní docházka je pro dítě velkou zátěží. Je rovněž třeba mít na zřeteli, že děti s dyslexií se snadněji unaví a nevydrží se dlouho soustředit. Časté doučování by tak mohlo znamenat velké přetěžování. Učitel by tedy měl dokázat rozvíjet děti v maximální možné míře již během vyučování.

## **12. Závěr empirické části**

Metody případové studie a akčního výzkumu umožnily ucelený vhled do situace dvou neúspěšných žáků. Částečně se podařilo rozkrýt příčiny neúspěchu a dobrat se žádoucího chování učitele a školy v případech neúspěšného žáka. Jako příčiny neúspěchu se ukázaly vrozené dispozice, sociokulturně znevýhodněné prostředí, nevstřícný a necitlivý přístup učitelky. Řešením by mohla být dlouhodobá individuální práce s žáky a informovaná učitelka schopná jak individuálního přístupu, tak i komunikace s rodiči, s pedagogicko-psychologickou poradnou a sociálním odborem. Jedním z mých hlavních cílů bylo pomoci těmto žákům zvládat nároky školy a překonat některé příčiny neúspěchu. U chlapců se podařilo dosáhnout značného zlepšení jak ve čtení, tak i v oblasti sebehodnocení a přístupu ke škole, avšak jistý čas po ukončení pravidelné individuální podpory se jeden z nich opět ocital v problémech srovnatelných s výchozí situací. Potvrdila se tedy nutnost pravidelné systematické individuální práce s žákem.

Má činnost v rámci empirické části rigorózní práce pro mě byla nesmírně zajímavá a přínosná. Uvědomila jsem si mnoho věcí a zjistila spoustu nového. Nejsmutnější pro mě bylo zjištění, že běžná škola není schopná pomoci dětem, které to potřebují a nemají potřebnou podporu z domova. Samozřejmě, toto zjištění nemohu vztahovat na všechny běžné školy, obávám se ale, že tento případ není ojedinělý. Vzpomínám si na praxi v ZŠ Botičská, kde učitelka ve sborovně hovořila o dyslekticích jako o „debilech dyslektických“ a nikdo z přítomného sboru se nad tím nepozastavil. Bylo tedy zjevné, že toto označení a takový přístup jsou na škole běžné. Školy mohou být kvalitní, jen když je tvoří kvalitní pedagogové. Dobrý učitel je člověk vzdělaný, inteligentní, schopný, tvořivý, komunikativní, aktivní a citlivý. Věřím, že mnoho učitelů s takovými kvalitami se raději nechá zaměstnat jinde, tam, kde jejich práce bude po zásluze dostatečně finančně ohodnocena, a i dnes si taková zaměstnání snadno najdou, zvláště když ovládají cizí jazyky.

Další vážný problém spatřuji v komunikaci, a to v mnoha směrech, ať je to vztah učitel-rodice, učitel-sociální odbor či učitel-družina. Pro oba chlapce mohla paní učitelka udělat mnohem víc, jen kdyby například požádala paní družinářku, aby jim dovolila psát domácí úkoly v družině a chvíli si s nimi četla. Stačil krátký rozhovor a paní družinářka mi slíbila, že se chlapcům bude trochu věnovat. Dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je možné financovat doučování a také zájmové kroužky. Rodiče to sice nenapadne, avšak učitel by mohl požádat sociální odbor o pomoc a finanční podporu. Někteří rodiče jsou přístupní i radám ze strany učitele, a to pokud jde o vzdělávání i výchovu a učitel by se o to měl pokusit. Jsem si vědoma toho, že tak kladu na učitele poměrně vysoké nároky. Domnívám se však, že dobrý učitel by se měl o jednotlivé děti zajímat a udělat všechno pro to, aby je naučil co nejvíc a pomohl jim na cestě ke vzdělání. Měl by se dokázat vcítit do jednotlivých dětí a umět odhadnout, co které potřebuje. Motivace tvoří opravdu základ samotného učení. Znovu jsem se přesvědčila o tom, že motivovat děti k učení není až takový problém a mnohdy stačí velmi málo. Připravila jsem velké množství zajímavých pomůcek, které se nesmírně osvědčily, zároveň jsem však došla k závěru, že rozhodující je přístup k dětem a vzájemný vztah mezi učitelem a dítětem. Domnívám se, že v mém přístupu k těmto dětem mi pomohlo, že jsem sama dyslektik a mnohdy mi ve škole nešlo učení tak jako ostatním. Dokážu možná lépe pochopit a odhadnout, co tyto děti prožívají a co potřebují. Ověřila jsem si, že dlouhodobá individuální práce s nimi má velmi výrazný efekt, že i dva měsíce stačí ke zlepšení. Individuální přístup považuji za naprosto nezbytný a to především pro práci s "neúspěšnými" žáky. Dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mnohdy chybí obyčejná komunikace a zájem o jejich osobu. S dětmi si často nikdo nepovídá, což je dost zásadní problém. S tím by opět mohla pomoci paní družinářka. Každá škola by se měla zamyslet nad touto problematikou a zajistit takovou podporu, která by dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí pomohla problémy překonat.

**Zároveň jsem si uvědomila jsem si jednu naprosto zásadní věc. Dítě v první třídě není schopno zvládnout školu bez pomoci rodičů.**

Prvňáček si nedokáže sám nařídit budík a přijít včas do školy, nemůže si sám koupit sešity, obaly a veškeré pomůcky, těžko si dokáží představit, že každý prvňáček bude sám doma psát úkoly a procvičovat čtení. To znamená, že běžná škola není schopna vzdělávat děti bez pomoci jejich rodičů, což podle mého názoru není zcela v pořádku. Vzdělanostní a sociální úroveň rodičů tak má zásadní vliv na vzdělání dítěte a to ne až ve chvíli, kdy se rozhoduje, zda dítě půjde na výběrové gymnázium, ale již v první třídě. Bez pomoci rodičů dítě nezíská potřebné základy ani potřebné návyky, nebude schopno zvládat později školu tak jako ostatní, což ovlivní celý jeho další život.

**Domnívám se, že by zde měly být mechanismy, které by pomáhaly dětem, jejichž rodiče to nedokáží.** Škola může zajistit individuální doučování, využít k tomu učitele v důchodu nebo studenty středních či vysokých pedagogických škol. V Martinově případě je situace opravdu žalostná. Matka není schopná synovi pomoci naprosto s ničím, často mu nedá ani najíst, natož aby se s ním učila, a pokud tak učiní, je to spíše na škodu. Martin doma opakovaně zažívá stres, jediným společníkem mu je televize. Paní učitelka se k Martinovi chová až nepřátelsky, ignoruje jeho dyslexii a těžkou situaci doma, s ničím mu nepomůže, neustále ho napomíná a stěžuje si, jak je nepozorný. Tento chlapec má nadprůměrnou inteligenci a silný potenciál. Obávám se však, že se ocitl v bludném kruhu. Je mi velmi líto, že paní učitelka není schopná Martínka pochopit, vcítit se do něj a pomoci mu. Myslím, že to je tím, že Martina prostě nemá ráda. Pokud má učitel dítě rád, tak je k němu laskavý, snaží se mu maximálně pomoci a to je základ. Škola by měla pomáhat všem dětem rozvinout jejich potenciál a to i tehdy, když je cesta k tomuto cíli obtížnější. Zároveň by měla vytvářet příjemnou pracovní atmosféru, ve které by se děti cítily dobře a bezpečně. Žádné dítě nezíská kladný vztah ke vzdělání a učení, pokud pro něj škola bude noční můrou a pokud se v ní bude trápit. Myslím, že právě úcta ke vzdělanosti, touha po poznání a radost ze sebevzdělávání jsou hlavní hodnoty, které by škola v dětech měla vytvářet.

## **13. Závěr rigorózní práce**

Cílem rigorózní práce bylo hledat cesty, jak pomoci neúspěšným žákům bez motivace, a to na základě odborné literatury i praktických zkušeností s konkrétními žáky. Základem práce je teoretická analýza situace neúspěšných žáků, především žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Zaměřila jsem se na příčiny neúspěšnosti, na pocity žáků a na roli učitele a školy v této problematice. Právě pocity dětí ve škole, atmosféra ve třídě a sebehodnocení žáka se ukázaly jako velmi podstatné okolnosti ovlivňující žákův skutečný výkon. Tělesná a duševní pohoda je podmínkou soustředěného učení. To je tedy to zásadní, co by měl učitel v dětech vzbuzovat a na čem může stavět.

Dále jsem se podrobně zabývala motivací a individuálním přístupem, který se ukázal jako klíčový i v rámci empirické části. Motivovat žáky k učení přitom není až tak obtížný úkol. V praxi jsem si ověřila, že mnohdy stačí vlídné slovo, poutavé zadání úkolu či zajímavá aktivita k tomu, aby mělo dítě chuť k učení. Individuální přístup je však naprostou nutností, neboť každé dítě potřebuje něco jiného. Při práci se dvěma žáky se ukázalo, že každý z nich potřebuje odlišný přístup, jiné tempo práce a jiné činnosti k tomu, aby efektivně rozvíjel svůj potenciál a schopnosti. Na teoretickém základu jsem vystavěla empirickou část a získané poznatky ověřila v praxi. V rámci kvalitativního výzkumu se dvěma neúspěšnými žáky jsem došla k závěru, že vše závisí na osobnosti učitele a jeho přístupu k žákům. Dalším poznatkem bylo, že škola není schopna fungovat, především na počátku školní docházky, bez pomoci rodičů. Tato skutečnost se ukázala jako téměř nepřekonatelný problém pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a domnívám se, by zde měly být mechanismy, díky kterým by i tyto děti zvládly nároky školy. Za cíl práce jsem si kladla zodpovězení otázky: „Jak pomoci žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jak je podpořit a motivovat?“ Na základě shromážděných informací z odborné literatury a zkušeností z kvalitativního výzkumu jsem došla k závěru, že řešením je citlivý, individuální přístup vzdělaného, kvalitního učitele.

Další cestu Martina i Marečka budu nadále sledovat a případně jim i pomáhat, jsem si ale vědoma toho, že bez každodenní systematické práce jen těžko dokáží překonat všechna znevýhodnění.

V průběhu výzkumu jsem pořídila videozáznamy z vyučování, z Martinova rodinného prostředí, z mé práce s chlapci, natočila jsem rozhovory s rodiči i dětmi. Tyto záznamy mohu případně poskytnout.

## Literatura:

- Berneová, P.; Savary L.: *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*, Praha, Portál 2003
- Číhalová, E.; Mayer, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení*, Praha, Agentura Strom 1997
- Dvořák, D.: *Význam jednotlivých faktorů ve výuce*. In: Z. Kalhous, O; Obst a kol. *Školní didaktika*, Praha, Portál 2002, s. 349-353
- Dvořáková, M.: *Diagnostika vnitřních podmínek výuky*. In: Z. Kalous, O; Obst a kol. *Školní didaktika*, Praha, Portál 2002, s. 186-250
- Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997
- Helus, Z. a kol.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979
- Holt, J.: *Proč děti neprospívají*. Praha, Agentura Strom, 1994
- Horáčková, M.: *Romští žáci ve škole stále neúspěšní*, Praha, Rodina a škola, květen 2008
- Horáčková, M.: *Integrace žáků z rodin s nízkým sociálně kulturním postavením do běžných základních škol*, Praha, Učitelské noviny č.41, 2007 <http://www.ucitelskenoviny.cz/nobsahclanku.php?id=700&PHPSESSID=086bfe>, staženo 17.2. 2010
- Chaloupka, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*, Praha, Victoria publishing, 1995
- Kalhous, Z.; Obst Otto a kol: *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002
- Linhartová, T.: *Soutěží děti rády?* Moderní vyučování, Praha, Aisis os. listopad 2008
- Linhartová, T.: *Pocit úspěšnosti*. Ročníková práce. Vedoucí: J.Stará, Katedra primární pedagogiky. Pedagogická fakulta UK, 2008
- Linhartová, T.: *Podpora a motivace neúspěšných žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Vedoucí: J.Stará, Katedra primární pedagogiky. Pedagogická fakulta UK, 2010
- Mertin, V.: *Současný pohled na specifické poruchy učení*, Moderní vyučování, Praha, Aisis os. říjen 1999
- Mikuš, M.: *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*, Společnost Člověk v tísní

<http://www.epolis.cz/page.php?id=28&location=&menu=first&idNotion=23>,

staženo 7.2. 2010

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon> staženo 17.11.10

Pavelková, I.: *Motivace žáků k učení*, Praha, Univerzita Karlova, 2002

Starý, K.: *Problematika hodnocení ve škole*, Metodický portál RVP 2006

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/993/problematika-hodnoceni-ve-skole.html/>

staženo 3.3. 2010

Starý, K.: *Sumativní a formativní hodnocení*, Metodický portál RVP 2006

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/993/problematika-hodnoceni-ve-skole.html/>

staženo 3.3. 2010

Suchý, A.: *Mediální zlo – mýty a realita, Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*, Praha, TRITON 2007

Tournaki, N.: *Effect of Student Characteristics on Teachers Predictions of Student Success*, New York, Journal of Education research US 2003

Vágnerová, M.; Matějček Z.: *Sociální aspekty dyslexie*, Praha, Karolinum 2006

Vrchovská, E.: *Individuální přístup k žákům – učitelův strašák nebo pomocník? Rodina a škola*, Praha, Portál 2008

<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=26142>, staženo 6.2. 2010

Wágnerová, J.: *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*, Praha, SPN 1998

# Přílohy

