

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



RIGORÓZNÍ PRÁCE

**PERCEPCE A ZVLÁDÁNÍ DOPADŮ SPECIFICKÝCH
PORUCH UČENÍ NA KAŽDODENNÍ ŽIVOT DĚTÍ
S TOUTO DIAGNÓZOU**

Autor: Zuzana Vilímová

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Praha 6. 5. 2013

(1. vydání: Praha 7. 12. 2011)

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

V Praze dne 6. května 2013

.....

Zuzana Vilímová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí této práce PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za odborné, laskavé a trpělivé vedení, čas a cenné rady, které mi věnovala. Za ochotnou spolupráci při hledání vhodného respondenta pro pilotní rozhovor děkuji také PaedDr. Renatě Wolfové. V neposlední řadě děkuji všem rodičům, kteří souhlasili s účastí svých dětí na tomto výzkumu, a především pak samotným dětem, bez nichž by se výzkum nemohl uskutečnit. Mé velké poděkování patří všem, kteří se mnou přestáli mnohdy nelehké období psaní této práce.

NÁZEV:

Percepce a zvládání dopadů specifických poruch učení na každodenní život dětí s touto diagnózou

ABSTRAKT

Text se zaměřuje na rozpoznání dopadů specifických poruch učení na každodenní život, jak je vnímají samy děti s touto diagnózou, a strategií, které tyto děti užívají pro vyrovnání se s nimi. Teoretická část práce shrnuje potřebné poznatky o vývojovém stádiu mladší školní věk, fungování dítěte v rodině a krátce o zátěži a jejím zvládnutí. Dále jsou prezentovány výsledky předešlého výzkumu s matkami dětí s SPU. Empirická část je založena na semistrukturovaných rozhovorech se šesti dětmi s SPU navštěvujícími čtvrtou nebo pátou třídu běžných základních škol. Na základě jejich kvalitativní analýzy se práce pokouší objasnit, jak děti vnímají a prožívají dopady SPU a jak se s nimi vyrovnávají.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení (SPU), dítě, rodina, škola, neúspěchy, strategie zvládání (coping)

.

TITLE:

Perception and coping with the specific learning disabilities impacts on everyday life of children with this diagnosis.

ABSTRACT

This text is focused on recognition of impacts of the specific learning disabilities on everyday life as the children with this diagnosis themselves see it and the strategies used by these children in order to cope with these disabilities. The theoretical part summarizes the necessary knowledge of the early school age developmental stage, the interaction of a child with the family, and briefly the stress and the coping. The results of previous mothers of specific learning disabilities diagnosed children research are also presented. The empirical part is based on semi-structured interviews with six children diagnosed with the specific learning disabilities attending fourth or fifth grade of primary school. Based on it's qualitative analysis, the thesis attempts to clarify how the specific learning disabilities diagnosed children perceive and experience the impacts of this disabilities on them and how do they cope with it.

KEYWORDS

specific learning disabilities (SLD), child, family, school, failures, coping strategy

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 DÍTĚ V MLADŠÍM (A STŘEDNÍM) ŠKOLNÍM VĚKU	11
1.1 OBECNÉ CHARAKTERISTIKY A KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	11
1.2 EMOČNÍ VÝVOJ A AUTOREGULACE.....	13
1.3 SOCIALIZACE A VÝVOJ SEBEPOJETÍ (S DŮRAZEM NA SEBEHODNOCENÍ)	14
1.3.1 <i>Sebehodnocení, škola a školní (ne)úspěšnost.....</i>	<i>16</i>
2 DÍTĚ A JEHO RODINA.....	18
2.1 RODIČE A RODIČOVSTVÍ.....	18
2.2 DĚTI.....	20
2.2.1 <i>Sourozenci a sourozenecké vztahy.....</i>	<i>21</i>
2.3 RODINA S POSTIŽENÝM/ZNEVÝHODNĚNÝM DÍTĚTEM.....	22
2.3.1 <i>Rodiče postiženého/znevýhodněného dítěte.....</i>	<i>23</i>
2.3.2 <i>Sourozenci postiženého či znevýhodněného dítěte.....</i>	<i>25</i>
2.3.3 <i>Dítě s postižením/znevýhodněním</i>	<i>26</i>
2.3.3.1 <i>Dítě s SPU</i>	<i>28</i>
3 ZÁTĚŽ, STRES A JEJICH ZVLÁDÁNÍ.....	31
3.1 ZÁTĚŽ A STRES.....	31
3.2 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE – ADAPTACE A COPING.....	32
3.2.1 <i>Typy copingu a copingové strategie.....</i>	<i>33</i>
3.3 DÍTĚ, ZÁTĚŽ A JEJÍ ZVLÁDÁNÍ.....	34
4 DOPADY SPU U DĚTÍ NA RODINU A STRATEGIE JEJICH ZVLÁDÁNÍ Z POHLEDU MATEK TĚCHTO DĚTÍ	35
EMPIRICKÁ ČÁST	40
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	40
5.1 CÍLE ŠETŘENÍ.....	40
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
5.3 METODY SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	41
5.3.1 <i>Metody sběru dat.....</i>	<i>42</i>
5.3.1.1 <i>Semistrukturovaný rozhovor.....</i>	<i>42</i>
5.3.1.2 <i>Pozorování.....</i>	<i>44</i>
5.3.1.3 <i>Techniky projektivního rozhovoru.....</i>	<i>45</i>
5.3.2 <i>Metody zpracování dat.....</i>	<i>47</i>
5.4 REALIZACE VÝZKUMU: VÝZKUMNÝ POSTUP	47
5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	49

6 ANALÝZA DAT V OTEVŘENÉM KÓDOVÁNÍ – PREZENTACE DAT V KATEGORIÍCH 51

6.1	ATRIBUTY A OKOLNOSTI VÝKONŮ DĚTÍ S SPU JEJICH OPTIKOU.....	51
6.1.1	<i>Oblasti, které dětem činí obtíže.....</i>	52
6.1.2	<i>Oblasti, v nichž se děti cítí silně.....</i>	54
6.1.3	<i>Paradoxy a nestabilita výkonů.....</i>	55
6.1.4	<i>Faktory ovlivňující výkon dětí s SPU.....</i>	56
6.1.4.1	Faktory působící na výkon dětí s SPU negativně.....	57
6.1.4.2	Faktory působící na výkon pozitivně – potřeby dětí s SPU.....	59
6.2	SOCIÁLNÍ KONTEXT A JEHO PERCEPCE DÍTĚTEM.....	60
6.2.1	<i>Instituce.....</i>	60
6.2.1.1	Škola.....	61
6.2.1.2	Pedagogicko psychologická poradna.....	63
6.2.1.3	Zájmové kroužky.....	64
6.2.2	<i>Rodina a její sociální kontext.....</i>	65
6.2.2.1	Prarodiče a jejich kontakty s respondenty.....	66
6.2.2.2	Děti s SPU a jejich sourozenci.....	66
6.2.2.3	Interní rodinná komunikace o SPU a jejich důsledcích.....	68
6.3	PERCIPOVANÉ A DOMNĚLÉ (RE)AKCE A POSTOJE RODIČŮ DĚTÍ S SPU.....	69
6.3.1	<i>Uvědomované povinnosti rodičů.....</i>	70
6.3.2	<i>Percipovaný rodičovský přístup k dětem, jejich školním výsledkům a domácí přípravě.....</i>	71
6.3.2.1	Reakce rodičů na školní neúspěchy dítěte s SPU.....	75
6.3.2.2	Srovnání přístupu otce a matky.....	76
6.3.2.3	Srovnání přístupu rodičů k sourozencům z pohledu dítěte s SPU.....	78
6.3.3	<i>Domnělý postoj rodičů k SPU.....</i>	79
6.4	SPU A JEJICH DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ (Z POHLEDU DĚTÍ S SPU).....	80
6.4.1	<i>Pohled dítěte na SPU.....</i>	80
6.4.2	<i>Domácí příprava dětí s SPU (nejen) na školu a jejich postoje k ní.....</i>	82
6.4.3	<i>Reakce dětí s SPU na školní neúspěch a jejich přístup k němu.....</i>	83
6.5	POCITY DĚTÍ SPOJENÉ S SPU A JEJICH PRAKTICKÝMI DOPADY.....	86
6.5.1	<i>Pocity dětí s SPU v reakci na školu a školní vzdělávání.....</i>	87
6.5.2	<i>Pocity dětí s SPU spojované s rodinou a rodinnou situací.....</i>	90

7 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: DOPADY SPU A STRATEGIE UPLATŇOVANÉ DĚTMI PŘI JEJICH ZVLÁDÁNÍ..... 93

7.1	AKTIVNÍ STRATEGIE DĚTÍ S SPU – STRATEGIE ZAMĚŘENÉ NA PROBLÉM.....	93
7.1.1	<i>Domácí příprava do školy.....</i>	93
7.1.2	<i>Komunikace s rodiči o školních obtížích a neúspěchu.....</i>	97
7.1.3	<i>Vnější opatření k minimalizaci obtíží.....</i>	98
7.2	PASIVNÍ STRATEGIE DĚTÍ S SPU, EMOCE A HODNOCENÍ.....	99
7.2.1	<i>Dítě a SPU.....</i>	99
7.2.2	<i>Dítě a školní neúspěchy.....</i>	101

7.2.3	<i>Dítě a domácí příprava do školy.....</i>	<i>105</i>
7.2.4	<i>Dítě a rodičovské přístupy.....</i>	<i>106</i>
7.2.5	<i>Dítě a sourozenec.....</i>	<i>111</i>
	DISKUSE.....	112
	ZÁVĚR.....	118
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	120
	PŘÍLOHY.....	124

ÚVOD

Společnost dnešní doby klade velmi silný důraz na výkon. Tento fenomén zasahuje do všech oblastí našeho života. Pokud někdo nestačí nastavenému tempu (které se též stále zrychluje), často se stává neúspěšným. V souvislosti s tím narůstají i nároky na dosažené vzdělání. V souladu s tímto trendem se sice navyšuje i nabídka studijních programů, avšak, pochopitelně, co se týče dosaženého vzdělání, narůstá tím pádem také konkurence. A opět – výkonnější jedinci mají obvykle přednost. Tento trend je do velké míry pochopitelný a zřejmě i nevyhnutelný. Zvyšuje se díky němu ovšem i počet lidí, kteří požadované výkonnosti nedosahují, případně jí dosahují pouze s nemalými obtížemi a sebezapřením.

S trendem orientace na výkon jedince i skupiny samozřejmě stoupá i hodnota takového výkonu. Je-li vysoce hodnocen výkon, bývá též vysoce hodnocen jeho vykonavatel. Pokud pak někdo nestačí požadovanému tempu (nebo alespoň tempu většiny), může to pro jeho hodnocení ostatními, ale i pro jeho vlastní sebehodnocení znamenat velké rány. Schopnost jedince podávat vysoké (či alespoň průměrné) výkony a uspět tak v dnešní společnosti se přitom výrazně profiluje a ukazuje již v dětství. Významnou institucí, v níž se budují, proměňují a zároveň ukazují a hodnotí schopnosti dítěte, je škola. Školní úspěšnost je důležitá nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho rodinu, zejména pro rodiče. Je znakem příznivého vývoje jedince, jeho dobrých schopností a dovedností, zdatnosti, inteligence – a v neposlední řadě předpokladem i prediktorem příznivého uplatnění v budoucnosti (zejména studijního a profesního, avšak taktéž sociálního a ekonomického).

Rodiče chtějí pro své děti zpravidla to nejlepší. Přirozeně si tedy přejí, aby jejich potomci byli v budoucnu konkurenceschopní, tedy dostatečně výkonní a vzdělaní. Děti jsou navíc pokračovateli rodu a v jistém smyslu i samotného rodiče – hodnotou, kterou zde po sobě rodič zanechává. Úspěšný potomek znamená určité potvrzení hodnoty svého rodiče a jeho výchovného působení. O to negativněji působí na celý rodinný systém, má-li dítě ve škole nějaké výukové obtíže.

Příčin vzdělávacích obtíží může být celá řada. Jednou a dnes již poměrně často diagnostikovanou příčinou jsou specifické poruchy učení (dále také jen „SPU“). Jelikož mne vždy zajímal vliv různých onemocnění, postižení, poruch a odchylek na rodinu (stejně jako naopak vliv rodiny na tyto nemoci, poruchy a odchylky), v roce 2010 jsem

se ve své postupové práci zabývala dopady SPU u dětí na rodinu a strategiemi jejich zvládání v dané rodině, a to z pohledu matek těchto dětí.

Zmíněná práce pak otevřela další otázky. Především tedy otázku, jak stejnou situaci vnímají samotné děti. Pokud matky prožívají to, co udávají, a tak, jak to udávají, pokud jednájí a vyrovnávají se s danou skutečností uváděnými způsoby, jak na tyto skutečnosti nahlíží samo dítě s SPU? A jak se vlastně samy děti vyrovnávají se svou diagnózou SPU a jejími důsledky a dopady na rodinný život?

I když téma specifických poruch učení již rozhodně není nepopsanou knihou, studií a textů o něm vznikla a stále vzniká celá řada, poměrně málo se jich zabývá prožíváním dětí s SPU. A pokud se již věnují této oblasti, potom často za použití kvantitativní metodologie (tedy hodnotí předem zvolené charakteristiky či procesy), případně se zaměřením na děti od období pubescence, kdy se předpokládá jednodušší sběr kvalitativních dat přímo od těchto dětí. Navíc se podobné práce zaměřují především na hodnocení a zvládání školní zátěže.

V této práci bychom naproti tomu chtěli poskytnout co nejkomplexnější obraz více či méně uvědomovaných dopadů SPU u dětí na jejich osobní a zejména rodinný život, prožívání, hodnocení a zvládání daných dopadů těmito dětmi, a to z jejich vlastního pohledu. Jedná se nám o hlubší vhled do situace daných dětí a jejich rodin, volíme tudíž kvalitativní metodologii. Rádi bychom také dosáhli určitého porovnání pohledu dětí s SPU a jejich matek.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V MLADŠÍM (A STŘEDNÍM) ŠKOLNÍM VĚKU

Abychom mohli dobře porozumět zde zkoumaným fenoménům, prezentovaným datům i jejich interpretaci, je třeba vědět, v jakém vývojovém stadiu se právě nacházejí naši probandi, respektive co toto stadium charakterizuje. Výzkumný soubor této práce tvoří děti ve věku deset až dvanáct let navštěvující čtvrtou nebo pátou třídu základní školy. Jedná se tedy o období **mladšího školního věku** (také např. „raný školní věk“ – viz Helus, 2009; „mladší školní období“ – Langmeier, Krejčířová, 1998), které se vymezuje od 6-7 let, kdy dítě nastupuje do školy, do 11-12 let, kdy přestupuje na druhý stupeň základní školy a přechází do stadia pubescence. Někteří autoři toto období dělí ještě na **mladší (raný) školní věk** a **střední školní věk** (př. Matějček, 2003; Matějček, Pokorná, 1998; Vágnerová, 2005), přičemž první fáze trvá zhruba do 8-9 let (první dvě třídy ZŠ) a druhá od tohoto věku do zmiňovaného přechodu na druhý stupeň ZŠ.

Není záměrem této práce podat podrobný popis tohoto období. V následujících podkapitolách se zaměříme pouze na vybrané psychologické aspekty, které se nám pro tuto práci jeví podstatné.

1.1 Obecné charakteristiky a kognitivní vývoj

Není náhodou, že se tato etapa nazývá právě mladším (případně i středním) školním věkem. Škola v tomto období hraje velmi významnou roli. Jak vysvětluje Helus (2009, s. 84), „*Název odkazuje na sociální zařazení dítěte – na skutečnost, že se stalo školákem. Je to zcela přirozené: Vstup dítěte do školy je vskutku velkou událostí, která má dalekosáhlé důsledky pro jeho další vývoj*“. I Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že **škola v této době poznamenává vývoj rozhodujícím způsobem.**

Oproti předešlému i následujícímu období se toto může jevit jako relativně statické a klidné. Avšak i v něm probíhají převratné změny, výrazné vývojové pokroky a ustalují a tříbí se některé již dříve nabyté schopnosti. Matějček (2003) upozorňuje, že zatímco po nástupu do školy jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly (vlivem četných probíhajících proměn), ve středním školním věku se tyto individuální rozdíly víceméně stírají a děti prožívají epochu **vyrovnané konsolidace**. Dle Vágnerové by se mohlo

jednat o **období klidu a pohody**, ovšem „*kdyby nebylo sociálních tlaků, které vycházejí ze školy, z rodiny či z vrstevnické skupiny*“ (Vágnerová, 2005, s. 237).

Langmeier a Krejčířová (1998) označují celý mladší školní věk jako dobu **střízlivého realismu**. Dětské myšlení je vázáno na realitu a na vlastní zkušenost (Vágnerová, 2005), zajímá se o to, co a jak existuje, snaží se doopravdy poznat a pochopit skutečný svět kolem sebe. Nejprve se jedná o tzv. *naivní realismus*, kdy dítě plně důvěřuje autoritám (pravda je to, co tvrdí rodiče, učitelé, knihy), přijímá realitu takovou, jaká je a nepředpokládá změnu. Později, až na počátku dospívání, děti začínají být realistické *kriticky*. Piaget (in Vágnerová, 2005) označil tuto etapu jako fázi **konkrétních logických operací**. Dítě je nyní schopno (logicky) uvažovat nejen o tom, co je aktuálně přítomné, ale také o tom, co samo zná, co je skutečné, s čím se setkalo v minulosti, i když daný podnět v danou chvíli nepůsobí.

Výrazně se rozvíjí schopnost klasifikace, chápání vztahů a souvislostí (Vágnerová, 2005), což je stěžejní nejen pro vzdělávací dráhu dítěte. Může tak lépe pracovat s dostupnými informacemi. Je postupně stále lépe schopno **konzervace**, tj. pochopení trvalosti podstaty, zachování základních vlastností objektů i při dílčích změnách situace (Hartl, Hartlová, 2000), **reverzibility** – vratnosti akcí a proměn – a především **decentrace**, tzn. schopnosti „*posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy*“ (Vágnerová, 2005, s. 243). Dětské uvažování již není tak silně ovlivňováno jedinou, nápadnou, avšak pochopení podstaty neumožňující, vlastností objektu. To se projeví i v uvažování o sobě a o jiných lidech. Dítě již nepodléhá egocentrismu (jako v předchozím období), ale uvědomuje si, že ostatní mohou stejnou situaci vidět i jinak než ono samo. Je schopno přibližného odhadu, jak se ostatním jeví jeho chování. Mezi osmým a desátým rokem odečítá z reakcí druhých lidí jejich závěry o vlastním chování, názorech, postojích. Stejně tak „střední školák“ již ví, že i on sám může na stejnou problematiku nahlédnout z vícero pohledů.

Postupně se také vytváří schopnost **indukce** a **dedukce**, tedy zobecňování na základě dílčích poznatků a vyvozování konkrétních závěrů z obecnějších premis. Přesto, dle Vágnerové (2005), dítě zatím věnuje pozornost jen těm informacím, které považuje za významné, a především, kterým alespoň trochu rozumí. Podle stejné autorky děti v tomto věku přijímají **jasná pravidla**, na nichž do jisté míry lpí. V souvislosti s tím potřebují **eliminovat náhodnost**, která daná pravidla v jejich očích znehodnocuje, signalizuje, že svět nefunguje tak, jak má, a tím školáky znejišťuje.

Vlivem zrání se v průběhu celé této epochy velmi výrazně rozvíjí **paměť**, zvyšuje se její kapacita, rychlost zpracování a zapamatování informací a školáci si osvojují různé paměťové strategie. Zlepšuje se také kvalita a kapacita **pozornosti**. Rozvíjí se též **metakognice** a **metapaměť**, což umožňuje ohodnotit vlastní schopnosti a dovednosti. Na počátku školního věku si žáci myslí, že jejich schopnosti jsou shodné se schopnostmi ostatních dětí a při učení neumí odhadnout, kdy už jsou skutečně naučeni. Děti ve středním školním věku již více diferencují mezi lidmi i mezi jednotlivými oblastmi (např. i vyučovacími předměty), schopnostmi a dovednostmi. Jsou kritičtější a své schopnosti, dovednosti a vědomosti odhadují s větší přesností (Vágnerová, 2005).

1.2 Emoční vývoj a autoregulace

Mladší a střední školní věk se vyznačuje větší **emoční stabilitou, vyrovnaností, převahou pozitivního emočního ladění a optimismem**. Dle Vágnerové (2005) mají školáci tendenci interpretovat vše pozitivně a případné výkyvy nálad mívají zpravidla jasnou příčinu. Švancara (1979) hodnotí, že se zatím jedná o city nepříliš hluboké.

Vlivem rozvíjející se **emoční inteligence** (neboli emočních kompetencí) děti lépe rozumí pocitům vlastním i druhých lidí. Rozlišují jejich kvalitu, délku i intenzitu. Kolem desátého roku života začínají chápat **emoční ambivalenci**, možnost zažívat současně různé, i protikladné, emoce. Jsou schopny **autoregulace emocí** a přiměřených reakcí v zájmu kladného přijetí své osoby společností. Některé city umí potlačit, jiné naopak silně vyjádřit, chápou, že některé lze před okolím skrývat. **Emoční hodnocení se propojuje s racionálním myšlením** – dítě si emoce vysvětluje tak, aby byly v souladu s jeho úvahami (Vágnerová, 2005). Žádoucnost emocí školák hodnotí na základě předpokládaného očekávání, postojů a požadavků okolí (např. je-li strach ve vrstevnické skupině projevem slabosti, dítě jej bude spíše potlačovat). Emoční kompetence, vyrovnanost a sociální obratnost pak, dle Langmeiera a Krejčířové (1998), mají významný vliv na zvládání školních nároků (i přímo na školní prospěch). Stejní autoři upozorňují, že stresové situace u dětí často vyvolávají **emoční regresi**.

Vágnerová (2005) formuluje, že **emoční paměť** postupně utváří **emoční očekávání**. „*Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání, negativní zážitky zvyšují riziko fixace obav, např. strachu ze školy či z vrstevnické skupiny*“ (Vágnerová, 2005, s. 262). Emoce vyplývají ze vztahů s druhými lidmi, které mohou dítěti přinášet

emoční oporu, avšak také naopak strach a úzkost. **Emoční oporu** hledají mladší školáci především u rodičů, později stále více i u vrstevníků. **Sdílení pozitivních i negativních emocí** je přitom velmi důležité pro emoční a sociální rozvoj, přispívá k porozumění, diferenciaci a zvládnání emocí.

Do školy děti většinou již vstupují se zvnitřněnými základními normami chování a hodnotami (co se smí/nesmí, co je dobré/špatné). Avšak reakce jsou ještě značně závislé na konkrétních situacích, postojích dospělých a okamžitých dětských potřebách. **Sociální normy** a **hodnotový systém** se stabilizují až v průběhu školního věku (Langmeier, Krejčířová, 1998). Vágnerová (2005) tvrdí, že **autoregulace** se vyvíjí od emočních regulací, zaměřených na okamžité uspokojení potřeb, k regulaci volní – spojené s vědomím povinnosti, nutnosti a schopností odložit uspokojení či jej transformovat do aktuálně přijatelnější a dosažitelnější podoby. Mladší školák je zatím dosti ovládan právě emoční regulací a oddálení uspokojení prožívá jako frustraci, se kterou se postupně učí vyrovnávat. Děti mladšího i středního školního věku tak dle autorky potřebují ve své přípravě do školy kontrolu dospělých, protože nejsou dostatečně vytrvalé, stále je mohou dosti lákat některé pro učení rušivé podněty, navíc nedokáží dobře odhadnout potřebnou délku a intenzitu přípravy.

Normy a pravidla dítě přejímá v takové formě, v níž je udává nějaká autorita, skupina nebo instituce, nezpochybňuje je, vnímá je jako obecně platné, i když se mu nemusí líbit. Chová se podle nich, aby bylo pozitivně hodnoceno druhými lidmi a vyhnulo se hodnocení negativnímu. Postupně tyto normy stále více zvnitřňuje a kontrolorem se stává jeho vlastní svědomí, pocity viny a nespokojenosti se sebou samým. Ve středním školním věku však stále ještě převažuje předešlý způsob kontroly autoritou. Děti nyní rovněž kladou velký důraz na **spravedlnost**, absolutní rovnost požadavků a hodnocení pro všechny. Dokáží již sice pochopit odlišné možnosti různých dětí (např. sourozenců, spolužáků), avšak nejsou zatím schopny emočně přijmout z toho vyplývající rozdílný přístup a hodnocení dospělých (Vágnerová, 2005).

1.3 Socializace a vývoj sebepojetí (s důrazem na sebehodnocení)

Na základě zkušeností se sebou samým vyplývajících z různých rolí a postavení dítěte v důležitých sociálních skupinách se utváří **sebpojetí a sebehodnocení**, rozvíjí se dětská **osobnost**. V popisu sebe sama se školák již nezaměřuje pouze na vnější

charakteristiky, ale stále více reflektuje i své vnitřní, psychologické vlastnosti a schopnosti. Díky decentraci je schopen posuzovat sebe samého z různých hledisek a integrovat i protikladné informace o své osobě (Vágnerová, 2005). Zhruba po sedmém roce života si uvědomuje **stabilitu osobnosti** své i ostatních lidí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V témže věku začíná uvažovat o tom, co si o něm myslí ostatní. A právě jejich hodnocení (emoční přijetí i rozumové hodnocení výkonů a schopností dítěte) významně spoluutváří jeho sebepojetí. Dítě stále více vychází ze **srovnání** sebe sama s ostatními, zejména s vrstevníky. Od devíti let pak srovnává své schopnosti také s vlastními interiorizovanými normami (obvykle zvnitřněnými požadavky a očekáváními blízkých autorit). Jeho sebepojetí se pak stává celistvějším, přesnějším a stabilnějším. Zvnitřněním požadavků a postojů autorit si dítě vytváří **ideální sebeobraz**, kterému se snaží přiblížit, a který tedy výrazně ovlivňuje jeho identitu. Pokud se však nedaří ideál naplnit, nebo se mu alespoň blížit, klesá sebeúcta dítěte. Díky tomu všemu jsou děti ve středním školním věku **sebekritičtější** (dívky více než chlapci) – a jejich sebepojetí proto bývá negativnější než dříve (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) zdůrazňuje pro vývoj osobnosti a sebehodnocení v tomto věku důležitost tří skupin. První je **rodina**, která poskytuje dítěti emoční podporu a svými postoji (např. požadavky na školní výkon a jeho hodnocením) ovlivňuje i jeho postavení mimo rodinu. Druhou je **škola**, kde se žák rozvojem svých kompetencí připravuje pro budoucí profesní i společenské uplatnění. Konečně **vrstevnická skupina** dítěti poskytuje model, s nímž může srovnávat vlastní jednání a výkony, a stává se tedy skupinou referenční, v níž může být uspokojena potřeba seberealizace.

Působení sociálního okolí se dle Heluse (2009) promítá především do několika oblastí, mezi něž patří např. oblast pracovních dovedností, návyků a rozložení práce a odpočinku v životním rytmu, komplex přesvědčení, postojů a ideálů či oblast práv, povinností, zábav a úkolů a další.

Matějček (2003) označuje střední školní věk jako dobu **maximální extraverze**, kolektivního života a kamarádství. Zdůrazňuje potřebu školáka **být přijat** dětským kolektivem. Nepřijetí vrstevníky prožívá velmi negativně (Matějček, Pokorná, 1998). Specifickou vrstevnickou skupinou je **třídní kolektiv**. Škola znamená soutěž a děti jsou soutěživé. Rolí v tomto věku hraje spíše fyzická zdatnost, síla, odvaha, sebedůvěra, přínos dítěte pro skupinu, úspěchy v kolektivních hrách apod. než školní prospěch. **Pohybová zdatnost** se stává významným činitelem v utváření dětské identity a dítě

středního školního věku „*neúspěchy na hřišti prožívá zpravidla tíživěji než neúspěchy ve škole*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 132). V tomto období též nabývá na důležitosti **konformita**. Kolektiv si postupně utváří jisté normy a „trestá“ každého, kdo se jim vymyká, děti však ještě nerozlišují, zda je „provinilec“ nechce, nebo není schopen plnit. Na základě nepřijetí vrstevníky (např. pro slabost či odlišnost dítěte) či nepříznivé komparace s nimi může vznikat **pocit méněcennosti**. Dle Vágnerové (2005) každé dítě potřebuje získat ve skupině přijatelnou pozici. Pro dětské sebepojetí je nadto důležitější názor celé skupiny než jednotlivce (např. kamaráda). Matějček hodnotí, že pocit méněcennosti je většinou „*jen jakási hořká medicína nebo povzbuzující injekce, abychom se vzchopili. Podněcuje naše úsilí zdokonalit se, napravit své nedostatky, zkrátka vyhnout se opakování oné tísnivé, ponižující situace*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 85). Nejlépe pak proti němu pomáhá vědomí vlastní užitečnosti, efektivity pracovního úsilí a dobře vykonané práce.

Matějček též vyzdvihuje **mimořádný význam dětské společnosti** ve středním školním věku, včetně neformálních, samovolně vzniklých, mimoškolních kolektivů a přátelství. V této době se totiž kromě celkového sebepojetí silně utváří i **genderová identita** a společně s ní **základ pro pozdější partnerské a rodinné vztahy**. Varuje proto před velkým nebezpečím sociální izolace, např. v důsledku neustálých pracovních povinností, dnes převážně vzdělávacích (Matějček, Pokorná, 1998). Langmeier a Krejčřiová (1998) vidí podobné nebezpečí v přílišném odsunutí **hry**, coby činnosti, která je pro vývoj také důležitá a nemělo by se na ni proto pro samé učení zapomínat.

Někteří autoři se zmiňují o konceptu **sebesocializace**. Důraz je v něm kladen na vnitřní procesy dítěte, na to, jak samo interpretuje informace z prostředí. Na základě toho si pak vytváří určitou teorii o sobě, která se stává základem pro jeho identitu (Langmeier, Krejčřiová, 1998). Dítě také nějak působí na lidi kolem sebe, čímž ovlivňuje jejich zpětné působení na něj a jeho vývoj (Helus, 2009).

1.3.1 Sebehodnocení, škola a školní (ne)úspěšnost

V Eriksonově pojetí se v této etapě jedná o konflikt **příčinnivosti proti inferioritě** (Erikson, 2002) neboli snaživosti proti méněcennosti. Dítě se systematicky vzdělává, hranice ega nyní zahrnují i jeho dovednosti a nástroje. **Cílem je uspět**, prosadit se vlastními výkony. Při nepříznivých zkušenostech se svými možnostmi, dovednostmi či statutem v referenční skupině proto dítěti hrozí pocit nedostatečnosti a méněcennosti.

Helus (2009) hovoří o zrodu **snaživé pracovitosti, spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí**. Dítě nyní „*mocně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklídit pochvalu. Jsou-li okolnosti náležitě příznivé, probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout*“ (Helus, 2009, s. 85). Zažívá tak radost a zadostiučinění z úspěchu, uspokojení z činnosti a z toho, že se mu daří, což v něm probouzí důležité vlastnosti, jako je např. píle, ctížádost, vytrvalost či zodpovědnost. „*Negativně tudíž na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když snaživá pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak je podlamována. Způsobují to hlavně opakující se neúspěchy, navozující v dítěti pocity, že ‚na úkoly nestačím‘, ‚jsem horší než druzí‘, a posléze ústící v pocit méněcennosti*“ (Helus, 2009, s. 85). Existuje zde nebezpečí transformace tohoto pocitu v rys osobnosti, který svého nositele povede k maladaptivním (např. únikovým) reakcím v úkolových situacích.

Langmeier a Krejčířová (1998) považují **posuzování vlastní školní úspěšnosti** za významnou součást sebehodnocení dítěte. Podle autorů však vlivem stále silnějšího srovnávání svých výkonů s výkony jiných lidí sebevědomí jedince v tomto ohledu během školní docházky stále klesá. Pokud přitom klesne příliš, snižuje jeho motivaci ke školní práci a tím dále i možnost na úspěch.

I Vágnerová (2005) vyzdvihuje školu jako instituci značně ovlivňující identitu, především sebehodnocení a sebeúctu, školáka. Škola klade určité požadavky, jejichž plnění hodnotí a klasifikuje. **Plněním nároků školy tak dítě potvrzuje vlastní hodnotu**. Výsledky v prvních letech školy určují osobní standard prospěchu a chování. Hodnocení jako základ sebehodnocení ovlivňuje další vztah dítěte k výkonu a tvorbu základních strategií jeho chování.

Dětské sebehodnocení zatím silně vyplývá z hodnocení rodičů, učitelů, později i vrstevníků. Vágnerová (2005) tvrdí, že v mladším školním věku se hodnocení autorit mění na sebehodnocení prakticky v nezměněné podobě, jelikož dítě zatím není kritické. Potřebuje uznání a pozitivní akceptaci ze strany dospělých. Vzhledem k dosaženému logickému realismu se však již nespokojí s kladným hodnocením za nic. Nyní potřebuje vědět, že si toto hodnocení zasloužilo. Dobrý výkon a jeho ocenění naplňuje **potřebu seberealizace** (a dále ji modifikuje) a zvyšuje školákovu **sebedůvěru**, neúspěch ji naopak snižuje. Hodnocení druhých navíc dítě informuje o kritériích, co je, nebo není žádané, a dítě tato kritéria přijímá za svá. Subjektivní prožitek školní zátěže podněcuje též rozvoj **copingových strategií**, je tedy potřebný, neboť učí dítě zvládat zátěž a stres.

2 DÍTĚ A JEHO RODINA

Rodina je systém pro dítě, jeho identitu, aktuální prožívání i vývoj zcela stěžejní. „*Dobrý domov je jednou z podmínek šťastného dětství. A šťastné dětství je jednou z podmínek pro dobré, zdravé utváření lidské osobnosti*“ (Matějček, 1989, s. 175). **Vztah s rodiči** je vztahem základním, určujícím pro vztahy další. Členové nejužší rodiny ovlivňují svými vědomými i neuvědomovanými vstupy představu dítěte o sobě i o okolním světě (Hadj-Mousova in Vágnerová, Hadj-Mousova, Štech, 1999).

Ovlivňování jedince rodinou se však netýká pouze dítěte. „*Rodina žije jako systém, ve kterém akce, reakce a zpětné vazby vytvářejí spleť sítí, v níž je vše navzájem propojeno. Chováním každého jejího člena jsou ovlivněni všichni ostatní a naopak.*“ (Mádrová, 1998, s. 10). **Zdravá rodina**, podle Glasera a Naura, obsahuje jasnou hierarchii moci, spojenectví rodičů, vysoký stupeň autonomie a individualizace, vzájemnou spolupráci a otevřené vyjadřování citů, participaci dětí a schopnost adaptace na změnu (in Lednická, 2004).

Pro pochopení toho, co se odehrává v rodinách respondentů, a co tito v souvislosti s tím prožívají, je nutný určitý, i když stručný, teoretický diskurz do fungování rodiny a prožívání, jednání i motivů jejích členů obecně. Nejužší interakce a nejsilnější vzájemné vlivy se samozřejmě odehrávají v rodině nukleární, tvořené **rodiči a dětmi**. V následujícím textu se proto budeme věnovat právě těmto rodinným příslušníkům, tedy rodičům a rodičovství, dětem a sourozenectví.

2.1 Rodiče a rodičovství

Role rodiče je jednou z nejpodstatnějších rolí a stát se rodičem může být jedním z hlavních úkolů dospělosti. Rodičovství však také znamená pro člověka mnoho životních změn, rizik, vstupů do neznáma, možná i určitých omezení. Co tedy vůbec lidi pudí k tomu stát se rodičem? Pohlman (in Matějček, Langmeier, 1986) definuje dva hlavní důvody – **biologický instinkt**, tzn. pohlavní a rodičovský pud, a **psychologické a společenské tendence**. Sem patří hlavně dotváření identity a společenské prestiže rodičovstvím, manifestace normality a ploditelské schopnosti. Existují jistě i další důvody – děti mohou stmelit rodinu, vnášejí do života radost, chrání před nudou atd.

Průzkumy ukazují, že v hospodářsky vyspělých zemích (a tedy i u nás) převažují důvody citového uspokojení skrze své potomky (Matějček, Langmeier, 1986). Lidé zde

od dětí očekávají zejména **uspokojování** svých **psychických potřeb**. Matějček a Langmeier (1986) rozlišují těchto **pět základních lidských psychických potřeb**:

1. Potřeba stimulace, tedy působení proměnlivých podnětů v dostatečné kvantitě a odpovídající kvalitě, jež vedou jedince k aktivitě;
2. Potřeba smysluplného světa – působící podněty musí mít nějaký smysl a řád, aby se z nich člověk mohl učit, adaptovat se na ně a čerpat z nich zkušenosti pro život;
3. Potřeba bezpečí a životní jistoty, která je dána zejména citovými vztahy a umožňuje aktivní, cílené a relativně bezpečné poznávání a zapojování se do společnosti;
4. Potřeba identity, vědomí vlastního já, své hodnoty a společenské prestiže je třeba pro zdravé sebevědomí a sebeúctu – podmínky uspokojivého společenského života;
5. Potřeba otevřené budoucnosti, naděje či životní perspektivy. Spokojenost se svým životem a jeho směřováním do značné míry závisí na vidině otevřené budoucnosti (a to nejen své, ale i toho, co je z člověka zrozeno – tedy i dítěte). Její ztráta (třeba čistě subjektivní) vede k úzkosti a zoufalství, případně ke lhostejnosti a nezájmu.

Tyto potřeby jsou lidem vrozené a dále se modifikují během života. V interakci s prostředím, souhrou vnitřních a vnějších činitelů se postupně formují **postoje a hodnoty**, určující posléze další směřování jedince a způsob naplňování základních psychických potřeb, stejně jako jejich subjektivní důležitost.

Děti v naplňování popsaných potřeb hrají výraznou roli. Např. podle Matějčka (1989, s. 16) „*dítě významně zhodnocuje dospělého člověka*“, čímž se podílí na uspokojování jeho potřeby identity a společenského uznání. Jak jsme však již naznačili, každý své potřeby a jejich uspokojení směřuje jinam. Navíc každé dítě je jedinečné. Některé děti tak poskytují svým rodičům pocit naplnění základních psychických potřeb více, jiné méně, některé vůbec, a v určitých případech mohou dokonce jisté děti jistým rodičům uspokojení některých potřeb až (subjektivně) znemožňovat. Naštěstí, jak jsme již objasnili, postoje a hodnoty se tvoří a přetváří v interakci s okolím po celý život – tedy i ve vztahu rodiče se svým dítětem. I v případě, kdy dítě svému rodiči z nějakého důvodu brání v uspokojování jeho potřeb, se jeho postojové a hodnotové systémy mohou časem natolik změnit, že i původně deprivované potřeby nakonec mohou být uspokojeny jiným (někdy náhradním) způsobem či v jiných situacích.

Rodičovské postoje se začínají formovat již v dětství, v primární rodině, především ve vztahu s vlastními rodiči (Matějček, Langmeier, 1986) a v průběhu celého života (Matějček, 1992). Vztah ke konkrétnímu dítěti a očekávání od něj pak velkou měrou vznikají již během těhotenství. Do jisté míry jsou tedy dány již před narozením

dítěte. Vyvíjejí se však i nadále, během celého společného soužití a vzájemného působení rodičů s dětmi.

Rodiče přímo ovlivňují životy svých dětí, odpovídají a rozhodují za ně – např. i v tom, jakou školu budou navštěvovat či co se budou učit. Představují také určitý model dospělého chování a vzor pro budoucnost (Vágnerová, 2005). Jejich hlavní úkol dle Matějčka spočívá v přípravě vhodných životních a pracovních podmínek pro spokojené dětství svého dítěte, aby toto mohlo zažívat více úspěchů, ale také radostí a zábavy (Matějček, Pokorná, 1998).

2.2 Děti

Stejně základní psychické potřeby jako rodiče (viz předchozí podkapitola) mají pochopitelně i děti. A také ony je významně naplňují právě prostřednictvím své rodiny. Ta jim v ideálním případě poskytuje (nejen) **emoční zázemí a oporu**, podporuje jejich osobní a společenskou prestiž (Vágnerová, 2005).

Dítě středního školního věku lépe chápe rodičovské postoje i rodinné vztahy. Přestože dokáže říct, co se mu na rodičích nelíbí (zvláště v jejich přístupu k němu), zatím plně přijímá jejich rozhodnutí, pravidla, normy, postoje a hodnoty. Na základě jejich postojů k výkonu či ke škole a prezentace těchto postojů dítěti si toto vytváří vlastní vztah ke škole a školní práci. Svými požadavky, výběrem činností a především hodnocením těchto činností, produktů a samotného dítěte, rodiče ovlivňují zejména uspokojení jeho potřeby seberealizace. Pokud kupříkladu dítě přetěžují či nutí do něčeho, k čemu nemá předpoklady, případně s ním a s jeho výkony často nejsou spokojeni, probouzí v dítěti pocit nedostatečnosti a neúspěšnosti. „*Názor dospělého, který pro dítě představuje citově významnou autoritu, má v této době subjektivně větší význam než výkon sám o sobě*“ (Vágnerová, 2005, s. 272).

Škola a působení dítěte v ní může změnit i jeho **postavení v rodině** a celkové rodinné klima i **rodinný řád**. Může zasáhnout do rodičovských postojů k tomuto dítěti, do jejich očekávání od něj a názorů na jeho schopnosti a dovednosti. Prioritou přestává být uspokojení dítěte, důraz se přenáší právě na jeho schopnosti, dovednosti a následně pak školní výkony a výsledky (Vágnerová, 2005). Rodiče s dětmi někdy tráví hodně času **domácí přípravou do školy**, což na jednu stranu posiluje jejich soudržnost, zároveň se to však mnohdy stává zdrojem napětí.

Podle Matějčka (1989) je dítě ve středním školním věku mimořádně **citlivé na rodinné konflikty**. **Matka** se mu stává obvykle především ochránkyní pocitu jistoty a bezpečí, „*reguluje míru stresu, jemuž je dítě vystaveno, a zároveň je garantem plnění povinností, kontroluje, do jaké míry se děti chovají žádoucím způsobem. (...) Otec doplňuje působení matky a občas vyrovnává případné problémy z toho vztahu vyplývající. Je alternativním modelem dospělé osoby, v kontaktu s ním může dítě získávat jiné zkušenosti než v interakci s matkou*“ (Vágnerová, 2005, s. 274).

Jak jsme již uvedli, nejedná se pouze o jednostranné působení rodičů na dítě a jeho vývoj, ale dítě také nějak působí na rodiče. Každé jinak – svými individuálními projevy, potřebami a specifickými reakcemi na podněty z okolí. Dětské potřeby, vlastnosti a projevy na rodiče kladou různé nároky. Ti pak opět různě reagují na své děti – žádný rodič nereaguje na více dětí zcela stejným způsobem.

2.2.1 Sourozenci a sourozenecké vztahy

Vztahy mezi sourozenci rovněž významně ovlivňují rodinnou atmosféru. Být sourozencem znamená mít určitou **roli**, která se nejčastěji definuje jako soubor očekávaného chování. Od sourozenců se nejčastěji očekává, že na sebe budou hodní, budou se mít rádi, budou si pomáhat, spolupracovat, hrát si spolu apod. Často se tak také děje, avšak mezi sourozenci se zpravidla vyskytují i negativní vazby.

Sourozenci na sebe např., ať už vědomě či nevědomě, obvykle žárlí. Vnímají své odlišnosti a odlišnosti přístupu rodičů k nim. Starší sourozenec tak kupříkladu může žárlit na mladšího, že se mu dostává více pozornosti rodičů či jiných lidí (Marková, Sředová, 1987), přičemž mladší může naopak staršímu závidět jeho větší svobodu a volnost. Mezi dětmi tak vzniká určitá **rivalita**, jež není nutně na škodu. Konflikt je, jak známo, hybnou silou vývoje osobnosti a sourozenecká rivalita tak může děti vést k určitým pozitivním posunům.

Plaňava (1998) hovoří o **rodinné spravedlnosti**, která je dle něj specifická tím, že neznamena měřit všem dětem stejným dílem, ale naopak mezi nimi citlivě rozlišovat podle jejich věku, vývojového stupně, schopností a konkrétní situace. Nesmíme ovšem zapomenout, že obzvláště děti středního školního věku špatně snáší rozdíly v přístupu dospělých. Odlišné možnosti různých jedinců sice rozumově chápou, avšak difference v přístupu a hodnocení dospělých neumí emočně přijmout. Vágnerová (2005) míní, že riziko rozdílného rodičovského přístupu s nástupem dětí do školy vzrůstá.

Sourozenci se vzájemně ovlivňují přímo i nepřímo. „*Jejich existence modifikuje postoj, který k nim zaujímají rodiče. Ve vztahu k sourozencům získává dítě nějaké postavení, z něhož vyplývá i pravděpodobné hodnocení a očekávání rodičů, ať už je to ve vztahu ke škole, k rodině či obecně*“ (Vágnerová, 2005, s. 281). Hovoříme-li o školním věku, sourozenci (případně i bratřenci a sestřenice) se dítěti stávají **referenční skupinou**. Očekávání od jednotlivých dětí v rodině se mění na základě pořadí jejich narození, pohlaví, představ rodičů o schopnostech daného dítěte apod. **Starší dítě** získává většinou dominantní pozici a jeho školní úspěšnost vytváří normu výkonu, která se odráží v požadavcích rodičů na výkony dítěte **mladšího**. To bývá srovnáváno se starším sourozencem, ať už je tento předkládán jako vzor, nebo jako „odstrašující případ“. K nejmladšímu dítěti bývají rodiče zpravidla shovívavější.

Očekávání rodiny i hodnocení a interpretace školních výsledků dítěte jsou pro něj přitom velmi důležité, neboť je automaticky přejímá a podle toho se také chová (Vágnerová, 2005).

2.3 Rodina s postiženým/znevýhodněným dítětem

Dosud jsme se zabývali rodinou (především nukleární) a jejími členy obecně. Bylo uvedeno, že se jedná o systém, kde se všichni rodinní příslušníci navzájem velmi ovlivňují. Tato podkapitola má ve stručnosti zodpovědět, co pro takový systém znamená přítomnost postiženého či znevýhodněného dítěte, co se (zobecněně) děje v těchto rodinách a jak to působí na jejich členy, včetně dětí samotných.

Matějček (1992, s. 57) upozorňuje, že také postižené děti „*přichází do prostředí připraveného hmotně i psychologicky. První poznání, že s dítětem není něco v pořádku, znamená proto nevyhnutelně jistý otřes v postojích a představách rodičů.*“ A vzápětí dodává: „*bude jím nepochybně ovlivněn celý rodinný život. Bude nutno přebudovat soustavu hodnot, která dosud v rodině platila, jinak upravit denní rozvrh, jinak plánovat do budoucna*“ (tamtéž).

Zjištění postižení dítěte, zásah tohoto zjištění do představ a postojů rodičů i dětí, působí jako nová mimořádná zátěž, **náročná životní situace**, s níž je třeba se vyrovnat. Každá rodina se s takovou zátěží vyrovnává jinak. Zatímco některé rodiny se dobře vyrovnají i s těžkým postižením, jiné někdy nejsou schopny přijmout ani velmi malou vývojovou vadu dítěte (Matějček, 1992). Ve hře je totiž mnoho faktorů (viz kap. 2.3.1).

2.3.1 Rodiče postiženého/znevýhodněného dítěte

Vágnerová (2008) hovoří o období, kdy rodiče zjistí postižení svého dítěte, jako o fázi **krize rodičovské identity**. Mohou se objevit pocity selhání v rodičovské roli či, pokud jde o vrozené postižení, neschopnosti zplodit „normální“ dítě. To negativně zasahuje do sebehodnocení a celkové identity rodičů. Zprvu navíc nebývá příliš jasné, jak se bude situace vyvíjet do budoucnosti, předpokládá se však spíše její negativní ovlivnění postižením nebo znevýhodněním dítěte – jak pro dítě samotné, tak pro rodinu.

Je tedy patrné, že se rodiče s nastalou situací nejprve musí nějak vyrovnat. Fáze procesu **akceptace postiženého dítěte** popisuje např. Vágnerová (2008). Jde o na danou problematiku převedená stádia vyrovnávání se s vlastní nevyлéčitelnou nemocí, která původně vypracovala Kübler-Rossová (např. Kübler-Rossová, 1993). Vzhledem k tématu této práce není nutné se jimi zde blíže zabývat, postačí si uvědomit, že rodiče po zjištění postižení svého dítěte procházejí různými etapami v procesu vyrovnávání se s touto skutečností a jejich vztah k dítěti, a tedy i jeho výchova a celkové rodinné klima, se vyvíjí v závislosti na aktuální fázi i na tom, jak si rodiče v jednotlivých fázích poradí.

Jak již bylo uvedeno, roli hraje mnoho faktorů. **Různé typy a stupně postižení** kladou na rodiče i další osoby odlišné požadavky. Obecně platí, že s rostoucími nároky dítěte na péči (s rostoucí nutností věnovat se mu) stoupá míra zátěže a stresu. Ten navíc narůstá kumulací různých obtíží, k nimž postižení dítěte může i jen nepatrně přispívat. Matka se např. více věnuje postiženému dítěti, sourozenec žárlí, začne se chovat nestandardně, rodiče to musí řešit, což vede k tenzi v jejich partnerském vztahu atd. Stresory se na sebe nabalují, působí tzv. efekt sněhové koule. Různá postižení také odlišnou měrou zasahují do uspokojování základních psychických potřeb rodičů popsaných v kap. 2.1.

Dalším významným faktorem je **doba prvního projevení a potvrzení postižení** a jeho **etiologie**. Defekt vzniklý anebo projevený a diagnostikovaný později mívá na rodiče méně traumatizující účinky, nezasahuje takovou měrou do postojů rodičů k dítěti, jako je tomu u postižení odhaleného brzy po narození dítěte. Rodiče v případě pozdějšího vzniku/odhalení postižení měli nějaký čas (kdy se dítě jevílo jako zdravé) na zařívání pocitu rodičovské normality (Vágnerová in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999). „*Později vzniklý defekt nepůsobí jako znehodnocení rodičovské prestiže. (...) Rodičovské obrany jsou více zaměřené na nemocné dítě než na udržení vlastní sebeúcty.*“ (Vágnerová, 2008, s. 168).

Velmi silně působícím faktorem jsou také převažující postoje ve společnosti k danému postižení, tedy jeho **sociální význam a stigmatizace**. Ty se odvíjí např. od zřetelnosti defektu, jeho projevů, příčin a předpokládaných následků pro budoucnost či frekvence výskytu (Vágnerová in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999).

Důležité jsou samozřejmě i předchozí rodičovské postoje či očekávání a další **individuální charakteristiky rodičů**, ale i samotných **děť** s postižením. Vždy působí také určité **situační faktory**.

Protože přijetí postiženého dítěte a péče o něj bývají obtížnější, častěji se u rodičů těchto dětí objevují extrémnější citové odezvy (např. chybějící, nebo naopak přehnaná citová vazba) a postoje k dítěti, ústící většinou v některý z nevhodných, **extrémních výchovných stylů**. Matějček (1992) hovoří o těchto variantách:

- Hyperprotektivní, úzkostná, ochránářská výchova, která dítě přehnaně chrání před nástrahami vnějšího světa, čímž jej brzdí v rozvoji a osamostatnění. Rodiče tak např. mohou kompenzovat své pocity viny. Děti se proti takové výchově zpravidla nakonec buď vzbouří, anebo se jí naopak podřídí a stávají se pasivními.
- Rozmazlující výchova, kdy rodiče dítě až přehnaně chválí za všechny, i zcela přirozené pokroky, citově na něm lpí, připoutávají jej k sobě a poskytují mu všečen komfort. Dítěti to ovšem brání v „rozletu“. Rodič navíc v jeho očích postupně ztrácí svou autoritu a dítě možnost získat zdravou, přiměřenou sebedůvěru.
- Protekční výchovou se rodiče snaží jakýmkoli způsobem svému dítěti zajistit dosažení hodnot, které sami považují za nejdůležitější (př. vzdělání). Mohou za něj např. plnit úkoly apod. Stává se potom, že dítě dané hodnoty sice dosáhne, avšak z cesty k tomuto cíli si nic neodnese (např. dokončí školu s nevalnými vědomostmi).
- Perfekcionistická, přetěžující výchova vzniká v důsledku nepřijetí postižení a přehnaných nároků na dítě, bez ohledu na jeho skutečné schopnosti a možnosti. Takové dítě trpí nadměrnou zátěží a stresem, rodiče ho svým přístupem neurotizují.
- Zavrhuující výchova je posledním extrémem. Rodiče mohou své dítě odmítat zjevně, častěji se však lze setkat se skrytou formou zavržení, např. rezignací rodičů na výchovu dítěte apod.

Je třeba si uvědomit, že rodičovské postoje prakticky k jakémukoli dítěti mohou kolísat v závislosti na jeho aktuálním stupni vývoje a krocích s ním spojených. Některé etapy ve vývoji dítěte znamenají zvýšenou zátěž v určitých oblastech (např. nástup do ZŠ, dospívání apod.)

2.3.2 Sourozenci postiženého či znevýhodněného dítěte

Pokud mezi zdravými sourozenci panuje často na jedné straně kooperace, vzájemné poskytování pomoci a ochrany, ale na straně druhé i jistá žárlivost a rivalita, u sourozenců, z nichž jeden je postižený, může toto pravidlo platit dvojnásob. Záleží jistě na rodičích, na jejich postojích ke všem svým dětem, k nastalé situaci, výchovných stylech apod. A jestliže se rodiče postižených dětí častěji uchylují k extrémnějším výchovným stylům, i vztahy mezi sourozenci nabývají extrémnějších podob.

Konkrétní podoba takového vztahu záleží opět na mnoha faktorech. Jedním z nich je **pořadí narození dětí**. Marková a Středová (1987, s. 72) uvádí, že v případě mladších postižených sourozenců „*je nebezpečí, že si zvláště matka vytvoří k postiženému dítěti zvláštní citový vztah, při kterém se spojí soucit a vrozená mateřská láska, a zdravé starší dítě je zatlačeno do pozadí*“. (Ostatně nejmladší děti mívají v rodině výsadní postavení vcelku běžně.) Starší na něj potom žárlí, což může přetrvat až do dospělosti. Mladší dítě s postižením navíc může v jeho očích narušovat rodinný řád, který dosud fungoval. Rodiče se nezřídka postiženému dítěti věnují mnohem více, snaží se ho podporovat, pomáhat mu, podřizují jeho potřebám denní aktivity své i celé rodiny, což zdravý sourozenec může nést nelibě, jako nespravedlnost. Zvláště pokud mu rodiče stále něco zakazují, příkazují, vytýkají a vyžadují od něj absolutní pochopení a rozumné chování (Marková, Středová, 1987).

Totéž samozřejmě může platit, i pokud je postižený sourozenec starší, avšak situace zde bude přeci jen odlišná. Více než v předešlém případě např. hrozí, že se pozitivní pozornost rodičů přenesou na mladší (tentokrát naopak) zdravé dítě v neprospěch staršího – postiženého.

Bez ohledu na pořadí, Vágnerová soudí, že v rodinách s postiženým dítětem je zvýšené nebezpečí, že rodiče budou svému zdravému dítěti věnovat **nedostatečnou pozornost**, protože je plně zaměstnává péče o postiženého potomka. Anebo může být zdravé dítě **přetěžováno** – nejen vyžadovanou pomocí ve zmíněné péči, ale rodiče do něj také mohou vkládat veškeré své naděje, ambice i očekávání, že vynahradí rodině vše, co nemůže splnit jeho sourozenec (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999).

Vágnerová (tamtéž) ovšem také upozorňuje, že chování sourozenců může pro postižené dítě představovat **přirozenější model** než chování dospělých a nabídnout jim snáze pozitivní akceptaci. Autorka to vysvětluje jejich (oproti rodičům) nižším sklonem ke konvenčnosti a menším vlivem emočního traumatu z narození postiženého dítěte.

2.3.3 Dítě s postižením/znevýhodněním

Postižení dítěte se stává významným faktorem ovlivňujícím jeho vývoj a celkovou osobnost. Nejedná se přitom jen o samotnou vadu, ale také (a mnohdy především) o odlišné zkušenosti takového dítěte na úrovni biologické, psychologické či sociální, potažmo behaviorální, kognitivní i emocionální. Matějček (1989) upozorňuje, že děti s postižením se vyvíjejí podle stejných psychologických zákonitostí a mají stejné psychické potřeby jako děti „normální“. Co je však zvláštní, je jejich životní situace (v níž vývoj probíhá).

Míra a směr ovlivnění osobnosti dítěte se odvíjí od **typu postižení**, zasažených funkcí a rozsahu vady (a to i časového), ale také od mnoha dalších činitelů. Velmi důležité jsou **individuální charakteristiky dítěte**, zejména jeho **nervového systému**. Patří sem dráždivost, citlivost, odolnost centrální nervové soustavy aj. (Matějček, 1989).

Podle Hady-Mousové „**vrozený defekt mění veškeré podmínky vývoje, mění sociální vztahy, vyřazuje některé druhy podnětů, omezuje od počátku vývojové možnosti dítěte**“ (in Vágnerová, Hady-Mousová, Štech, 1999, s. 65). Naproti tomu „**získaný defekt méně zasahuje vývoj funkcí osobnosti, které se až do doby vzniku postižení mohly vyvíjet normálně. Klade však daleko větší nároky na adaptaci, zvláště v oblasti postižené funkce a kompenzačních funkcí**“ (tamtéž).

Stejná autorka dále zmiňuje faktor **stupně a způsobu vyrovnávání** se postiženého jedince s vlastní situací, jeho celkové sebehodnocení či většinové postoje společnosti. Matějček (1989) v tomto ohledu zdůrazňuje vliv **zpracování norem a ideálů společnosti rodiči** dítěte, tedy to, jakou hodnotu mají určité normy dané kultury pro konkrétní rodinu. Hady-Mousová tvrdí, že ve většině případů je postižený společností „**vtačován do role postiženého**“ (Vágnerová, Hady-Mousová, Štech, 1999, s. 69). Jeho osobnost se redukuje na daný handicap, což postižený často přijímá i do vlastního sebepojetí. To zpětně působí na jeho osobnostní strukturu i chování.

Co se týče konkrétních dopadů postižení na vývoj osobnosti, Vágnerová (in Vágnerová, Hady-Mousová, Štech, 1999) zmiňuje zvýšené riziko extrémních variant sebedůvěry dané představou, co může jedinec sám ovlivnit či učinit, a co nikoliv. Postižený může spíše buď přijmout pasivní postoj a představu vlastní bezmocnosti, nebo naopak, ve snaze o kompenzaci postižení, nadměrně prosazovat vlastní vůli a přeceňovat své možnosti. Dle Vágnerové společnost více podporuje první variantu, zatímco druhá se setkává spíše s odporem.

Hadj-Mousová poukazuje na ovlivnění **aspirační úrovně**, tzn. úrovně osobně vytyčovaných cílů, postiženého jedince. Aspirační úroveň závisí na předchozích zkušenostech, které u dítěte s postižením, jak lze vidět, nebývají zcela standardní. Tito jedinci si pak mohou častěji stanovovat příliš vysoké, nebo naopak příliš nízké cíle. Autorka ale upozorňuje zejména na fakt, že i aspirace pro běžného člověka přiměřené mohou pro člověka s postižením znamenat mnohem vyšší cíle. Hadj-Mousová v tomto fenoménu vidí možné vysvětlení skutečnosti, že se častěji obtíže v oblasti aspirací, sebehodnocení, strategií dosahování cílů a uspokojování potřeby výkonu a sociálního uznání objevují u lidí s lehčími postiženími. Ti se mohou spíše srovnávat se zdravými lidmi a v porovnání s nimi pak častěji selhávat (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999).

Také „**základní potřeby** dítěte, potřeba bezpečí, jistoty a identity, mohou být hrubě **narušeny** chováním rodičů i jiných relevantních osob, včetně osob mimo rodinné prostředí. Dítě je vystaveno permanentnímu stresu...“ (Matějček, Dytrych, 1994). Budoucnost těchto dětí bývá nejistá, což problematizuje uspokojování potřeby otevřené budoucnosti. Potřeba seberealizace bývá ve středním školním věku uspokojována především ve škole. Některé děti bývají (nejen) v této době až přehlčeny nadměrnou stimulací, většinou ze strany rodičů, ve snaze dosáhnout u nich větších pokroků (Vágnerová in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999). Dítě však potřebuje především citové přijetí a empatii svých rodičů, což postiženým dětem někdy chybí. Jsou tak vystaveny riziku citové subdeprivace.

Co se týče školy, o nástupu do ní lze dle Vágnerové hovořit jako o první **krizi identity postiženého dítěte**, kdy je toto konfrontováno se zátěží pro něj větší než pro zdravé děti. Navíc je zde srovnáváno s ostatními a jeho úroveň bývá vztahována k třídnímu průměru. I akceptace třídním kolektivem může být problematická. Mimo školu, rodiče tyto děti často hodnotí jinak než jejich zdravé sourozence – a děti si tak o to více uvědomují svou odlišnost. Ve srovnání se sourozenci a jejich schopnostmi se navíc mohou cítit frustrované a bezmocné, zejména pokud mezi sourozenci není velký věkový rozdíl (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999).

„Na druhou stranu má však postižené dítě větší osobní **zkušenost se situací zátěže** a to může přispívat k překonávání překážek a rychlejšímu vyrovnání se s neúspěchem.“ (Hadj-Mousová in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999, s. 75).

2.3.3.1 *Dítě s SPU*

Specifické poruchy učení znamenají pro dítě a rodinu také **specifickou situaci**. Stojí spíše na hranici postižení, jejich závažnost není taková jako u mnoha druhů postižení, lze je mnohonásobně ovlivňovat, kompenzovat, reedukovat. Správně volenou péčí se jejich projevy v mnoha případech podaří zvládnout, nemusí negativně ovlivnit celý život jedince. Oproti velkému množství postižení zde také lze vidět ten rozdíl, že samotné potvrzení diagnózy SPU nemusí u rodičů vyvolat negativní reakce, naopak jim může přinést jistou úlevu, zejména v případě, kdy se obávali závažnějšího postižení. Např. Karande et al. ve své studii zjistili mírnou úzkostnost u matek dětí s SPU rozvinutou již před potvrzením této diagnózy (Karande, Kumbhare, Kulkarni, Shah, 2009). Autoři poukazují na nutnost poskytnutí psychologického poradenství těmto matkám v zájmu optimální péče o jejich děti s SPU.

SPU jsou tedy spíše určitým znevýhodněním, a to **znevýhodněním projevujícím se v konkrétních oblastech a ve větší míře v určitých vývojových etapách**. Takovou etapou se, pochopitelně, stává zejména **školní věk**. Dítě s SPU je častěji, případně dlouhodobě, vystavováno školnímu neúspěchu. Bylo přitom již řečeno, že právě školní výkony, jejich hodnocení dospělými a srovnání s referenční skupinou tvoří významnou složku sebepojetí a především sebehodnocení. Dalším, minimálně stejně důležitým činitelem podílejícím se na vývoji identity dítěte je emoční akceptace ze strany okolí, zvláště blízkých dospělých (hlavně rodičů), ve středním školním věku stále více i vrstevníků. Děti s SPU někdy bývají neurotizovány svými častými neúspěchy a s nimi spojenou nedostatečnou podporou od druhých (Pokorná, 2010).

Pro rodiče může SPU a školní neúspěch dítěte znamenat nemalou zátěž, zklamání očekávání (Pokorná, 2010), ztrátu nadějí na naplnění potřeby mít úspěšného potomka či značné komplikace na cestě za uspokojením této potřeby atd. Rodiče se s nastalou situací sami musí teprve vyrovnávat – a podle stupně i způsobu vyrovnání (ne)akceptují dítě takové, jaké je, i s jeho limity. Na základě toho se k němu nějak chovají, nějak jej hodnotí, přetváří se jejich vzájemný vztah. *„Lze předpokládat, že dlouhodobá specifická zátěž školní neúspěšnosti nějakým způsobem změní výchovný přístup rodičů k dítěti, přinejmenším proto, že nutnost každodenní, v zásadě stereotypní a na druhé straně relativně málo efektivní přípravy do školy bude vyvolávat ve vztahu rodičů a dítěte napětí“* (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 56).

Zklamání rodičů může být dle Pokorné (2010) pro děti velice traumatizujícím zážitkem. SPU dle autorky někdy velmi nepříznivě ovlivňují vzdělávání i osobnostní rozvoj dětí, jejich životního směřování a sociální adaptaci (tamtéž). Mádrová (1998) varuje před komentováním výkonů dítěte výrazy snižujícími jeho sebedůvěru, kdy se z konkrétních obtíží či určitého neúspěchu stává ve verbálním projevu dospělých (rodičů), a později i v sebepojetí dítěte, jeho trvalá charakteristika (např. místo konstatování, že se dítěti úkol nedaří, jej označí za hloupé či neschopné v dané oblasti).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) zjišťovali **úroveň sebehodnocení dětí s dyslexií navštěvujících specializované třídy a jejich tendence k jistému emočnímu ladění**. Zjistili, že dyslektické děti ve středním školním věku se považují oproti průměru za více hostilní, agresivní, pesimistické, emočně labilní, závislé na druhých a méně schopné až neschopné obstát v běžném, v tomto případě školním, životě. Mívají pocit méněcennosti, dle autorů (tamtéž) jde o postupně přejatý podceňující postoj okolí. U dětí ze specializovaných tříd se přesto, dle výsledků dané studie, nerozvíjí pocit méněcennosti ani bezmocnosti blokující využití reálných schopností. Coby citově labilní však bývají úzkostnější, častěji očekávají neúspěch, s nímž se i reálně setkávají, a mají tendenci inhibovat, potlačovat své citové projevy. Dívky bývají sebekritičtější a pesimističtější než chlapci, což odpovídá obrazu v běžné populaci.

Ze stejné studie (Matějček, Vágnerová a kol., 2006) vyplývá, že děti s dyslexií v tomto věku mají ještě **dostatečnou sebedůvěru**, své obecné schopnosti většinou nepovažují za podprůměrné. Nejhuře, avšak přesto ne výrazně nízko, hodnotí své čtenářské dovednosti. V některých oblastech (např. matematických) někdy vnímají své schopnosti dokonce lehce nadprůměrně. Jejich sebehodnocení však neodpovídá skutečnosti. Až starší děti (žáci druhého stupně ZŠ) se vlivem zvyšující se kritičnosti a opakujících se zkušeností se školním neúspěchem hodnotí huře – a též objektivněji. V celkovém sebehodnocení se zkoumané dyslektické děti zaměřovaly na jiné oblasti než je školní výkon. Své specifické obtíže se děti pravděpodobně naučily brát jako handicap, bez výrazného vlivu na sebehodnocení.

Naproti tomu Belgický výzkum (Gadeyne, Ghesquiére, Onghena, 2004) poukázal na drobné psychosociální odlišnosti dětí s horšími školními výsledky na prvním stupni běžné ZŠ oproti jejich úspěšnějším vrstevníkům. Se školními neúspěchy se pojilo nižší kognitivní sebehodnocení. Děti s SPU se navíc jevily méně společenské.

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) se též zabývali **názory dětí na rodičovské výchovné postoje a chování**. Děti středního školního věku v tomto výzkumu

považovaly pozitivní a negativní citové projevy obou svých rodičů za vyrovnané (starší děti již matky za více negativně laděné a otce citově chladnější). V jejich přístupu vnímaly přísnost, direktivitu a autoritářství, u matek více než u otců. Dětem zároveň scházela silná emoční podpora ze strany rodičů a projevování kladných emocí ve vztahu k dítěti, přičemž negativnější percepce vztahu rodičů k dítěti korelovala s vyšší vnímanou mírou direktivity a autoritářství rodičů a s jejich zdůrazňováním nedostatků dítěte. Vyšší míra zmíněných rodičovských charakteristik se též pojila se zhoršenou sebedůvěrou dítěte, jeho negativním emočním laděním, emoční inhibovaností a pesimismem.

Burden a Burdettová (2007) nahlédli pomocí techniky metaforického popisu **subjektivní význam dyslexie** u padesáti britských chlapců s touto poruchou. Chlapci ji popisovali skrze řadu překonatelných i nepřekonatelných překážek. Metoda také odhalila u těchto chlapců pocity zmatenosti a vlastní neschopnosti v souvislosti s dyslexií.

V případě překonatelných překážek však lze předpokládat, že právě jejich zvládnutí může děti posouvat kladným směrem. Mohou se lépe, nebo alespoň dříve, naučit zvládat zátěž. Pokroky dětí s SPU bývají navíc provázeny pocity uspokojení, které tyto děti motivují k dalšímu úsilí (Matějček, 1995) a překonávání sebe sama. Mohou tak u těchto dětí **příspěť k rozvoji jisté houževnatosti, volních a pro pracovní návyky užitečných vlastností**, jako je vytrvalost apod. Svědčí proto i výsledky jiné studie Burdena a Burdettové (2005), které konstatovaly u většiny zkoumaných chlapců ve starším školním věku navštěvujících speciální školu pro děti s dyslexií ochotu a připravenost k vyvinutí úsilí, coby základní podmínky úspěchu. Tito chlapci též vykazovali velmi silné vnitřní ohnisko kontroly a sami sebe viděli jako schopné uspět ve zkouškách, pokud si to přejí.

3 ZÁTĚŽ, STRES A JEJICH ZVLÁDÁNÍ

Zátěž jako taková neodmyslitelně patří k lidskému životu. Jak je však patrné, SPU zpravidla zvyšují míru zátěže, které jsou vystaveny děti s touto diagnózou ve školním věku. Nemusí se přitom jednat nutně jen o školní zátěž, ale také o zátěžové a stresové situace zdánlivě nesouvisející či nepřímo související se školním výkonem, např. v rodině, vrstevnické skupině apod. Tato zátěž se navíc netýká jen dětí samotných, ale i jejich rodin, zejména rodičů, kteří se musí vyrovnávat s neúspěšností svého dítěte (např. Pokorná, 2010) a, pokud mu chtějí pomoci, více se s ním připravovat do školy.

Míra zátěže či stresu a jejich zvládání pak bezpochyby ovlivňuje celkovou **kvalitu života** jedince. Ta se většinou vymezuje jako subjektivní pocit pohody a spokojenosti, objektivní schopnost seberealizace, sociální postavení jedince a jeho adaptace na každodenní životní podmínky a dostupnost sociální opory a materiálních zdrojů (Hajerová-Müllerová, Škoda, Procházková, Doulík in Mareš a kol., 2006).

Protože se tato práce zabývá právě subjektivním vnímáním dopadů SPU na život dětí s touto poruchou, věnujeme tuto kapitolu krátkému osvětlení působení zátěže či stresu – a především pak jejich zvládání (neboli copingu). Samo o sobě je to téma velmi široké. Úmyslem následujícího textu však není jeho zevrubné představení, ale pouze stručné uvedení do problematiky.

3.1 Zátěž a stres

Zjednodušeně řečeno, **stres** nastává v situaci, kdy je člověk vystaven nějakým tlakům (Křivohlavý, 1994). Jeho pojmové odlišení od zátěže není zcela jasné, různí autoři tyto pojmy užívají odlišně. Obvykle je však zátěž pojímána jako obecnější, případně méně intenzivní a ohrožující (Baumgartner in Výrost, Slaměník, 2001). Stres je potom chápán jako specifická zátěž s vyšší intenzitou, která již přesahuje hranice únosnosti. Podněty, jimž je jedinec vystaven, jsou buď příliš silné, obtěžující, nebezpečné, kumulované či dlouhodobě působící, nebo naopak dlouhodobě přehnaně nízké, monotónní a nedostatečně stimulující (Paulík, 2010). Nemusí se přitom jednat o reálné charakteristiky těchto podnětů, důležité je jejich subjektivní prožívání a zhodnocení jedincem. Takové podněty se nazývají **stresory**.

Stresory můžeme rozlišit na reálné (aktuálně ohrožující či rušivé) a potenciální (tj. situační faktory, které se za určitých podmínek mohou stát stresory). Transformace

potenciálních stresorů v reálné je dána zejména jejich subjektivním hodnocením, individuálními charakteristikami jedince přispívajícími k tomuto hodnocení, užívanými způsoby vyrovnávání se se zátěží (obrannými mechanismy/copingem), dosavadními zkušenostmi se stresem, (ne)přítomnými závažnými životními událostmi či drobnými každodenními nespokojenostmi, sociálním statutem a sociální oporou (Paulík, 2010).

Vzhledem k nejednotnosti a nejasnosti terminologie jsme se pro účely této práce rozhodli nadále zde užívat především obecnějšího pojmu **zátěž**.

3.2 Zvládání zátěže – adaptace a coping

Zátěž sama o sobě není ani dobrá, ani špatná. Její účinek závisí na tom, jak se s ní jedinec **vyrovná**. Bez postupného vystavování zátěži a jejího zvládání by ovšem nebyl možný ani osobnostní rozvoj. Pokud je zátěž zvládnuta, stává se užitečným podkladem k učení a zvyšování osobních kompetencí (Stuchlíková in Stuchlíková a kol., 2005).

Křivohlavý (1994) rozlišuje ve vyrovnávání se s náročnou životní situací pojmy adaptace a coping. **Adaptací** zde myslí vyrovnávání se s přiměřenou, vcelku běžnou zátěží, **copingem** pak zvládání zátěže tzv. „nadlimitní“, a to z hlediska intenzity i délky působení, anebo také podlimitní (Paulík, 2010). Cohen a Lazarus (in Křivohlavý, 1994) definují coping jako snahu řídit, tolerovat, redukovat a minimalizovat zatěžující požadavky na člověka, vnější i vnitřní. Hisli Sahin, Güler a Basim (2009) nověji coping popisují jako kognitivní i konativní proces směřující k vyrovnání se se zátěží (stresem) a zahrnující řešení, minimalizaci a/nebo akceptaci problému.

Vedle vědomého copingu existují i víceméně nevědomé **obranné mechanismy** (dále také jen „OM“). Slouží v boji proti ohrožujícím emocím. Křivohlavý (1994) hodnotí, že v případě OM jde o riskantní způsob zvládání zátěže, neboť jsou vystaveny na iluzorním pojetí reality a odvrácení pozornosti od ní, fantazijních až neskutečných způsobech řešení problémů. Stuchlíková (in Stuchlíková a kol., 2005) oponuje, že i OM mohou být při silné zátěži, např. traumatizující události, velmi adaptivní.

V různých etapách mají děti sklon uchylovat se k různým OM. Mezi čtvrtým a sedmým rokem př. dominuje popření, negace, reaktivní výtvar či potlačení. Osmi- až jedenáctileté děti nejčastěji užívají OM projekce (připisování vlastních nepřijatelných vnitřních stavů jiným lidem) a dospívající se nejčastěji identifikují s projevy chování a řešení problémů významných blízkých osob (Stuchlíková in Stuchlíková a kol., 2005).

3.2.1 Typy copingu a copingové strategie

Lazarus a Folkmanová rozlišili **dva základní typy copingu**, přičemž stěžejní pro volbu jednoho z nich je vyhodnocení situace jedincem jako vlastním úsilím ovlivnitelné či naopak neovlivnitelné (in Paulík, 2010). Podle toho jedinec volí:

1. Coping zaměřený na problém, tj. na řešení problému či zdroje stresu, pokud usoudí, že situaci může ovlivnit, změnit (in Carver, Scheier, Weintraub, 1989);
2. Coping zaměřený na emoce, tzn. na redukci či vyrovnání se s emoční úzkostí spojenou se zátěžovou situací, pakliže jedinec stresor zhodnotí jako vlastní snahou neovlivnitelný, jehož působení tedy musí snášet (tamtéž).

Zatímco mnoho autorů coping pojímá jako stabilní předpoklady k určitým reakcím na zátěž, jiní zdůrazňují především situační faktory a jejich zásadní vliv na volbu zvládací strategie (Baumgartner in Výrost, Slaměník, 2001). Pro lepší orientaci v tomto tématu se nám proto jeví vhodné odlišit zde copingové styly a strategie.

Copingový styl je v tomto pojetí chápán jako obecnější, relativně stabilní, více osobnostně či dispozičně podložený a projevující se preferencí určitých strategií (Paulík, 2010). **Copingovými strategiemi** potom rozumíme specifické způsoby zvládání (Hisli Sahin, Güler, Basim, 2009), které se mohou měnit v závislosti na situaci a jejím vyhodnocení jedincem, vyvíjet se v čase, zefektivňovat se učením apod.

Konkrétní uvádění copingové strategie se v literatuře liší dle různých autorů. Asi nejčastěji užívané je však výše uvedené dělení copingu na problémově nebo emočně zaměřený, případně lze také nalézt dělení na kognitivní a behaviorální coping (Skinner, Edge, Altman, Sherwood, 2003). **Strategie orientované na řešení problému** zahrnují aktivní jednání jedince ve snaze řešit zátěžovou situaci. Carver, Scheier a Weintraub (1989) sem řadí aktivní vyrovnávání (přímé jednání), plánování vyrovnání se s problémem, odstranění konkurenčních aktivit, zdrženlivost neboli neukvapenost a hledání instrumentální sociální podpory. **Strategie zaměřené na emoce** mají za úkol regulovat emoce ze zátěže vyplývající. Carver, Scheier, Weintraub (tamtéž) do nich zahrnují hledání emoční sociální opory, pozitivní reinterpetaci situace a růst, akceptaci (která je vhodná, pokud je třeba přizpůsobit se dlouhodobé, nezměnitelné zátěži), popření stresoru či obrácení k víře.

Autoři hovoří také o **maladaptivních copingových strategiích**, kterými myslí zaměření na emoce a jejich ventilování (jež může pozdržet vyrovnávání), behaviorální pasivitu (snížení úsilí, rezignace, bezmocnost a nesamostatnost) a mentální odpoutání,

tj. odpoutání pozornosti od nepříznivých myšlenek pomocí alternativních činností nebo denního snění či „zbožných přání“ (Carver, Scheier, Weintraub, 1989).

Lze předpokládat, že **preferance určitých strategií** (tedy copingový styl) se pojí s jistými osobnostními charakteristikami a tendencemi k hodnocení zátěžových situací. Studie Carvera, Scheiera a Weintrauba (1989) potvrzuje, že aktivní coping a plánování souvisí se sebeúctou, optimismem a osobní nezdolností daného jedince. Naopak, při nedostatku optimismu, sebeúcty, nezdolnosti, spolu s vyšší úzkostností a percepcí situace jako nezměnitelné se pravděpodobněji aktivují strategie popření a bezmocnosti. Neadaptivní strategie zaměření se na emoce a jejich ventilování negativně koreluje s vnitřním ohniskem kontroly (locus of control), kladně pak s úzkostnými rysy a vyhodnocením situace jako vlastním úsilím nezměnitelné.

3.3 Dítě, zátěž a její zvládnání

Pro děti v oblasti zátěže platí v podstatě totéž, co obecně – život bez ní není možný, její působení **podněcuje lidský vývoj**. Její úspěšné zvládnutí posouvá vývoj kupředu, nezvládnutí vede k tvorbě stresových symptomů a užívání obranných mechanismů. V různém věku mají děti vyšší sklon k preferenci odlišných obranných mechanismů (viz kap. 3.2). Důležitá je samozřejmě jakási **zvládnutelnost** působící zátěže – její modalita, intenzita i délka působení, a to vzhledem k věku dítěte, jeho osobnostním charakteristikám, dosavadním zkušenostem i sociálnímu zázemí.

„Za optimálních podmínek dítě vrůstá do běžných zátěžových situací spojených s požadavky vnějšího prostředí i vzbuzených vnitřními faktory (např. motivačním konfliktem) postupně, a tudíž si rovněž postupně osvojuje stále složitější zvládací strategie“ (Stuchlíková in Stuchlíková a kol., 2005, s. 33). V závislosti na zvládnutí zátěžových situací se pak rozvíjí **emoční kompetence a adaptační schopnosti** dítěte. K tomuto rozvoji specificky přispívá **škola** se svými podněty k učení (nejen vzdělávání) a socializaci, ale i svými nároky, s nimiž je třeba se vyrovnat (Paulík, 2010).

Zažívání školních a sociálních úspěchů pak u dětí může přispívat k vytvoření přesvědčení o vlastních kompetencích, časté neúspěchy u nich naopak mohou vyvolat tzv. naučenou bezmocnost (Stuchlíková in Stuchlíková a kol., 2005). Velmi důležitá se přitom ukazuje být míra a kvalita **sociální opory**, emoční i instrumentální, kterou dítěti poskytuje jeho okolí, především v nejužším kruhu rodinném (Křivohlavý, 1994).

4 DOPADY SPU U DĚTÍ NA RODINU A STRATEGIE JEJICH ZVLÁDÁNÍ Z POHLEDU MATEK TĚCHTO DĚTÍ

Jelikož tato práce vznikla v návaznosti na výzkumné šetření provedené v roce 2010 (Vilímová, 2010), rádi bychom nyní, na pomezí teoretické a empirické části, seznámili čtenáře s jeho výsledky.

Metodami kvalitativního výzkumu byly zjišťovány **dopady specifických poruch učení u dětí na rodinu a strategie jejich zvládní**. Data jsme získali pomocí semistrukturovaných rozhovorů s matkami dětí s SPU, navštěvujících třetí nebo čtvrtou třídu různých (běžných) základních škol. Jednalo se o rodiny spolupracující s pedagogicko psychologickou poradnou. Právě s matkami jsme hovořili proto, že to podle jejich slov byly vždy ony, které se v rodině v oblasti SPU staraly o dítě nejvíce. Výzkumu se zúčastnilo sedm matek dětí s SPU, šesti chlapců a jedné dívky. Z toho čtyři děti navštěvovaly třetí třídu ZŠ a tři čtvrtou. Všechny zkoumané rodiny dlouhodobě pobývaly v Praze. Dvě byly neúplné, otec obě opustil již v kojeneckém věku dětí s SPU, a pět úplných, původních, tedy s biologickou matkou i otcem. Kromě jednoho případu, kdy dítě s SPU bylo jedináčkem, všechny ostatní děti s SPU ze zkoumaných rodin měly alespoň jednoho sourozence, ve dvou případech dokonce pocházelo dané dítě z dvojčat.

Získané údaje byly analyzovány metodou zakotvené teorie. V prvním stupni analýzy, tzn. v otevřeném kódování vzniklo pět kategorií prezentujících silná témata rozhovorů. Jsou jimi:

- Matkami **percipované charakteristiky dítěte**, tedy vlastnosti, schopnosti a vlny dítěte, potřeby dítěte spojované s SPU a jeho percipované a domnělé postoje k SPU a k vlastní osobě;
- **Sociální kontext**, tzn. rodinný kontext a vztahy v rodině, instituce a širší sociální kontext;
- **Specifické poruchy učení z pohledu rodičů** – SPU v pojmech užívaných rodiči a pozitiva SPU – vklad do života;
- **Péče o dítě s SPU – zvýšené nároky na rodiče**, tj. učení se s dítětem – každodenní „rituál“ – a percipované povinnosti matek dětí s SPU v každodenní péči o něj;
- **Pocity matek spojené se specifickými poruchami učení jejich dětí**, konkrétně pocity před stanovením diagnózy, pocity a reakce matek po stanovení diagnózy a pocity spojené s projevy a důsledky specifických poruch učení (podrobnější popis těchto kategorií viz Vilímová, 2010).

Všechny zmíněné kategorie pak prostupuje jedno výrazné téma. Jsou to určité postupy matek, strategie zvládání SPU svých dětí. Ve druhém třídění tak vznikly dvě nové kategorie spojující ty předešlé – **Strategie matek směrem k dítěti** a **Strategie matek směrem k vlastní osobě**.

První zahrnuje postupy matek s cílem **minimalizovat negativní dopady SPU na dítě**. Matky dětí s SPU se např. podle vlastních slov často překonávají, **podřizují se potřebám dítěte**. Pravidelně, většinou denně se s dítětem **učí a procvičují** to, co mu nejde, vedou jej k dodržování určitého řádu. Výjimku tvoří situace, kdy dítě jeví silnou nechuť k učení, je unavené. Matky se většinou shodují, že donucením dítěte k učení v danou chvíli by nedosáhly kýžených výsledků, nechávají mu proto v takových momentech prostor a klid s tím, že učení doženu jindy. Aby mohli rodiče učivo dítěti dobře vysvětlit, musí jej, pochopitelně, nejprve sami dostatečně ovládnout. Také je třeba uvážlivě vybírat, čemu se v domácí přípravě věnovat více a čemu méně. Někteří rodiče se tak soustředí především na hlavní vyučovací předměty, jako je matematika a český jazyk, jiní se, podle aktuální potřeby, věnují střídavě různým předmětům. Matky většinou nechťejí pro své dítě příliš velké úlevy, protože pak by nebylo nuceno snažit se vyrovnat svým vrstevníkům. Namísto toho obvykle věnují mnoho energie **pozitivní motivaci** dítěte k učení, snaží se jej hodně chválit, povzbuzovat, vytvářet mu vhodné učební prostředí i pomůcky. Některé matky se také vědomě snaží budovat ve svém dítěti smysl pro povinnost, schopnost samostatně rozpoznat oblasti, ve kterých je třeba se zdokonalit a vlastní zájem o jejich procvičení. V přístupu k dítěti vnímají jako velice potřebnou **sebekontrolu, sebeovládání, trpělivost a toleranci**, stejně jako lepší **poznávání dítěte, jeho možností, potřeb a limitů**. Jako obtížné někdy hodnotí vyvažování protektivního přístupu k dítěti, ve snaze co nejvíce mu ulehčit jeho náročnou situaci, a neméně potřebné výchovné důslednosti.

Strategie matek směrem k vlastní osobě slouží k **vyrovnávání se s diagnózou SPU u svého dítěte a z ní plynoucí zvýšenou péčí o něj jako s náročnou životní situací**. Velmi výrazně vystupuje do popředí zejména strategie **srovnávání SPU s těžšími typy postižení či znevýhodnění**, jako je např. mentální retardace. Matky celkově často „přivolávají na pomoc“ různé formy **racionalizace**. Přesvědčují např. samy sebe, že hlavní je budoucnost, která je stále ještě otevřená, že vložily do péče o dítě s SPU maximum, v případě pocitů viny racionálně zdůvodňují a ospravedlňují své jednání v minulosti i současnosti. Pomáhá jim také **naděje a víra**, že se vše v dobré obrátí a jejich snaha bude zúročena. Odvolávají se při tom na úspěšné dyslektiky

a moudré lidi bez vysokoškolského vzdělání, ale také na jisté vlastnosti dítěte, které mu mohou v budoucnu pomoci ve studiu (zvědavost, inteligence apod.). Respondentky také uklidňuje **frekvence výskytu SPU** i dalších drobnějších obtíží u dětí v jejich okolí. Podobně, své negativní pocity spojené s SPU dítěte některé matky obhajují úvahou, že „tak to má asi každý“. Pokud jde o hledání příčin SPU, u několika respondentek je patrné jakési **rozkládání viny** mezi více osob, konkrétně označování chybného jednání různých lidí v minulosti (např. učitelek v mateřské škole apod.). SPU svého dítěte se konečně většina matek snaží **brát jako prostý fakt**, kdy nemá cenu ptát se po důvodech, ale nastalou situaci je třeba především konstruktivně řešit.

V souhrnu, popisované šetření vedlo k několika významným zjištěním. Ta se týkají především **pocitů matek dětí s SPU a vyrovnávání se s touto diagnózou a s ní spojenými skutečnostmi**.

Matky dětí s SPU často prožívají jisté **obavy**, které mnohdy vychází z nejistoty z budoucnosti, blízké i vzdálenější. Četné výkyvy ve výkonech dětí s SPU a skutečnost, že tyto děti své rodiče často překvapují a přivádějí k údivu, znemožňují rodičům spolehlivější anticipaci vývoje událostí. Dalším prožívaným pocitem je u některých matek **vina**. S ní se všechny dané matky vyrovnávají jejím rozložením – převedením i na další osoby nebo instituce.

Všechny matky v rozhovorech tvrdily, že se s SPU svého dítěte a nutností více se mu věnovat již smířily. Přesto jsou mezi nimi patrné rozdíly v míře **přijetí dané poruchy** u svého dítěte **i limitů z ní plynoucích**. To lze dobře vidět např. na jejich přístupu ke vzdělání dítěte. Některé matky nevymezují, jak vysokého vzdělání by dítě mělo dosáhnout, hlavně když bude moci v životě dělat to, co jej baví. Jiné chtějí pro své dítě alespoň středoškolské vzdělání s maturitou a jedna dokonce svého syna, dle vlastních slov, povede k tomu, aby vystudoval vysokou školu. Je přesvědčena o tom, že její syn je schopen tento cíl naplnit. **Aspirace ohledně vzdělání dítěte** zřejmě souvisí s dosaženým vzděláním samotných matek/rodičů a také s tím, zda má dítě s SPU sourozence, který by případně mohl daná očekávání rodičů naplnit za něj. Chlapec, od něhož matka očekává studium na vysoké škole, je jediným synem rodičů – vysokoškoláků.

Rozdíly se ukazují i v míře **vyrovnanosti s náročností péče o dítě s SPU**. Zde hraje velkou roli rodinný kontext. Nejlépe se se zvýšenými nároky na péči o dítě s SPU vyrovnává matka, které v této péči pomáhá její manžel (jenž své ženě pomáhá i v domácnosti) a její matka, tedy babička dítěte. Nejhůře naopak zvýšené nároky snáší

matka dvojčat, která je od jejich kojeneckého věku rozvedená, její rodiče již zemřeli a ona si připadá na vše sama. Ostatní matky shodně udávají, že **podpora rodinných příslušníků**, jak v praktické péči o dítě, tak v možnosti komunikace a sdílení rodičovských starostí, je pro ně velmi důležitá. V procesu vyrovnávání se s SPU dítěte také přebírá významnou úlohu jistý **fenomén normality**. Matky se často odvolávají na fakt, že žádné dítě dnes není bezproblémové a SPU jsou již celkem běžné. Že každý člověk je individuum a učení zabere každému jiné množství času. Že pocity prožívané danou matkou zná asi každý. Snáze se s poruchou vyrovnávají matky, které u svého dítěte očekávaly nějaké, možná i závažnější, postižení (např. z důvodu komplikací v těhotenství), obtížněji naopak ty, které žádné komplikace nepředpokládaly.

Výchovný styl matek směrem k dítěti s SPU většinou nevykazuje, alespoň dle jejich výpovědí v rozhovorech, výraznější známky extrémů. V některých případech však matky mají tendenci k určité hyperprotektivě a protekčnosti, v jednom případě dokonce v kombinaci s perfekcionismem (hyperprotektivní a protekční výchova se zde projevuje ve vztahu ke škole a jejím požadavkům, perfekcionistická pak při domácí přípravě, učení se s dítětem). Ostatně, hlavní **motivací** jim je touha pomoci dítěti, ulehčit mu jeho ztíženou situaci. Mimo to matky ve vyrovnávání se s SPU a z nich plynoucími povinnostmi podporuje jejich víra ve zlepšení, v určité schopnosti dítěte a především veškeré jeho úspěchy a pokroky, k nimž snaha rodičů nesporně zásadní měrou přispívá.

Po porovnání výsledků tohoto šetření s dalšími autory lze říci, že i rodiče (matky) dětí s SPU procházejí určitými fázemi v **procesu akceptace postiženého dítěte**, jak je popsala Vágnerová (2008). Dle Vágnerové jsou jimi *šok a popření; fáze bezmocnosti; fáze postupné adaptace a vyrovnávání s problémem; přechodná fáze smlouvání; a konečně realistické postoje rodičů*. Z pouhých rozhovorů však nelze zjistit, zda matky procházely fázemi chronologicky v tomto pořadí. Ne všechny fáze se nadto v nezměněné podobě objevují u všech matek. Výjimky nalezneme především v první fázi, kdy u zhruba poloviny našich respondentek po stanovení diagnózy namísto šoku a popření nastoupil **pocit úlevy** většinou plynoucí z toho, že rodiče diagnózu SPU čekali, byli na tuto možnost upozorněni předem např. učitelkou, přesto se však obávali nějakých vážnějších obtíží/poruch. Druhá část matek ale skutečně zažila prvotní šok a popírání skutečnosti. Po něm se u části z nich dostavily **pocity nespravedlnosti osudu**, které plně odpovídají druhé fázi dle Kübler-Rossově (1993), tj. *fázi zlosti*.

Bezmocností, kterou uvádí jako druhou fázi Vágnerová (2008), si však také prošlo velké množství respondentek. Kladly si tehdy otázku, zda v minulosti neudělaly něco špatně. Některé občas přepadaly pocity bezmoci i v době konání výzkumu, stejně jako se u jedné matky ještě v dané době někdy dostavovaly **výčitky svědomí**. Aktuální bezmoc se přitom již více pojila s konkrétními obtížemi dítěte, kdy toto např. dlouho nebylo schopno pochopit učivo apod. Ve třetí fázi dle Vágnerové rodiče prožívají negativní emoce, jako je např. **smutek a strach z nejasné budoucnosti**, což popisovaly i účastnice našeho šetření. Rovněž sem patří různé **obranné reakce a copingové strategie**. Z aktivních obranných mechanismů se u některých matek v našem vzorku vyskytlo hledání náhradního viníka či rozložení viny mezi více viníků. Efektivní aktivní strategií pak můžeme označit např. pilné učení se s dítětem. Matky rovněž často využívaly pasivní strategie racionalizace. Fázi **smlouvání**, vyjádřenou v našem vzorku výroky typu: „když bude chtít, může mít alespoň maturitu“ apod., Vágnerová označuje jako přechodnou, před dosažením realistického postoje rodičů. V případě SPU lze však jen obtížně rozlišit, která očekávání jsou výrazem „smlouvání s osudem“, a která se zakládají na reálném podkladě. Proto se zřetelná hranice mezi fází smlouvání a fází **realistického postoje** jaksi stírá a tyto se spíše prolínají.

Vágnerová (2008) hodnotí situaci rodin postižených dětí jako dlouhodobě stresovou a vyčerpávající, což má za následek občasně pocity beznadějnosti snažení rodičů. I všechny matky v našem šetření se někdy cítí velmi **vyčerpané a přetížené vysokou zátěží a náročností péče o dítě s SPU**, i ony mají někdy pocit, že jejich snažení nemá smysl. Ten se však rozptýlí při každém úspěchu či pokroku jejich dítěte.

V určité době se některé matky dětí s SPU potýkaly s **deprivací potřeby otevřené budoucnosti či životní perspektivy**, o níž hovoří Matějček a Langmeier (1986) jako o jedné ze základních rodičovských psychických potřeb. Všechny matky však danou deprivaci zřejmě překonaly, a v době výzkumu již vnímaly budoucnost svého dítěte (a s ním i celé rodiny) jako relativně otevřenou, s možností dosáhnout i velmi hodnotných životních cílů. Vzhledem k tomu, že „*projevy a výsledky dětí s SPU neodpovídají obvyklým, a tedy očekávaným, zákonitostem (např. když dítě dostane ve škole jeden den jedničku, a druhý den obdrží třeba ze stejné látky pětku)*“ (Vilímová, 2010, s. 61), postrádají tyto jistý řád a můžeme v jistém smyslu hovořit o **narušení rodičovské potřeby smysluplného světa** (Matějček, Langmeier, 1986). Na druhé straně, pevný řád zaujímá v rodinách dětí s SPU velmi významné místo, a to především v pravidelném, každodenním učení se s dítětem.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Podnětem pro vznik této práce bylo výzkumné šetření provedené v roce 2010, s jehož výsledky jsme čtenáře seznámili výše, v kapitole 4. Inspirován otázkami z něj vzešlými, zaměřuje se tento výzkum na rozpoznání dopadů specifických poruch učení na osobní a rodinný život dětí s těmito poruchami, na porozumění zmíněným dopadům a jejich prožívání dětmi samými.

5.1 Cíle šetření

Souhrnně řečeno, tato práce si klade za cíl co nejhlubší **vhled do rodinné a osobní situace dětí s SPU**. Nejde přitom o pouhý popis dopadů SPU u dětí na ně samotné, jejich rodinu a její členy, ale především o hlubší nahlédnutí do jejich subjektivního prožívání, vnímání a chápání vlastní situace. Výzkum se též snaží o odhalení mechanismů, jimiž se se svými prožitky a skutečnostmi souvisejícími s SPU (např. s případnými neúspěchy, zvýšenými nároky na domácí přípravu do školy či s přístupem rodičů) tyto děti **vyrovnávají**.

Vzhledem k tomu, že máme k dispozici data a výsledky výzkumného šetření na podobné téma, ze kterého ostatně vzešel námět pro toto šetření, a kde byly respondentkami matky dětí s SPU zúčastněných v tomto výzkumu, pokusíme se v diskusi této práce o konfrontaci výpovědí dětí se sděleními jejich matek. Jakýmsi sekundárním cílem práce se tak stává nalezení (či vyloučení) možných souvislostí mezi prožíváním a strategiemi dětí s SPU a prožíváním a strategiemi (přístupy) jejich matek.

Komplexnější vhled do situace dětí s SPU a jejich rodin má pomoci lepšímu pochopení těchto jedinců i rodin a jejich potřeb, nejen odbornou veřejností. Na základě toho jim následně může být poskytována přiléhavější intervence.

5.2 Výzkumné otázky

Na počátku tohoto šetření, ještě ve fázi plánování, stála jedna základní otázka. Znali jsme již dopady SPU na rodinu z pohledu matek dětí s SPU i jejich strategie

vyrovnávání se s nimi. Avšak **jaký dopad má SPU u dětí na jejich osobní a rodinný život z jejich vlastního, subjektivního pohledu?**

Tato základní otázka byla posléze rozvedena a zároveň konkretizována pomocí čtyř výzkumných otázek:

1. Co prožívají děti s SPU v souvislosti s touto diagnózou a jejími praktickými důsledky?
2. Jak děti s SPU vnímají a snáší svou poruchu i to, co s sebou přináší?
3. Jakými způsoby se děti s SPU s touto poruchou a jejími důsledky vyrovnávají?
4. Jaký postoj děti s SPU zaujímají k přístupu svých rodičů?

Během sběru dat pak, vzhledem k odlišnostem v prožívání mnohdy podobných zkušeností spojených s SPU dětmi, vyvstala ještě další otázka:

5. Které skutečnosti vedou k tomu, že dítě danou zkušenost prožívá právě tak, jak ji prožívá?

5.3 Metody sběru a zpracování dat

S ohledem na stanovené cíle tohoto šetření, zejména na fakt, že nám jde o hlubší vhled do situace dětí s SPU a jejich rodin, byla užita kvalitativní metodologie.

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na poznání jedince nebo situace do hloubky, kontinuálně, v jejich celistvosti a jedinečnosti. „*Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný*“ (Gavora, 2000, s. 31). Šetření probíhá zpravidla v přirozených podmínkách (Hendl, 2005). Oproti výzkumu kvantitativnímu nabízí možnost „*objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit*“ (Gavora, 2000, s. 32), což je záměrem i této práce. Na základě odhalených souvislostí lze v kvalitativním výzkumu konstruovat teorie a hypotézy, jež je možno, v případě potřeby, dále ověřovat.

Tato metoda však vyžaduje i naplnění jistých neodmyslitelných podmínek. První z nich je badatelovo porozumění zkoumaným jevům, situacím a osobám. Velký význam má přitom kontext, výzkumník na něj tedy musí brát zvláštní zřetel. Popisy a zápisy situací, rozhovorů apod. je nutné dělat s velkou přesností a podrobností (Hendl, 2005).

Těmto podmínkám jsme se snažili dostat v co nejvyšší možné míře. Podle toho byly vybrány i výzkumné techniky, při současném (a neméně významném) přihlédnutí k zaměření výzkumu, jeho cílům, výzkumným otázkám, výzkumnému souboru a rovněž k badatelským možnostem (časovým, prostorovým apod.).

5.3.1 Metody sběru dat

V souladu s uvedenými skutečnostmi byl pro toto šetření jako hlavní technika získávání dat zvolen **semistrukturovaný** (tj. polostrukturovaný) **rozhovor**. Podpůrnou metodou se pak stalo **pozorování** a některé **techniky projektivního rozhovoru**.

5.3.1.1 Semistrukturovaný rozhovor

Technika rozhovoru byla zvolena proto, že, jak uvádí Hendl (2005. s. 166), při něm „*dotazovaný může vyjevit své zcela subjektivní pohledy a názory*“. Umožňuje také získávat od respondentů větší množství dat na různá témata v poměrně krátké době. Je jistě třeba zohlednit, že objektivita informací se zde mísí s aktuálním pohledem jedince na věc, s jeho postoji a dalšími charakteristikami. To však v případě tohoto šetření ničemu nevádí, ba naopak. Jeho výzkumným záměrem je nahlédnout **subjektivní vnímání, prožívání a úvahy** respondentů. Domníváme se, že právě pomocí rozhovorů to lze nejlépe.

Během rozhovorů nadto, např. narozdíl od dotazníkového šetření, lze **pozorovat** probandovy reakce na jednotlivá témata, sledovat jeho gestikulaci, mimiku, tón a sílu hlasu, zadržávání v řeči atd. To hodnotíme jako velký přínos této techniky.

Semistrukturovaný rozhovor se nachází na pomezí rozhovoru strukturovaného a nestrukturovaného a spojuje tak v sobě jejich výhody při současném částečném odbourání jejich nevýhod. Řídí se sice předem stanovenými závaznými okruhy otázek, tyto však badateli spíše poskytují jistotu, že na nic podstatného nezapomene, pomáhají mu, aby se v rozhovoru držel témat, která ho zajímají. Konkrétní znění otázek a jejich pořadí pak obvykle vyplývá až v průběhu rozhovoru s ohledem na jeho vývoj (Miovský, 2006). Polostrukturovaný rozhovor tak umožňuje **pružně reagovat na respondenta**, klást mu doplňující i ujšřující otázky, rozvést některá zajímavá témata. To vše ještě zvýrazňuje jednu z největších výhod kvalitativního výzkumu – přirozenost podmínek.

Na počátku **tohoto šetření** tedy vzniklo jakési prvotní **schéma rozhovoru**. Pro ověření, zda takto koncipovanými rozhovory skutečně lze zjistit to, co je naším cílem, uskutečnili jsme nejprve jeden **pilotní rozhovor**. Na jeho základě bylo následně prvotní schéma rozhovoru poupraveno a rozšířeno. Některé otázky se seskupily a vytvořily tak tematické okruhy. To zajistilo pro další rozhovory mnohem větší flexibilitu v řazení jednotlivých dotazů při zachované orientaci, co již bylo zodpovězeno, a co nikoli.

Především ale došlo k drobnému pozměnění stylu kladení otázek, k jeho lepšímu přizpůsobení věku informantů. Sem patří i doplnění některých facilitujících průpovědek s cílem dostat se více do hloubky problému. Pilotní rozhovor totiž ukázal, že při pouhém kladení otevřených otázek mají děti tohoto věku tendenci k povrchnějšímu a patrně i zkreslenému či neúplnému popisu objektivní i subjektivní reality.

Okruhy otázek vznikaly v podstatě na základě výsledků předešlého šetření s matkami dětí s SPU (Vilímová, 2010), které se ostatně stalo podnětem pro uskutečnění této práce. Vzniklo tak pět základních okruhů, korespondujících s kategoriemi vzešlými z prvotní i sekundární analýzy (tj. otevřeného a axiálního kódování) zmíněného předešlého šetření (více o něm viz kap. 4). Jsou jimi:

1. **Otázky zaměřené na charakteristiky dítěte a jeho výkonu**, konkrétně na schopnosti a obtíže dítěte, potřeby spojené s SPU a postoje k SPU a k sobě samému.
2. **Otázky týkající se sociálního kontextu**, tedy rodinného kontextu a vztahů v rodině, institucí, které dítě navštěvuje (škola, pedagogicko psychologická poradna, zájmové kroužky) a vztahů a kontaktů v nich.
3. **Otázky zjišťující pohled dítěte a domnělý pohled jeho rodičů na SPU**.
4. **Otázky vztahující se k péči rodičů o dítě** – jak se o něj rodiče starají, jak reagují na určité situace a jak se k jejich péči staví respondent.
5. **Otázky zaměřené na emoce spojené s SPU**, a to domnělé emoce rodičů, zejména matek, i prožívané pocity samotných dětí.

Každý okruh od počátku obsahoval několik nezbytných otázek (podrobnější osnova rozhovoru i s těmito otázkami viz přílohy), jejichž **formulace a pořadí** však zůstávaly flexibilní. Nebránili jsme se drobným nuancím ve znění otázek s ohledem na individuální charakteristiky dítěte a jeho komunikační dovednosti. Pořadí jsme volili dle vývoje daného rozhovoru, nevadilo ani přeskakování mezi okruhy. Některé otázky, zejména ty tzv. více „na tělo“, byly pokládány pro jistotu vícekrát. Dělo se tak např. po nabytí dojmu, že se respondent při první odpovědi na určitou otázku příliš neotevřel či jejímu znění dostatečně neporozuměl, „utekl“ od daného tématu, případně pokud si v průběhu rozhovoru nějak protřečil.

Domníváme se, že takto stanovené okruhy (a otázky) poskytují mnoho příležitostí pro zjišťování odpovědí na vytyčené výzkumné otázky (viz kap. 5.2) a nejlépe tak umožní dosáhnout stanovených cílů.

Do průběhu každého rozhovoru jsme také zařadili **pro tento účel vymyšlené projektivní otázky**:

- Představ si, že nějaký tvůj kamarád zjistí, že má stejnou poruchu jako ty. Jak myslíš, že se bude cítit?
- Co bys mu poradil?
- A co bys poradil jeho rodičům?

Tyto otázky často sloužily především k usnadnění rozhovoru, k lepšímu pochopení podobných otázek směřovaných přímo na osobu dítěte, nebo naopak, v případě potřeby, k dočasnému odlehčení interview převedením hovoru z jeho osoby na osobu imaginárního kamaráda.

Na závěr rozhovoru jsme pak zařadili dvě **techniky projektivního interview** (viz kap. 5.3.1.3).

Další informace o průběhu rozhovorů uvádíme v kapitole *Realizace výzkumu – výzkumný postup*.

5.3.1.2 *Pozorování*

Pozorování „je samozřejmou částí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru. (...) Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směr toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje“ (Hendl, 2005, s. 191).

V duchu tohoto výroku byly i v tomto případě **pozorovány projevy informantů během rozhovorů** a zvláštnosti v nich ihned zapisovány. Právě pozorování, nejen vizuální, ale i akustické a pocitové, umožnilo odhalit momenty, kdy dítě např. nešlo ve své odpovědi do hloubky, ať již z důvodu zatím ještě nedostatečné důvěry k osobě badatele, nebo proto, že mu dané téma bylo nepříjemné a šlo o obranný mechanismus dítěte, či otázku správně nepochopilo atd. Díky tomu se dané otázky mohly zopakovat (i když jinak formulované) na jiném místě rozhovoru. Pokud si pak dítě protičečilo, dotaz se opakoval i několikrát s drobně pozměněnými formulacemi, abychom zjistili, co se skutečně děje. Toto pozorování navíc umožnilo utvoření obrázku, jaká témata mají pro konkrétní děti zvláštní význam, co je trápí, s čím si „nelámou hlavu“, nebo co je naopak skutečně těší.

Objektem pozorování se stalo také **prostředí**. Všechny rozhovory se odehrály přímo u respondentů doma, což poskytlo výjimečnou možnost nahlédnout do prostředí, kde tito tráví asi nejvíce svého času a kde se odehrává většina interakcí s rodiči, domácí příprava do školy atd.

Mimo to se nám, bohužel vždy jen po velmi krátký časový úsek, naskytl možnost pozorovat základní **interakce dětí se svými rodiči**, nejčastěji však pouze s matkami.

To vše dotvářelo celkový obraz situace respondentů a v analýze a interpretaci dat slouží informace z pozorování jako cenná podpůrná vodítka.

5.3.1.3 *Techniky projektivního rozhovoru*

Projektivní techniky obecně mj. umožňují **manifestaci témat či aspektů, které dítě není z různých důvodů schopno vyjádřit přímo** (jsou pro něj např. nepřijemné, neuchopitelné apod.). Ten, kdo je hodnotí, však musí mít na paměti, že jejich validita bývá problematická a interpretace do značné míry subjektivní. Jak uvádí Michal (1974, s. 1): „*Některých projektivních, nepřímých nebo ‚provokačních‘ manévřů lze však využít k obohacení a zcitlivění exploračních metodik. Tak se dobře uplatní přednosti projektivních metod (zvláště v redukci citových blokad), a na druhé straně se omezují i jejich nevýhody*“. Rozhovor navíc poskytuje mnoho příležitostí k **ověřování** podnětů z projektivních technik vycházejících. Výchozím bodem pro interpretaci odpovědí jsou u projektivního interview především jejich zdůvodnění dítětem.

Jak již bylo uvedeno, do průběhu každého rozhovoru jsme zařadili několik vzájemně souvisejících, čistě za tímto účelem vymyšlených **projektivních otázek** týkajících se imaginárního kamaráda s SPU. Tyto otázky měly za cíl zejména usnadnění rozhovoru v případě jeho „zaseknutí“, zlehčení situace obrácením pozornosti na osobu imaginárního kamaráda apod. (více v kap. 5.3.1.1). I ony však někdy poskytly zajímavé podněty pro další doptávání v rozhovoru s dítětem, či určité potvrzení toho, co již dítě dříve v rozhovoru říkalo samo o sobě.

V závěru všech rozhovorů jsme pak užili dvě techniky standardizovaného projektivního interview (Michal, 1974), konkrétně *Test tří přání* a *Tři projektivní otázky* (z čeho dle informanta mají děti největší strach/největší radost/co děti nejvíce trápí).

Test tří přání

Zadání této techniky zní: „*Představ si, že by se ti mohla splnit tvá největší přání, třeba taková, která se ti jednou splní, anebo i ta, která se snad nesplní. Mohou to být i nejtajnější, skrytá přání. Naše hra má však jako každá hra jeden háček: smíš si zvolit jen tři přání*“ (Michal, 1974, s. 8). Po zodpovězení tří přání se pak tazatel ptá ještě po důvodech, proč si tázaný zvolil právě ta daná přání.

Doslovného znění zadání dle Michala (1974) jsme se však nedrželi. Ostatně sám autor již v úvodu svého materiálu hovoří o možnosti a možná i žádoucnosti přizpůsobení technik situaci. V našem případě se ukázalo jako důležité přizpůsobit formulaci zadání více dnešní době. Nadto jsme se v ní řídili především navozeným komunikačním rámcem s každým jednotlivým dítětem.

K vyhodnocování Testu tří přání jsou v Michalově materiálu (1974) k dispozici tabulky odpovědí dětí v předpokusech, sestavené dle objektu přání. Tyto tabulky slouží spíše jako pomocné, pro porovnání, které odpovědi jsou v daném věku častější, které méně obvyklé a které originální. Z dalších zde uveřejněných tabulek vyplývá, že většina dětí daného věku zaměřuje svá přání egotropně, tzn. na sebe, méně dětí alotropně, tj. na druhé (více dívky) nebo syntropně, tedy na sebe a na skupinu zároveň (více chlapci).

Podle Michala (1974) lze z tohoto testu usuzovat na **potřeby, cíle a hodnoty dítěte** a na **některé jeho postoje**.

Tři projektivní otázky – největší dětský strach/radost/trápení

Tři Michalovy projektivní otázky zní: „*Co myslíš, z čeho mají děti největší strach? ... Proč?*“, „*Z čeho mají děti největší radost? ... Proč?*“ a „*Co děti nejvíce trápí? ... Proč?*“ (Michal, 1974, s. 9).

Materiál opět obsahuje tabulky s četnostmi odpovědí dle objektu v předvýzkumu (Michal, 1974). Tato technika, jak autor upozorňuje, má však čistě orientační význam. Vyžaduje identifikaci se skupinou, což se některým dětem daří více, jiným méně.

Velkou výhodou této techniky spatřujeme v tom, že může **otevřít některá zajímavá témata**, ke kterým se lze vrátit a ujistit se, zda to tak cítí či necítí i sám respondent (Michal, 1974), kteréžto funkce bylo v rozhovorech hojně využíváno. Někdy právě díky těmto projektivním otázkám vyšly najevo důležité informace, které by nám jinak zůstaly utajeny.

5.3.2 Metody zpracování dat

Kvalitativní data je více než žádoucí analyzovat taktéž kvalitativními metodami. Vzhledem k výzkumnému záměru i počátečním podmínkám této práce jsme získaná data analyzovali pomocí metody **zakotvené teorie** (Hendl, 2005; Miovský, 2006).

Jejím základním rysem je, že si badatel na začátku výzkumu nestanovuje žádnou hypotézu k ověření, ale **vychází pouze ze zkoumané oblasti a výzkumných otázek**. Teorii tvoří a zároveň ověřuje a modifikuje teprve během sběru a analýzy dat prostřednictvím identifikace významových jednotek a třech druhů kódování – otevřeného, axiálního a selektivního (Hendl, 2005).

Během **otevřeného kódování** se kategorizují sebraná data a nově vznikající kategorie se zároveň ověřují opětovným porovnáváním s daty. Prostřednictvím **axiálního kódování** badatel vyhledává vztahy, vazby mezi kategoriemi, tvoří a ověřuje nové kategorie. A konečně v **selektivním kódování** jde o hledání hlavních kategorií nebo témat, která integrují předešlé kategorie, tzn. nalézání ústředních bodů zakotvené teorie. Tyto tři stupně analýzy se často vzájemně prolínají a nelze pevně stanovit jejich hranice. Někdy můžeme některé kroky zcela sloučit či jeden z kroků vynechat (Hendl, 2005). Výsledkem je **teorie zakotvená v realitě**, tzn. vycházející z ní neboli ze zkoumaného jevu ve svém kontextu.

Na začátku tohoto výzkumu tedy nestála teorie určená k ověřování, ale pouze otevřená otázka, jak každodenní život dětí s SPU (včetně rodinného) skutečně vypadá, jak se k tomu děti staví a jak se s tím vyrovnávají. Sebraná data byla podrobena otevřenému a axiálnímu kódování, což již podalo relativně ucelený obraz o každodenním životě dětí s SPU. Od selektivního kódování proto bylo upuštěno.

Co se týče projektivních technik, mají v této práci spíše orientační a „dokreslující“ funkci. Nebudou proto vyhodnocovány samostatně, ale stanou se součástí komplexní kvalitativní analýzy.

5.4 Realizace výzkumu: výzkumný postup

Téma tohoto výzkumu, jak jsme již několikrát uvedli, vzniklo v reakci na předešlé šetření s matkami dětí s SPU (Vilímová, 2010), díky kterému vyvstaly některé nové otázky týkající se dané problematiky. Tomu odpovídají i cíle této práce, výzkumné otázky a základní osnova semistrukturovaného rozhovoru (viz předešlé kapitoly).

Také volba respondentů v tomto případě byla poměrně jasná – chtěli jsme hovořit přímo s dětmi matek, se kterými jsme spolupracovali ve zmíněném minulém šetření.

Nejprve jsme provedli již výše zmiňovaný **pilotní rozhovor**, abychom zjistili, zda osnova otázek vyhovuje výzkumnému záměru. Byli jsme si navíc plně vědomi toho, že hovořit s dětmi není stejné jako s dospělými. Chtěli jsem si proto tuto situaci tzv. „oťukat nanečisto“, poté ji rozebrat, posílit to, co se dařilo, a odstranit nedostatky.

K získání vhodného respondenta pro pilotní rozhovor (tj. respondenta, který by co nejvíce odpovídal charakteristikám výzkumného vzorku) jsme využili ochotné spolupráce speciální pedagožky z jedné pražské pedagogicko psychologické poradny, která nám s kontaktováním respondentů pomohla již loni. Podařilo se tak navázat spolupráci s rodiči chlapce s SPU odpovídajícího věku, s nímž byl posléze pilotní rozhovor uskutečněn. Na základě jeho doslovné transkripce a analýzy jsme upravili a rozšířili původní schéma rozhovoru (viz kap. 5.3.1.1) a přidali dvě techniky projektivního interview (kap. 5.3.1.3). Poučili jsme se z něj také pro vedení dalších rozhovorů s informátory tohoto věku. Lépe jsme jim přizpůsobili styl kladení otázek i své reakce, např. na vyhybavé odpovědi nebo na nedostatečné pochopení otázky. Pilotní rozhovor pochopitelně není zahrnut do analýzy dat.

K oslovení samotných respondentů, respektive jejich rodičů, jsme pak využili přímo kontakty na matky, které jsme měli již od minulého výzkumu (Vilímová, 2010). Telefonicky jsme je stručně seznámili se svým záměrem a požádali o další spolupráci. Všechny kontaktované matky se spoluprací souhlasily. Pouze s jednou matkou z minulého šetření se nám nepodařilo spojit. To však nakonec příliš nevadilo, neboť právě tato rodina se od ostatních odlišovala tím, že chlapec s SPU je jedináčkem. Pro tento výzkum tak zůstaly pouze rodiny s minimálně dvěma dětmi, což má své výhody (více v kapitole 5.5).

Pro dosažení co nejvyšší možné míry **přirozenosti podmínek** a s ohledem na věk respondentů jsme matky žádali, aby se, je-li to možné, rozhovor odehrál u nich doma. Všechny matky této žádosti vyhověly. Pro mnohé z nich to také bylo nejlepší řešení situace, kdy nemusely své dítě nikam vozit apod.

Rodičům byly bezprostředně před uskutečněním rozhovoru zopakovány informace o něm, o způsobu získávání dat a nakládání s nimi. Dotázali jsme se, zda můžeme rozhovory nahrávat s tím, že nahrávky, ani údaje samotné, nebudou zneužity a účast na výzkumu je zcela anonymní. Když rodiče se vším souhlasili, předložili jsme jim k přečtení a podpisu **informovaný souhlas** s účastí dítěte na výzkumu (viz přílohy).

Na začátku každého setkání s dítětem jsme se pak vždy, podle potřeby po různě dlouhou dobu, věnovali navázání **raportu**, čili přirozeného vztahu mezi tazatelem (tedy mnou) a dotazovaným (dítětem). Někdy k tomuto účelu stačila pouhá neformální rozmluva o zájmech dítěte, plakátech v jeho pokojíčku, uběhlém dni, apod., jindy pomohlo až navození hrové situace či povídání si např. nad oblíbenou knihou dítěte.

I děti jsme pak vždy upozornili na to, že náš rozhovor bude nahráván, abychom se nezdržovali zapisováním. Ukázka diktafonu a někdy i jeho zajímavých funkcí ostatně také napomáhala budování raportu. **Samotný rozhovor** jsme vždy zahájili několika „rozehrívacími“ otázkami, jako např. zda dítě ví, proč navštěvuje PPP, zda si o tom někdy s rodiči povídá apod. Následovaly otázky z pěti stěžejních okruhů (kap. 5.3.1.1). V průběhu rozhovorů byly navíc zapisovány případné změny v projevech dětí a pozorované zajímavosti v jejich vyjadřování i v jejich domácím prostředí.

Nejkratší nahraný rozhovor trval 51 minut, nejdelší 89 minut. Obvykle se délka nahraných rozhovorů pohybovala v rozmezí 70 až 85 minut. Celkem bylo na diktafon nahráno sedm hodin a třicet osm minut rozhovorů (bez rozhovoru pilotního).

Všechna pořízená interview jsme posléze **doslovně přepsali** a doplnili je o některé poznámky z pozorování pořízené během rozhovorů a o odpovědi dětí na projektivní otázky. (Doslovná transkripce jednoho rozhovoru s poznámkami z pozorování je součástí příloh.) Tak byly získané údaje připraveny pro následnou analýzu.

5.5 Výzkumný vzorek

Výběr respondentů pro toto šetření byl zcela záměrný. Pomineme-li pilotní rozhovor, o němž jsme hovořili v předešlé kapitole, jediným a zcela zásadním kritériem výběru bylo, aby se jednalo o **děti (s SPU) matek, se kterými jsme spolupracovali na výzkumném šetření v roce 2010** (Vilímová, 2010).

Tohoto výzkumu se nakonec zúčastnilo (rozhovor poskytl) **šest dětí s SPU ve věku deset až dvanáct let** (dvanáct let jen v jednom případě), z toho pět chlapců a jedna dívka.

Tři děti navštěvovaly v době rozhovoru čtvrtou a další tři pátou třídu běžných základních škol. V těchto ročnících ZŠ bývají SPU obvykle již spolehlivě diagnostikovány a probíhá jejich intervence. Porucha však většinou ještě není zcela kompenzována. Vývojově se jedná o věk, kdy by děti měly být již schopny tzv.

dekontextualizovaného rozhovoru, decentrace a jistého náhledu vlastního prožívání (Vágnerová, 2005).

Dvě děti (chlapci) jsou z neúplných rodin, v obou případech otec tyto rodiny opustil v době, kdy byli chlapci ještě v kojeneckém věku. Jeden z chlapců se se svým otcem pravidelně stýká, tráví v otcově nové domácnosti (a rodině) i se svým bratrem některé víkendy. Druhý chlapec se s otcem nevidá vůbec. Ostatní čtyři děti žijí v úplných rodinách se svou biologickou matkou i otcem. Dosažené vzdělání rodičů je různorodé, od učňovského po vysokoškolské.

Pět participujících dětí má pouze jednoho sourozence, jedno má sourozence dva, jeden z nich je však výrazně starší a žije samostatně již od raného dětství informanta. Všichni zúčastnění tak mají jednoho sourozence, který s nimi sdílí, nebo, v jednom případě, alespoň do velmi nedávné doby sdílel společnou domácnost. Ve vztahu k němu tak respondenti mohou, mimo jiné, porovnávat své rozdílné povinnosti, schopnosti, přístup rodičů k sobě a k sourozenci apod. Sourozenci většinou SPU nemají, pouze starší bratr jednoho informanta má slabší formu dyslexie objevené v pozdějším věku. Ve dvou případech pochází dítě s SPU z dvojčat, jednou dvojvaječných (chlapec a dívka) a jednou jednovaječných.

Všechny dotazované děti bydlí se svými rodinami v Praze a pravidelně dochází na speciálně pedagogické kontroly a reedukace do jedné pražské pedagogicko psychologické poradny.

Všechny děti i jejich rodiče s participací v tomto výzkumu dobrovolně souhlasili a rodiče svůj souhlas stvrdili podpisem.

Respondenty a přeepsané rozhovory s nimi (stejně jako citace z nich) z etických důvodů označujeme velkými písmeny abecedy od A do F. V tomto textu budu nadále pracovat pouze s těmito označeními.

6 ANALÝZA DAT V OTEVŘENÉM KÓDOVÁNÍ – PREZENTACE DAT V KATEGORIÍCH

Během otevřeného kódování se pečlivě prochází získaná data a vyhledávají se v nich obsažená témata. Objevováním vztahů mezi nalezenými tématy dále vznikají základní kategorie. Badatel je pojmenovává a současně stále ověřuje, modifikuje, rozšiřuje a doplňuje porovnáváním s původními daty (Hendl, 2005).

Důkladným pročením, podtrháním a opoznámkováním první doslovné transkripce rozhovoru jsme si tedy nejprve vyznačili v něm obsažená témata. Ta jsme poté vypsali do samostatného dokumentu a seskupováním výroků s podobnou tematikou jsme z nich vytvořili provizorní kategorie. Dále jsme postupně pročítali všechny zbylé rozhovory a výpisky z nich jsme doplňovali stávající výpisky z prvního rozhovoru v provizorních kategoriích. Data jsme neustále porovnávali, hledali v nich podobnosti a odlišnosti, filtrovali podstatné od méně podstatného, a dle toho jsme organizovali a reorganizovali vznikající kategorie.

Otevřené kódování tak dalo vzniknout **pěti základním kategoriím**, jejichž prostřednictvím lze přehledně prezentovat získaná data. Jsou jimi:

1. Atributy a okolnosti výkonů dětí s SPU jejich optikou;
2. Sociální kontext a jeho percepce dítětem;
3. Percipované a domnělé (re)akce a postoje rodičů dětí s SPU;
4. SPU a jejich dopady na vzdělávání (z pohledu dětí s SPU);
5. Pocity dětí spojené s SPU a jejich praktickými dopady.

Tyto základní kategorie se v mnoha bodech prolínají. Jsou vnitřně dále členěné a každá z nich obsahuje několik subkategorií.

6.1 Atributy a okolnosti výkonů dětí s SPU jejich optikou

Specifické poruchy učení předně vždy více či méně ovlivňují různé výkony dětí. Asi nejvíce se jejich dopady manifestují ve školních a – obecněji – **vzdělávacích činnostech**, což dokládají i výpovědi našich informátorů.

6.1.1 Oblasti, které dětem činí obtíže

Oblasti, v nichž se děti cítí slabé, jsou poměrně různorodé. Zejména co se týče školních předmětů, však mezi dětmi panuje i vcelku velká shoda. To není, vzhledem k podstatě SPU, nijak překvapivé. Pro větší přehlednost jsme vytvořili tabulku vyučovacích předmětů a dovedností, které vnímají jako problémové vždy alespoň dva respondenti.

Tab. 1 Dovednosti a předměty, které činí dětem obtíže

Respondent	Dovednosti		Vyučovací předměty			
	Čtení	Psaní	Matematika	ČJ	AJ	Pracovní činnosti
A	Ano	Ano	Ano	Ano	/	/
B	Ano	Ano	/	Ano	Ano	/
C	Ano	/	Ano	/	/	/
D	Ano	Ano	Ano (počítání)	/	Ano	/
E	Ano	/	Ano	Ano	/	Ano
F	/	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

Jak ukazuje tabulka 1, každý z respondentů má ve škole obtíže alespoň v jednom ze dvou **základních vyučovacích předmětů** – v českém jazyce nebo v matematice. Většinou se přitom obtíže projevují v obou těchto předmětech. Tabulka sama nabízí i vysvětlení této skutečnosti – podíváme-li se na dovednosti, které dětem činí problémy. Jsou to, taktéž, základní školní dovednosti – **čtení a psaní** – které ostatně děti většinou vnímají jako důvod své pravidelné docházky do pedagogicko psychologické poradny (dále také jen „PPP“).

Otázka: „A kvůli čemu chodíš do poradny?“

„Nooo, žeee jako.. jako neumím dobře číst a psát.“

(D)

Tři respondenti mají obtíže také v anglickém jazyce a dvěma se shodně příliš nedaří pracovní činnosti. Dále se objevují originální odpovědi jako přírodopis a vlastivěda, ale také výtvarná a tělesná výchova.

Obtíže dětí s SPU však většinou nejsou konstantní a neměnné. Participující děti často odkazují k určitým **změnám v čase**. Např. matematika začala několika respondentům činit obtíže až v pokročilejších ročnících prvního stupně ZŠ, čtení naopak šlo všem respondentům, kteří jej uvádějí jako činicí obtíže, v minulosti hůře než nyní.

Celkově jsou si děti většinou vědomy určitého zlepšení ve svých dovednostech a školních výsledcích.

„Mm, dřív, asi do druhý třídy, jsem asi neuměl to.. číst. (...) prostě.. prostě jsem chtěl číst, jenže jsem nemohl. Mohl jsem jenom vyslovovat ty, jenom písmena, no...“

(A)

Děti rovněž reflektují, že i v předmětech, které uvedly jako „problémové“, bývají někdy úspěšné. Některé soudí, že je to tím, že nemají problém s celým vyučovacím předmětem, ale spíše s **konkrétními oblastmi** daného předmětu, určitými **operacemi a činnostmi**. V matematice např. dvěma dětem příliš nejde geometrie (jsou to tytéž děti, které udávají svou nešikovnost na pracovní činnosti), jednomu zejména slovní úlohy a jednomu se nedaří zapamatovat si násobilkou. V anglickém jazyce jsou to pak slovíčka, která se dva respondenti učí velmi obtížně. V českém jazyce děti uvádějí zejména problémy v psaní, v zapamatování si vyjmenovaných slov a v jednom případě informátor ví, že má potíže se sluchovou diferenciací hlásek.

„Čeština... psaní. No a slyšení právě toho Z a Ř. Že prostě já, když vyslovuju Ř, tak slyším Z, no. Že prostě, prostě to slyším obráceně.“

(A)

Jedna dívka rozlišuje mezi předměty, které jí jdou „středně“, a které jí nejdou:

„Jako vona mi jde třeba čeština a matika, ale prostě někdy třeba ani ne. Ta geometrie.. A pak mi třeba nej.. Jako něco mi jde středně a něco mi nejde. A to, co mi nejde, tak to je tak tělocvik a nějaký pracovní činnosti. A taková ta výtvarka, ta mi taky nejde.“

(E)

Některé děti mají obtíže zejména se **zapamatováním, uchováním nebo vybavováním informací**. Tři probandi poznamenávají, že někdy zapomenou již naučené a obtížně zapamatované informace, někdy si tyto nemohou vybavit. Jeden chlapec občas zapomíná doma učebnice, i přestože se dle svého mínění skutečně snaží si dobře připravovat školní tašku. V tomto případě zřejmě není na vině pouze zhoršená paměť, nýbrž se pravděpodobně připojuje i obtížnější **koncentrace pozornosti** daného respondenta, který se, zejména ve školním prostředí, kde je mnoho ruchů, také špatně soustředí, což značně negativně ovlivňuje jeho výkony.

Jiný chlapec o sobě tvrdí, že je **pomalejší** a potřebuje tedy na vše více času. Někteří respondenti vyprávějí, jak obtíže se čtením či psáním přímo ovlivňují jejich **výkony ve zkouškových situacích**. Někdo tak, dle svých slov, do testu napíše vždy nějaké chyby, mnohdy zbytečné, při diktátu nestíhá, konce vět „pochytá“ a doplňuje až při kontrolním čtení diktátu učitelkou, což však ne vždy stihne. Dva chlapci někdy

udělají v testech či písemných úkolech chyby z důvodu špatného přečtení zadání. Oba pak tyto „zbytečné“ chyby vnímají velmi negativně.

„No jako, jako jak někdy to nemůžu přečíst, to slovo, a udělám chybu a nevím jako, co to má být. No...“.

Otázka: „A to ti vadí?“ (pozn.: již o tom hovořil v tomto smyslu)

„Jo.“

Otázka: „A proč?“

„No, protože když to přečtu jinak, tak tam můžu ve všem udělat chybu.“

(D)

Obtíže dětí s SPU se však nemusí týkat jen jejich výkonů ve škole, ale komplikují jim i **domácí přípravu**:

„Nó, stává se mi to, protože třeba někdy to vůbec nechápu, ale, že jo, nemám zapojenou hlavu, a pak máma mi to pořád tady dokola vysvětluje a já prostě pořád se jí na to ptám a: „mami, já to nechápu!“

(E)

6.1.2 Oblasti, v nichž se děti cítí silné

Oblasti, které jim jdou nebo v nichž vynikají, a činnosti, na které jsou šikovné, děti s SPU velmi často **odvozují právě od toho, co jim činí obtíže a na co jsou nešikovné**. To asi nejlépe dokládají výpovědi dvou informantů, kteří tvrdí, že jim jde *„to ostatní“*. Mimo to, mnoho dětí se ve škole v poslední době zlepšilo. I z těchto pokroků někteří odvozují své schopnosti. Jeden chlapec kupříkladu vysuzuje, že je „šikovný“ na vlastivědu a přírodopis, z toho, že se v aktuálním školním roce zlepšil oproti minulému a tyto předměty ho i baví. Stejně tak, některé děti si myslí, že i ve vyučovacích předmětech, které uvedly mezi předměty, které jim dělají obtíže (konkrétně v matematice či českém jazyce), jsou někdy silné. Někdy vědí, co jim v daném předmětu nejde, jindy nedokáží přesně říci, kdy a co se jim v něm (ne)daří.

Otázka: „Na co jsi šikovný ty?“

„... No někdy na matiku, no, ale málokdy...“

Otázka: „A kdy? Čím se to řídí?“

„To nevím.. (usmívá se) ... že mi to někdy jde.“

(F)

Shoda v konkrétních odpovědích na to, v čem jsou děti šikovné, co jim jde dobře, je však vcelku malá. Nejvíce se děti na své šikovnosti shodují, co se týče **sportovních či uměleckých aktivit** (a tedy i předmětů – tělesná, výtvarná, hudební výchova). Ve sportu se jedná jmenovitě o fotbal, florbal, squash a běh, kterým se dané děti (vždy chlapci) věnují i mimoškolně, v rámci zájmových kroužků. Tři dotazovaní se cítí silní v kreslení a malování, které je i baví. Jeden chlapec rozlišuje situaci, kdy ho malování

baví, a kdy nikoli, přičemž pokud ho právě baví, potom se mu i daří. Jedna tázaná dívka soudí, že má nadání na zpěv a navštěvuje i jeden prestižní dětský pěvecký sbor.

Pozitivně děti vnímají obzvláště, jsou-li nadané na některý ze základních vyučovacích předmětů či vynikají v dovednostech obecně pojímaných jako významné pro život v dnešní době. Silnou stránkou jednoho chlapce je kupříkladu ovládnutí počítače, hovoří o této své schopnosti nadšeněji než o jiných. Dalšímu jde matematika, se kterou pomáhá i svému bratrovi bez SPU, a jedna dívka se dobře učí anglický jazyk, což opakuje několikrát a, ačkoliv se zatím učí právě jen angličtinu, uvádí to slovy:

„Mně jdou jazyky, takový spíš, já jsem dobrá v těch jazycích (...).“

(E)

Otázka „zábavnosti“ daného předmětu/činnosti se zdá být pro děti velmi důležitá. Většinou je předměty, které jim nejdu, příliš nebaví, a naopak, ty, ve kterých se cítí silné, je baví. Patrný rozdíl je v tom, jak s touto skutečností ve svých úvahách nakládají. Jeden respondent by tak vcelku rád vyměnil, co mu jde, za to, co mu nejde, protože to, v čem nyní nemá žádné obtíže, se mu jeví zábavnější a lehčí. Nevadilo by mu tedy, kdyby to musel více procvičovat. Nereflektuje skutečnost, že pokud by mu dané předměty/aktivity činily obtíže, možná by jej již tolik nebavily a nebyly by pro něj tak jednoduché. Jiný naopak říká, že by své schopnosti „neprohodil“, neboť to, v čem je silný, jej baví více. Opět se nezabývá možností, že v opačném případě by tomu možná bylo naopak.

(...) „No. Jo, vobrátil bych to.“

Otázka: „Jo? I když by ti tamto pak nešlo?“

„No, no... Tak bych si ten sport a malování trochu zlepšoval. Jako že bych víc sportoval a víc kreslil.“

Otázka: „A proč bys to vyměnil?“

„No, protože čeština a takovýdle jsou těžký, než malování a kres, ee, sportování.“

(D)

„E-e, nevyměnil.“

Otázka: „Proč?“

„Nevim, že je, že tělocvik a matika mě baví víc než čeština.“

(B)

6.1.3 Paradoxy a nestabilita výkonů

Jak již bylo řečeno, výkony dotazovaných dětí s SPU **nejsou příliš stabilní v čase**. To se netýká pouze dlouhodobého hlediska, ale i krátkých časových úseků. Tři respondenti uvádějí, že jim to ve škole někdy jde, a někdy ne, mívají období dobrých

a období špatných známek. Žádný z nich však netuší, čím se tato období/výkyvy řídí. Z toho pro ně plyne nepříjemná skutečnost – **nepředvídatelnost vlastních výkonů, a tedy i školních výsledků**. Nikdy nevědí, kdy se jim něco nepodaří anebo kdy se přehoupnou z období dobrých známek do období v tomto smyslu méně příznivého.

„Ale já mám spíš ty jako prověrky, teď mám, teď jsem prostě spíš mám na dvojky, ale, ale někdy, ale taky někdy nastane čas, kdy taky to přijde.“

(E)

Tři dotazovaní se s jistou naléhavostí zmiňují o **výkyvech svých výkonů** v rámci jednotlivých předmětů. Jeden např. dosahuje zpravidla neuspokojivých výsledků z geometrie a slovních úloh, avšak počítání příkladů se mu daří a ještě z nich údajně nedostal špatnou známku. Dalším dvěma nejde pouze o druh látky, ale také o její stáří, neboli dobu, po kterou ji již ve škole i doma probírali a procvičovali.

„Někdy mám špatný a někdy mi to jde. Já jsem dostal, myslím, že v pondělí, jsem dostal pět, jedna. A to byla právě ta nová látka a ta stará. To jsem dostal pět a jedničku.“

(C)

Chlapec, který má potíže s koncentrací pozornosti, se opakovaně vrací ke skutečnosti, že i když se ve škole snaží soustředit, někdy mu to prostě nejde. Stejně tak, i když se snaží si vzorně připravovat věci do školy na druhý den, občas doma zapomene nějaké učebnice či sešity, za což dostává poznámky. Někdy obdrží i tři poznámky za zapomenuté učebnice v jeden den.

Z mnoha dalších výpovědí dětí s SPU vyplývá, že pro ně má obzvláště silný (negativní) význam zejména fakt, že **ani pokud se hodně učí a připravují, není to ještě zárukou školního úspěchu**. Jedním z faktorů, které to zapříčiňují, je již výše popisované občasné chybné přečtení zadání testů či úloh u dvou respondentů. Jindy mohou být důvodem výpadky paměti ve zkuškové situaci. Často však děti netuší, co je příčinou tohoto rozporu – že se učily, přesto nedosáhly kýženého výsledku; že např. čas navíc, který ve škole při plnění písemných úkolů dostávají, jim někdy stačí, a jindy ne.

„... jako že jsem se snažil, a i tak dostanu pětku, jako že jsem se snažil, a všechno se mi to asi jako vyprázdní.“

(D)

6.1.4 Faktory ovlivňující výkon dětí s SPU

Ačkoli tedy respondenti většinou nevědí, proč jsou jejich výkony obecně tak nestabilní, a na explicitní otázku, zda se jim učí nebo plní úkoly v různých situacích

stejně dobře, mnohdy odpovídají, že asi ano, a tvrdí, že netuší, co by jim mohlo pomoci, v rozhovorech lze vysledovat několik dětmi více či méně reflektovaných **činitelů ovlivňujících jejich výkony a úspěšnost učení**. Některé činitele mají samozřejmě na výkon těchto dětí vliv spíše negativní, jiné pozitivní.

6.1.4.1 Faktory působící na výkon dětí s SPU negativně

Všichni probandi se shodují především na jednom faktoru, který má negativní vliv na jejich školní výkony a/nebo domácí přípravu na ně. Je jím **nedostatek času** a tedy jakýsi **časový pres**. Každý z respondentů k tomu uvádí nějaký příklad.

Jeden dotazovaný, pokud má ve škole málo času na plnění úlohy, snaží se psát rychle, což však většinou mívá za následek, že „drápe“ a příliš se mu to nedaří. Časový tlak u něj rovněž zvyšuje riziko, že si špatně přečte zadání. Další uvádí, že zatímco ostatní spolužáci ve stanoveném čase stihnou splnit úkol, a ještě si jej po sobě zkontrolují, on kontrolu (např. diktátů) často nestíhá. Jiný chlapec tvrdí, že časové limity pro plnění úkolů ve škole mu nijak nevadí (v diktátu, kde by mu to mohlo vadit, má povoleno psát vždy o několik vět méně, aby mu zbyl čas na opravu). Co mu však činí velké potíže, je situace, kdy se pozdě dozví o chystaném testu. Pozdě pro něj znamená např. pouze s třídním předstihem, vyhovuje mu, pokud ví o chystaném testu alespoň týden předem. Má-li pocit nedostatku času na přípravu, potýká se zpravidla se strachem, že to nestihne, což mu komplikuje učení. V dané situaci obav se učí hůře, pomaleji než obvykle (paradoxně vzhledem k tomu, že by v takové chvíli naopak chtěl a potřeboval, aby mu šlo učení rychleji). I další dva respondenti, pokud mají málo času (nebo i jen takový pocit), učí se hůře a pomaleji. Těž jim pak déle trvá plnění různých úkolů – ve škole i doma. Jeden chlapec specifikuje, že taková situace nastává, pokud po něm někdo (např. matka) chce, aby pracoval rychle, popohání jej apod. Respondenti z těchto důvodů většinou nemají rádi úkoly na čas nebo tzv. „pětiminutovky“.

„No a když je třeba to na závody, nějaký cvičení třeba, a třeba na jedničky nebo na razítka, tak to, tak třeba to jsou čtyři nebo pět řádků, no a já to mám, já jsem to měl a já jsem tam šel a vona mi řekla, že to bylo do pět, a já jsem byl šestej.“

Otázka: „A jak ses cejtil?“

„Hrozně. Protože mi šlo vo jedničku nebo vo razítka, no.“

(C)

Na výzkumu participující dívka situaci pojmenovává tak, že ji časový tlak stresuje, protože se nemůže plně soustředit na úkol a dělá zbytečné chyby.

„Že když mám víc času, tak se mi to prostě píše líp, ale když mám málo času, tak vždycky potom jsem ve stresu, že to musím rychle dopsat a opravit si to ještě. No, pak jsem ve stresu a nesoustředím se na to a dělám zbytečné chyby.“

(E)

Tato dívka pak zdůrazňuje **stres** jako zhoršující její výkon ještě na dvou místech. Další dva respondenti se vyjadřují podobně, pouze nenazývají daný komplikující činitel stresem, nýbrž **strachem a nervozitou**. S tím možná částečně souvisí i fakt, že jednomu z nich jde ve škole psaní a učení obtížněji než doma. Ve škole jej navíc vyrušuje hluk od spolužáků.

„No jako když to někdo má a já jsem teprve v polovině, tak tam ještě všichni povídají. A pak mi to nejde moc.“

(D)

Dále se v rozhovorech vyskytly dvě originální odpovědi. Problém jednoho z respondentů tkví v tom, že si ve vyučování nestihá zapisovat všechny poznámky. Na písemky se pak učí z učebnic. Někdy se však stane, že v testu nejsou jen otázky z knihy – a potom pochopitelně nezná odpověď. Jiný proband bývá někdy rušen při domácí přípravě (učení se a čtení) svým otcem, který po něm, dle probandových slov, v těchto situacích často žádá něco dalšího. Chlapec se pak cítí vyrušen, při čtení koktá apod.

„Spíš táta... (...) ... vždycky, když čtu, tak něco chce po mně a takhle.“

Otázka: „Jako něco jiného?“

„No.“

Otázka: „A to tě ruší?“

„No, ruší. No, pak koktám a takhle, no.“

Otázka: „A co třeba po tobě chce, když čteš?“

„No, mám jít třeba do pokojíčku mu tam něco ukázat na počítači, jemu to tam nejde, rozkliknout internet a takhle.“

(C)

Jiným čtyřem respondentům se doma špatně učí (či procvičuje/čte), **když je rodič** (ve třech případech konkrétně matka), **který se učí s nimi, rozzlobený, vyčerpaný či nervózní**. V takovém případě jedna dívka vycítí jeho nelibost, že se s ní musí učit. Ví, že ho to nebaví, což se jí pak stále „honí hlavou“ společně s myšlenkou, že se to určitě naučí hůře. Na ostatní tři probandy jejich matky, jsou-li unavené/nervózní/rozzlobené, „křičí“ a/nebo tlačí, aby zrychlili, což se pak, dětem o to více nedaří splnit. Opět se cítí **pod tlakem** – a pod tlakem se jim, jak z rozhovorů vyplývá, obecně pracuje hůře.

Otázka: „Stává se někdy, že se třeba učíte a mamča je při tom nervózní?“

„Jo, to.. jednou... stává, no...“ (...)

Otázka: „A jak se ti v tu chvíli učí?“

„Šp... Špatně.“

Otázka: „Dokážeš mi to nějak vysvětlit?“

„Jsem pod tlakem prostě.“

Otázka: „To ti mamča říká co?“

„Ať už to je.“

(A)

Jeden chlapec reflektuje, že pokud se mu právě nechce číst, pak při této činnosti koktá a celkově čte špatně. Jiný proband spojuje tento faktor s předešlým, když uvádí, že pokud jej matka donutí k učení či ke čtení ve chvíli, kdy se mu nechce, on stejně myslí na něco jiného a vysvětlené učivo stejně zapomene.

„... No vysvětluje, ale pak to zapomenu, no.“

Otázka: „Čím to je?“

„Když mi třeba řekne, ať jdu číst, no tak myslím na něco jiného, no. Že se mi nechce a... Tak stejně myslím na něco jiného.“

(F)

6.1.4.2 Faktory působící na výkon pozitivně – potřeby dětí s SPU

Potřeba, na níž se opět všechny děti shodují, přímo vyplývá z prvního jmenovaného faktoru negativně ovlivňujícího výkony dětí. Je to **potřeba většího množství času**. Jedná se ve dvou případech o potřebu mít více času na přípravu na test a procvičování nové látky. Jinak dětem jde spíše o to, aby měly přímo ve škole více času na plnění úloh, testů a dopsání věty při diktátu. Pokud mají děti více času, lépe se jim učí, píše, čte a celkově podávají lepší výkony. I když děti s SPU většinou ve škole nějaký čas navíc dostávají, někdy jim to nestačí.

„Jo, potřebuju víc. Třeba, když píšu třeba test, tak oni to odevzdaj a já třeba dvě minuty ještě na tom pracuju.“

Otázka: „Takže dostáváš víc času?“

„No, třeba dvě tři minuty, no.“

Otázka: „Stačí ti to?“

„Jo. No někdy jo a někdy ne.“

(C)

Pokud nedostanou děti přímo čas navíc, potřebují jej získat jinak, např. zkrácením diktátu, o němž hovoří tři respondenti. Z konkrétních **školních úprav** uvedla jediná zúčastněná dívka ještě úpravu známkování. Jeden chlapec potřebuje navíc tabulky a pomoc od asistenta pedagoga, který je mu ve škole skutečně k dispozici – jemu a ještě asi dalším třem dětem ze třídy.

„Tabulky...aa... a asistenta.“

Otázka: „Jaký by to bylo bez něj?“

„Dobrý. Ale nee, furt bysem se v tom furt plácal.“

(A)

Tři děti uvádějí, že se především potřebují doma **hodně učit, psát diktáty, číst a procvičovat**, zejména novou látku. Domácí četbou děti procvičují čtení, ale také se z ní učí gramatiku.

„No tak jedině, když píšu ty diktáty vlastně, anebo když čtu, tak taky hodně, že jo, vim, jak to, jak se to píše a tak.“

(E)

Dva dotazovaní sdělují, že jim pomáhá **podpora rodičů při učení**, jeden by možná uvítal, kdyby se s ním matka mohla učit ještě častěji. Další hovoří o velkém přínosu vysvětlení látky rodiči.

„... mně to dělá dobře, když mi to spíš někdo vysvětlí, protože v té třídě, když to nechápu, tak jsem radši, když přijdu domů a vysvětlí mi to třeba táta nebo máma.“

(E)

Z originálních odpovědí, jednomu chlapci při učení pomáhá **klid**, jmenovitě pak vyzdvihuje klid matky, když se s ním učí. Další se domnívá, že lépe učivo pochopí, pokud se ho učí sám a ve chvíli, kdy se mu **chce**. Je však nutné podotknout, že sám se učí spíše lehčí látku (s těžšími pasážemi čeká na rodiče), a je tedy pochopitelné, že se jí naučí lépe. Jeden respondent si myslí, že nepotřebuje nic speciálního, čte a učí se mu stále stejně dobře. Jiný chlapec odpověděl, že neví, co by mu pomohlo. Z celého rozhovoru však jasně vyplývá, že potřebuje především klid – jedná se o hochy, který se obtížně soustředí ve škole, kde je spousta ruchů.

6.2 Sociální kontext a jeho percepce dítětem

Ukazuje se, že na prožívání dětí s SPU a jejich postoje k poruše i jejím důsledkům má vliv jejich sociální okolí a instituce, které navštěvují. Praktické dopady SPU na druhou stranu do jisté míry ovlivňují dětské vnímání těchto institucí (včetně rodiny) a pravděpodobně i vztahů v nich.

6.2.1 Instituce

Všechny děti zahrnuté do této výzkumné sondy se vzdělávají v běžné základní škole, každé však navštěvuje jinou. Rovněž všechny dotazované děti (a jejich rodiny) spolupracují s PPP – tentokrát se jedná ve všech případech o stejnou PPP v Praze. Do poradny všechny děti docházejí na průběžnou diagnostiku a reedukace minimálně

dvakrát za jeden školní rok. Někteří respondenti navíc ve svém volném čase navštěvují nějaký zájmový kroužek/kroužky. Všechny tyto instituce tedy více či méně **vstupují do života a prožívání dětí s SPU**. Je proto důležité vědět, co o nich tyto děti říkají.

6.2.1.1 Škola

Škola je místo, kde se děti zdržují po velkou část svého času. Je to prostředí, v němž se odehrává mnoho setkání, **interakcí a vztahů**, nejčastěji s vrstevníky a učiteli. Soudě dle odpovědí našich respondentů, pro mnohé děti je však škola spíše synonymem **učení**. Od toho se pak odvíjí jejich vztah k ní a lze se domnívat, že i naopak – podle svých zkušeností se školou si vytváří postoj k učení.

Do hry přitom nevstupuje jen škola, kterou navštěvují, ale respondenti se také nějak staví ke škole obecně – k povinnosti školní docházky. Vztah ke konkrétní škole, kterou děti navštěvují, se částečně profiluje z tohoto postoje ke školní docházce. Také zřejmě hraje roli to, jaké mají děti zkušenosti s učiteli, kteří zde působí, a jak tyto zkušenosti děti zpracovávají. Nejlépe to můžeme vidět v následující tabulce výpovědí.

Tab. 2 Hodnocení školy dětmi s SPU

Respondent	Hodnocení instituce školy obecně	Hodnocení navštěvované školy	
		Navštěvovaná škola	Učitelé
	Školní docházka		
A	Škola ho baví	Vždy se tam těší	Dobří; Asistent pedagoga - dobrý, je za něj rád
B	Škola ho někdy baví	Dobrá; těší se tam - na kamarády a na tělesnou výchovu	Dobří
C	Škola je na nic, nebaví ho; PŠD by mohla být jen do 5. třídy	Dobrá, nejlepší - víc se tam naučí	Přísní
D	Nemá rád školu, nebaví ho učení	Hrozná (protože se mu nelíbí nutnost učení)	Někdy dobří X někdy "hrozní"
E	Má ráda školu	Dobrá, má ji ráda; těší se tam, když nemají psát test	Spokojena s přístupem učitelů, berou na ni ohledy X jedna "blbá" učitelka
F	Škola je "votrava"	„Votrava“; baví ho nejvíc, když chybí učitelka	Někdy přísní X někdy hodní, pomáhají mu

Jak je patrné, postoj k instituci školy jako takové se přímo odvíjí od toho, zda děti **docházka do školy a školní učení baví, či nikoliv**. Dělí se tak na dvě poloviny – tři respondenti mají školu rádi, baví je (i když jeden z nich dodává slůvko „někdy“), a tři ji

rádi nemají, nebaví je škola ani učení. Negativní postoje přitom respondenti vyjadřují poněkud naléhavěji. Pokud je škola nebaví, je to „votrava“, anebo je prostě „na nic“.

„Je to na nic, to učení. I škola hlavně. Mně by stačilo do pátý třídy, než ještě šestá, sedmá, osmá...“

(C)

V podobném duchu pak děti většinou hodnotí i navštěvovanou školu. Všichni, koho obecně škola baví, říkají i o své škole, že je dobrá a že se tam těší. Avšak jen jeden respondent vždy. Druhý specifikuje, že se těší na kamarády a více, pokud mají ten den tělesnou výchovu, další se do školy těší, pouze pokud nemají psát test. I jeden proband, jenž nemá školu rád, uznává, že jeho škola je dobrá – myslí to ovšem z pohledu probíraného učiva, náročnosti a, mohli bychom zřejmě říci, prestiže. Možná tuto informaci slyšel od dospělých ve svém okolí, ať už od rodičů či učitelů. Pro dalšího chlapce je i jeho škola „hrozná“, protože jej jednoduše nebaví učení, a jeden uznává, že někdy ho škola může i bavit – pokud mají právě volnější režim, např. z důvodu absence jejich učitelky.

„No když třeba chybí učitelka, tak mě taky baví, no.“

Otázka: „Co se pak děje?“

„Třeba si někdy málo hrajem a tak, no. Když chybí v pátek, tak čtem si, no.“

(F) (Pozn.: Z celku rozhovoru je patrné, že respondent užívá slůvko „málo“ i ve smyslu „trochu“)

A stejně tak, pokud mají děti školu rády, jsou **spokojené i se svými učiteli** a jejich přístupem. Respondenti, které škola nebaví, naopak hodnotí své učitele více jako přísné, v jednom případě dokonce „hrozná“. Případně je zde určitá ambivalence, někdy jsou učitelé hodní/dobří, ale jindy přísní/hrozní. Pozitivně děti hodnotí zejména učitele, kteří jim předem oznamují chystaný test, jsou chápaví, berou na ně ohledy (např. i ve známkování), nechávají jim dost času na testy/diktáty i jejich kontrolu apod. Jeden chlapec vítá, že s nimi učitelka dostatečně probírá novou látku a on ji potom nemusí tolik procvičovat doma. Dívka, která říká, že mají jednu „blbou“ učitelku, si stěžuje, že tato vyučuje jako na střední škole, má na žáky vysoké požadavky, neříká přesně, jakou látku dá do testu, což má za následek, že se žáci musí učit větší okruh učiva, píše testové otázky ručně, přičemž „škrábe“ a dívka má problém to po ní přečíst atd. Tato učitelka dle respondentky vadí všem, i spolužákům, kteří mívají běžně jedničky. Jednomu chlapci se nelíbí, že dostává poznámky za zapomenuté učebnice – a to klidně i více v jednom dni. Vysvětluje také, co to znamená, že jsou jeho učitelé někdy „hrozní“:

„No.. Ne, když jako ječí, ee, ječí, ee, jeden křičí ve třídě, tak píšou všichni.“

Otázka: „A jak to vnímáš?“

„Hrozně. Všichni to vnímaj jinak. Hrozně. Protože by si to měl vodpykat ten, kdo to zavínil.“

(D)

Specifickým tématem týkajícím se školy jsou pak **vztahy a interakce dětí se spolužáky**. Všichni respondenti mají ve škole kamarády. Jeden dokonce mnoho – je prý dobrý kamarád. Jiný tento fakt opakuje několikrát. Všechny tázané děti se rovněž shodují v tom, že od spolužáků nezažily žádné přímé **negativní reakce ohledně SPU**, učení a obtíží v něm. Jeden informant si to vysvětluje tím, že i jiní spolužáci chodí do PPP. Pouze jedna respondentka připouští, že s některými spolužáky příliš nevychází. Ačkoli se nesešla s negativní reakcí, co se týče učení, zažila ji v tělesné výchově, v níž má také obtíže. Především v kolektivních, soutěžních hrách. Např. ve vybíjené, jí spolužáci někdy vyčítají, že prohráli jen kvůli ní. V minulosti se jí spolužáci dokonce za její nešikovnost v tělesné výchově posmívali.

„No, voni sou někdy i našťvaný, že prostě prohráli zbytečně. (...) Když řeknou, že to, že jsme to prohráli jenom kvůli mně...“

(E)

Zajímavé je, že jiný respondent odpovídá na otázku, jak se k jeho poruše staví okolí, tak, že je dobrý v různých soutěžích (kolektivních hrách) při tělocviku, čemuž zřejmě připisuje alespoň částečný podíl na tom, že má ve třídě dobré postavení.

Otázka: „Tak jak se k tomu staví okolí?“

„Tak my někdy při tělocviku naa, se učíme vybiku a, a jsou různé soutěže.. tak aa ona ted' někdy bude to celo Prahy .. soutěž ve vybice.“

Otázka: „Aha. Ale proč jsi mi to teď říkal?“

„No, mně to jde, no.“

Otázka: „Takže máš díky tomu docela dobrý postavení, nebo jak jsi to myslel?“

„Hm. No. Hm, tak. A někdy třeba, když hrajeme proti čtvrtákům, tak se, tak to někdy vyhrajem a někdy voni. Ale mně to jde, takže...“

(B)

6.2.1.2 Pedagogicko psychologická poradna

Pravidelná docházka do PPP je to, co děti odlišuje od jejich vrstevníků bez SPU. Jak na druhou stranu mnozí zdůrazňují, nejsou ve třídě sami, kdo poradnu navštěvuje.

Kromě jednoho respondenta, říkají všichni o PPP, že je „dobrá“, nebo že je to „tam dobré“. Čtyři z nich dodávají, že do PPP chodí rádi a těší se tam. Jeden jednoduše proto, že v den, kdy jde do poradny, nemusí jít do školy (i když jej škola, dle jeho slov, baví). Další tři se do PPP těší díky své dosavadní příznivé zkušenosti s ní. Jelikož se průběžně zlepšují v oblastech, které v PPP napravují, bývají zde **pochváleni**, mají možnost své **zlepšení** vidět, což je těší. Po odchodu z PPP ze sebe mají **dobry pocit**.

Pochvaly v PPP a možnost spatření vlastních pokroků mají pro děti viditelně velký význam – i několikrát to opakují.

„No, se zlepšuju, takže tam vždycky dostanu pochvalu, tak se tam těším, že budu pochválena.“

(E)

Dva chlapci zdůrazňují, že jim docházka do PPP výrazně **pomohla**. Jeden by se rád zeptal rodičů, proč nechodí do PPP častěji. Myslí si, že by mu to pomohlo ještě více. Tento chlapec se do poradny někdy těšívá právě díky vizi zlepšení své situace.

Otázka: „A poradna je jaká?“

„Docela dobrá. No... Já se tam těším někdy.“

Otázka: „Proč?“

„No těším se, abych jako četl a psal, abych si to jako zlepšoval. (...) No abych nebyl hloupej.“

(D)

Jen jeden respondent, ačkoli dle jeho vlastních slov jsou na něj v PPP všichni hodní, hodnotí své návštěvy zde jako **nudné** a nechává se slyšet, že se mu do PPP vůbec nechce. Jeho důvody jsou spíše povrchnějšího ražení a čistě pragmatické:

Otázka: „Jaký to je v poradně?“

„Eee... Takový nudný.“

Otázka: „Proč?“

„Protože tam musím čekat a nechce se mi tam vůbec.“

Otázka: „A proč?“

„Protože je to moc daleko.“

(F)

6.2.1.3 Zájmové kroužky

Dva respondenti nenavštěvují **žádné** zájmové kroužky, a ani o to údajně nestojí. Jeden z nich si ve svém volném čase někdy rád čte, jindy si hraje s autíčky nebo na počítači. Někdy tráví čas venku. U druhého chlapce je zajímavé, že ve svém volném čase nechodívá ven, nemá zájem hrát si s kamarády. Pokud má volno, je doma (nebo o víkendech a prázdninách na chalupě), kde si většinou hraje hry na počítači nebo mobilním telefonem. **Počítač** je pak zřejmě jeho největším koníčkem.

Otázka: „Kdy se ty sám cítíš nejlíp?“

„Mm... Myslim že... u počítače.“ (...)

Otázka: „Čím si uděláš radost?“

„Když si zahraju na počítači.“ (usmívá se)

(A)

Ostatní probandi navštěvují **minimálně jeden zájmový kroužek**, většinou sportovní. Jeden chlapec hraje florbal, další fotbal a jeden, kromě své účasti v horolezeckém kroužku při škole, závodně hraje squash. Pokud pak mají další volno,

všichni tři rádi tráví svůj čas **venku** a/nebo **s kamarády**. Participující dívka zpívá v pěveckém sboru. Mimo to pravidelně chodí na hodiny anglického jazyka. Lze je též řadit do zájmových kroužků, neboť dívku baví a chodí tam dobrovolně, ze zájmu.

„No, pak chodím jedině na doučování angličtiny. Vona mi de, ale já se tam učím napřed, že jo, protože... (...) Jako baví mě to. Jako angličtina mě baví a já se tam, že jo, učím napřed, abych neu, protože my máme blbou učebnici, ta by mě z toho nic nenaučila, tak eště chodím na jedno.“

(E)

6.2.2 Rodina a její sociální kontext

Jak bylo popsáno již v kap. 5.5, čtyři participující rodiny jsou úplné, s oběma biologickými rodiči. Dvě jsou již od útlého věku respondentů neúplné, bez otce, v jednom případě se chlapec se svým otcem pravidelně vidá, ve druhém se hoch s otcem nestýká vůbec. Nemá o něm mnoho informací a nemluví o něm. Pokud jsme se v rozhovoru dotkli tohoto tématu, chlapec vykazoval jakousi minimalistickou strategii – jeho odpovědi se zúžily na pouhé ano/ne a hlas se výrazně ztišil.

Zaměříme-li se na **sociální interakce nukleárních rodin** zúčastněných dětí s SPU, všechny tyto rodiny udržují alespoň nějaké **kontakty** se svým okolím. Všechny děti chodí se svými rodiči občas někde na návštěvy, případně někdy přijdou návštěvy (např. kamarádi rodičů) k nim. Některé děti však dodávají, že to je pouze málokdy, Některé s rodiči nechodí ke známým, ale navštěvují pouze **členy širší rodiny**. Nejčastěji jsou to prarodiče (kromě jednoho případu, kdy vlastní prarodiče chlapce již nežijí) a tety. Pokud mají děti bratrance a sestřenic, vidají se i s nimi.

Otázka: „Chodíte někdy někde na návštěvu?“

„Jo. K babičce a k dědovi. A vo víkendu jeden k tetě ... (jméno) a vostatím.“

(A)

„No, jako jestli chodíme k tetě a takhle? Jo, na narozeniny se různě to a někdy se sejdeme i u babičky se sestřenicema a tak.“

(E)

Rozhovory ovšem naznačují, že rodiče samotní své kamarády spíše nenavštěvují. Podle dětí v rodině (i té širší) většinou panují dobré vztahy a vzájemná výpomoc. Informanti většinou netuší, zda členové širší rodiny (vyjma prarodičů – viz níže) vědí o jejich obtížích v učení, častěji si ale myslí, že nikoliv.

6.2.2.1 Prarodiče a jejich kontakty s respondenty

Výše jsme uvedli, že jeden chlapec již nemá vlastní prarodiče. Má však jednu nevlastní babičku – matku otcovy druhé ženy. Občas ji vidá, hodnotí ji jako hodnou, ale netuší, zda nevlastní babička ví o jeho SPU.

Druhý chlapec, jehož rodiče jsou rozvedeni, se nachází také v ne zcela tradiční situaci ohledně kontaktů s prarodiči, i když v opačném slova smyslu. S rodiči své matky se vidá denně. Prarodiče se aktivně **zapojují do jeho výchovy** (zřejmě částečně přebírají povinnosti otce, který o chlapce nejeví zájem). Chlapcova škola se nachází v blízkosti bydliště prarodičů, matka chodí brzy ráno do práce a vrací se později odpoledne. Z těchto důvodů doveze každé ráno syna k prarodičům a dědeček jej pak doprovodí do školy, kde ho odpoledne opět vyzvedává. Prarodiče tedy samozřejmě o vnukových SPU i konkrétních obtížích vědí a sledují i jeho školní výsledky. Dědeček mu každý den po škole pomáhá s psaním domácích úkolů. Babička jej chválí za dobré známky a někdy ho za ně odměňuje penězi. Chlapec si myslí, že prarodiče jeho specifické obtíže nevnímají, nevidí ho přes filtr SPU.

Otázka: „A jak si myslíš, že to babička s dědou berou, tu tvoji dyslexii?“

„Dobře. Dobře. Hm, oni prostě, prostě to nevnímají, prostě mě mají jako to, jako za normálního. No.“

(A)

Ostatní respondenti navštěvují prarodiče méně často, zejména při zvláštních příležitostech, jako jsou různé oslavy apod. Dva jsou si jisti, že prarodiče o jejich SPU a školních obtížích vědí, jeden si to myslí, ale neví jistě, a jeden se domnívá, že jeho prarodiče o jeho SPU nevědí, netuší ani, že chodí do PPP, nezajímají se o jeho školu a nepovídají si o tom s ním ani s jeho rodiči. Jeden chlapec neví, jak se prarodiče k jeho školním problémům staví, protože s ním o tom nemluví. Prarodiče jiných dvou probandů s nimi o SPU a školních ne/úspěších také nehovoří, neučí se s nimi a podle mínění dětí se tím příliš nezabývají, je jim to jedno.

„Tak voni se se mnou neučej, my tam jedeme jenom třeba na návštěvu se podívat na babičku.“

Otázka: „Takže co, přemýšlejí o tom?“

„Tak já nevím, asi ne, já mám totiž dva bratrance a dvě sestřenice.“

(E)

6.2.2.2 Děti s SPU a jejich sourozenci

Všichni respondenti mají alespoň jednoho sourozence. Jeden chlapec má dva bratry, avšak jeden z nich s nimi již dlouho nežije, v rozhovoru tedy hovoří pouze

o jediném bratrovi – dvojčeti. Dvojčata se (včetně toho případu) ve vzorku vyskytují dvakrát – sourozenci jsou tedy stejně staří. Ostatní informanti mají starší sourozence.

Sourozenci probandů jsou většinou zdraví a nemají výukové obtíže. Pouze jednomu staršímu bratrovi byla také diagnostikována SPU, avšak lehčí než respondentova. Straší sestra jedné informantky má komplikovanou skoliózu.

Všechny děti uvádějí, že mají se sourozencem **dobrý vztah**, vycházejí spolu dobře, i když ne vždy, někdy se např. hádají.

Pouze dvěma respondentům jejich starší sestry občas **pomáhají** s učením (v jednom případě to nyní zřejmě ustane, protože se sestra nedávno odstěhovala), diktují jim diktáty apod.

Všichni dotazovaní **popírají**, že by do jejich vztahu se sourozencem vstupovala **žárlivost**, ať už z jedné, nebo z druhé strany. Jeden je přesvědčen, že jeho vztah se sestrou nijak neovlivňuje škola ani nic kolem ní. Dva připouští, že se jim rodiče věnují více, častěji se s nimi učí, což ale podle nich sourozencům nevádí. Bratr jednoho respondenta dostává (dle percepce respondenta) více vynadáno od rodičů za špatné známky. Informant si však rovněž myslí, že to bratrovi příliš nevádí, nevnímá to jako příkoří. Dva dotazovaní mají za to, že se jim a jejich sourozencům rodiče věnují (nebo věnovali) zhruba stejně, proto sourozenci nežárlí, nemají k tomu důvod. V jednom případě však chlapec do své úvahy nezapojuje fakt, že jeho bratr (dvojče) si zřejmě, dle vícero výpovědí respondenta, pozornost matky drobně vynucuje – a lze se domnívat, že důvodem je právě jeho žárlivost. Tento chlapec pouze připouští, že bratrovi možná může vadit, že respondent ve škole mívá zkrácené diktáty. To je však pouze domněnka.

„No tak my to máme tak nastejno, já přes den dělám doplňovačky, oni mi to večer zkontrolují a ségra prostě ani nežárlí, vona totiž... voni se nám tak věnujou stejně. Že jak sestře něco vysvětlej, tak taky mně, tak prostě zkontrolujou věci jak můj sestře, tak i mně. Že je to tak stejný.“

(E)

Ani o sobě si děti nemyslí, že by žárlily nebo sourozencům něco záviděly. Jejich explicitní výpovědi na toto téma je však nutno prověřit s dalšími. Ty totiž ukazují, že jednu respondentku např. někdy „štve“, že sestra nedostává za špatné známky vynadáno tolik jako ona. Jeden chlapec prý nikdy neměl touhu učit se stejně dobře jako sestra, avšak někdy by přeci jen chtěl být na jejím místě. Stejně jako v předešlém případě se mu jedná spíše o **přístup rodičů** – ti jsou dle něj na sestru hodnější, což by pro sebe chtěl také. Další informant by si někdy přál učit se stejně dobře jako bratr, mít také dobré známky. Jiný by se sestrou měnil, co se týče nadání na anglický jazyk.

Otázka: „Chtěl by sis to někdy se ségrou vyměnit?“

„E-e... No, někdy bych vo tom přemejšlel.“

Otázka: „A kdy?“

„No jako, že jí jde víc angličtina než mně. To vona má že spíš z testů trojky a dvojky, a já mám spíš čtyřky.“

(D)

Dva chlapci zřejmě skutečně svým bratrům nezávidí, že nemají SPU. V jednom případě je totiž bratr výrazně starší, má lehčí formu SPU a nyní studuje střední školu, kde již prospívá hůře než na ZŠ. Ve druhém případě jde o již výše zmiňovaného bratra, který si pravděpodobně drobně vynucuje matčinu pozornost a, jak respondent uvádí, matku tím (a svým celkovým přístupem k učení) rozčiluje více než on.

„Že on třeba, kdy mu to mamka vysvětluje, tak, tak on ji někdy neposlouchá a řekne jí to blbě, tak ona se naštvě.“

Otázka: „To se tobě neděje?“

„Někdy taky, ale... Protože on si, on si píše víc s holkama.“

(B)

Výpovědi dvou respondentů naznačují i určitý **soucit** se sourozenci. Tyto dvě děti soudí, že v něčem jsou na tom sourozenci hůře než oni. V jednom případě si respondentka uvědomuje zranitelnost své sestry vzhledem k její skolióze. V *Testu tří přání* si přeje, aby jejich rodina byla zdravá, přičemž ve zdůvodnění přání zaznívá, aby se sestře nic nestalo se zády. Jeden chlapec pak reflektuje, že jeho bratr, který je zvyklý na školní úspěchy, oproti němu hůře nese špatné známky a méně se raduje z dobrých.

„No, nó protože tó, on dostal ňák v šestý třídě dva minus a brečel. Měl, do pátý třídy měl samý jedničky. To už je trochu jiný, no. (...) protože on brácha, když furt dostával ty jedničky... byl zvyklej...“

„Otázka“: Takže ty z nich míváš radost...?

„Mám větší, no.“

(C)

6.2.2.3 Interní rodinná komunikace o SPU a jejich důsledcích

Tři chlapci uvádí, že se svými rodiči ani sourozenci o SPU, svých školních obtížích ani o PPP nehovoří. Jejich komunikace na toto téma zůstává spíše v **praktické rovině** procvičování, učení se do školy a sdělování kolem konkrétních školních (ne)úspěchů. Jeden chlapec někdy diskutuje s matkou o tom, že nechce jít do PPP, jiní dva o tom, že se nechtějí učit. Další informátoři o **SPU a svých obtížích s matkou někdy hovoří**, i oni se ale společně výrazně více věnují praktické stránce věci – čtení a procvičování učiva. Pouze jedna dívka své obtíže s rodiči, zejména s matkou, probírá častěji. **Svěřuje se jim**, pokud má problémy se spolužáky nebo s učitelkou. Rodiče ji

pak zpravidla podpoří a řeší situaci buď s ní, doma, nebo přímo ve škole. Dříve však o SPU dívka se svou matkou mluvila častěji, sama se jí i vyptávala, co vlastně SPU je apod. Svěřovala se matce, když se jí spolužáci posmívali za nešikovnost v tělesné výchově – matka ji vždy utěšila, protože podobnou situaci zná z vlastního dětství.

„Třeba někdy, někdy prostě... jak se cítím, jim to prostě, já to třeba řeknu, že mě tadyto štve a že to, že mi to někdo něco řekl. Jeden čas se mi prostě posmívali, že jsem to neuměla, ale to nebyli ty kamarádi, to byli ty, se kterejma jsem nekamarádila. (...) I jsem třeba večer brečela a tak.“

Otázka: „A co na to rodiče?“

„Tak nemohli s tím, že jo, nic dělat, ale když je to už potom hodně štválo, tak třeba, když byly ty třídní schůzky nebo konzultační hodiny, tak to už řekli, aby to...“

(E)

Dvěma dětem dle jejich slov matka kdysi vysvětlila, co jejich porucha znamená, děti si však nepamatují, jak. Další čtyři s rodiči údajně nikdy **nehovořily o příčině SPU** a svých výukových obtížích, neptaly se (je však možné, že si to jen nepamatují). Tři z nich to ani nezajímá, jeden chlapec by někdy o SPU chtěl s někým pohovořit. Mimo jiné by rád znal příčinu svých obtížích.

„No, zeptal bych se, proč to mám... a jako.. proč tam nechodím častěji do tý poradny.“

(D)

Polovina respondentů neví, zda **si rodiče** spolu někdy **povídají** o jejich školních obtížích a SPU, nikdy je při tom neslyšeli. Jeden se domnívá, že spíše nikoliv, jiný si myslí, že ano. Konkrétně spolu dle jeho názoru rodiče probírají to, že se jejich syn ve škole málo snaží. Chlapec, jehož rodiče jsou rozvedeni, i když on se s otcem pravidelně vidá, je přesvědčen, že spolu rodiče o jeho vzdělávání nekomunikují. Bezpředmětná je tato otázka u chlapce, s nímž (i s jehož matkou) otec přerušil všechny kontakty. Pouze jediná zúčastněná dívka s SPU bezpečně ví, že si rodiče o tom, jak jí to jde ve škole, co se dělo v PPP apod., povídají. Někdy je toho svědkem. Někdy se rodiče kvůli jejím potížím i **pořádají**, což pochopitelně nerada slyší a raději odchází do svého pokoje.

6.3 Percipované a domnělé (re)akce a postoje rodičů dětí s SPU

Rodiče, jejich jednání, reakce a postoje vystupují jako jeden z důležitých faktorů ovlivňujících prožívání dítěte. Jejich **požadavky** na něj, **přístup** k jeho výukovým obtížím a preferované **způsoby řešení** těchto obtížích do značné míry formují zkušenost dítěte s SPU a jejími dopady a přímo ovlivňují jeho každodenní život.

Děti se často v rozhovorech nejprve zdráhaly na toto téma hovořit do hloubky. Postupně se ale všechny více uvolnily a k tématu rodičovského přístupu a svého názoru na něj se i samy vracely.

6.3.1 Uvědomované povinnosti rodičů

Všechny zúčastněné děti jsou si vědomy určitých „nadstandardních“ povinností svých rodičů v návaznosti na své SPU. Tyto „nadstandardní“ povinnosti se bezvýhradně týkají nutnosti **více se s dítětem učit**.

Děti tedy reflektují, že se s nimi rodiče (kvůli SPU) musí učit více a častěji než jiní rodiče s jinými dětmi. Závažněji však působí vědomí či domněnka taktéž všech respondentů, že to rodičům trochu vadí, **nedělají to příliš rádi**, je to pro ně složité. Někdy se jim s dětmi učit nechce, nejsou na to naladěni, radši by dělali něco jiného, věnovali se svým koníčkům, dívali se na televizi apod. Někdy se cítí vyčerpaní, ale (vyjma jednoho případu, kdy matka v těchto situacích odloží učení na další den) i přesto **se přemohou** a jdou se s dětmi učit. Nezřídka pak při učení reagují jinak než obvykle, jsou podráždění, „naštvaní“ či „nervózní“ a chtějí už mít učení za sebou. Ve všech zapojených rodinách se to týká spíše matek.

„Nevim... Asi možná víc se učí... No, úkoly... a čteme.“ (...)

Otázka: „Dělá to ráda?“

„Já nevím... Podle mě jí to trochu vadí. Že, že by se mohla třeba dívat na její oblíbený pořady.“

Otázka: „Jak to poznáš, že jí to trošku vadí?“

„Nevím, že třeba vim, v kolik má ty pořady její, na co se dívá a.. A, a, anebo já jí třeba říkám, at' se na to dívá, a že my si uděláme třeba s ...(jméno bratra) sami úkoly. A že nám je potom jenom zkontroluje.“

(B)

Uvedená ukázka již naznačuje, že děti tuto situaci, kdy se rodiče do učení s nimi nutí, většinou hodnotí spíše jako **nežádoucí**. Někdy se jejich motivy k takovému hodnocení jeví spíše egoistické (rodiče s nimi jednájí podrážděně), jindy, jako v případě chlapce z výše uvedené ukázky (jehož matka je, jako jediná, údajně při učení vždy v klidu, i když se přemáhá), více altruistické (matka se nemusí tolik namáhat, děti to zvládnou i samy). Pouze jeden respondent si myslí, že pokud je matka při učení vyčerpaná, je to pro něj dobré, neboť alespoň dříve skončí. Tentýž chlapec se domnívá, že, i když se matce někdy nechce, měla by se s ním více učit, protože je to pro něj lepší. Ostatní děti se ale v situacích, kdy rodiče, především matky, nejsou na učení naladěni, cítí nepříjemně, pod tlakem, a radši by se v takové chvíli učily samy.

„No tak potřebovala bych, že jo, někdy je máma našťvaná, že se se mnou musí učit, místo toho by radši šla na zumbu, a, že jo, táta to, šel na pivo, ale zase jako nemám ráda, když jsou ve stresu a musej se vlastně se mnou učit, spíš jsem radši, když prostě jsou v klidu, nebo jsou na to připravený, že se musej učit vlastně se mnou.“

(E)

6.3.2 Percipovaný rodičovský přístup k dětem, jejich školním výsledkům a domácí přípravě

K této subkategorii informanti podávají mnoho rozličných informací. V něčem se přístupy jejich rodičů až výrazně podobají, často se ale naopak dosti liší. Podobnosti nacházíme především v **základním přístupu rodičů ke školním výsledkům dítěte**.

Všichni rodiče ze zapojených rodin své děti s SPU (dle percepce těchto dětí) chválí nejvíce za dobré známky a spílají jim naopak především za známky špatné. Jen jeden chlapec nedostává vynadáno za špatné známky, protože je nemívá. Mohlo by se tedy zdát, že v tomto ohledu panuje mezi rodiči téměř absolutní shoda. I zde však nacházíme podstatné rozdíly v tom, jaké výsledky rodiče pokládají za dobré/špatné.

Všichni rodiče chválí své děti (s SPU) hlavně za jedničky. Ve většině případů děti dodávají, že někdy i za dvojky. Matka i prarodiče jednoho chlapce berou i trojky jako dobré známky – a chválí jej tedy i za ně (se slovy, že se chlapec snažil). Je to tentýž hoch, který uvádí, že nemívá špatné známky – trojka je dobrá známka a čtyřky ani pětky nedostává. Z dobrých známek tedy rodiče mívají **radost**. Alespoň tři respondenti tuto radost na matkách zřetelně pozorují. Jeden formuluje, že je matka viditelně **šťastná**, když chlapec dostane dobré vysvědčení. Jiný si všiml, že má jeho matka větší radost z jedničky z českého jazyka, v němž její syn mívá obtíže, než z matematiky, která mu jde dobře. Za jedničku z českého jazyka ho pak i více pochválí:

Otázka: „Za jedničku z matiky i z češtiny tě chválí stejně?“

„Z češtiny víc.“

Otázka: „Jak to?“

„Protože ta mi moc nejde a... a že to se mnou procvičuje, tak je to radši, když... to... se to povede...“

(B)

Souhrnně, **rodiče dětí chválí za jejich pokroky v oblastech, které jim činí obtíže, a za úspěchy v oborech, které jim jdou** (školní předměty, sportovní úspěchy, umělecké a technické nadání). Pochvaly se přitom netýkají pouze známek a výsledků, ale např. i domácí přípravy na školu.

Školy a učení se týká i většina rodičovského **spílání**. Některé děti dokonce tvrdí, že za nic jiného, než za učení, jim rodiče nenadávají. Učením opět myslí nejen **výsledky ve škole, ale i domácí přípravu**.

Zaměříme-li se nejprve na školní výsledky, zajímavý je rozdíl v tom, jaké známky rodiče označují za špatné (a tedy za ně svým dětem s SPU vynadají). V některých případech jsou to téměř výlučně pětky, častěji však i čtyřky. někteří rodiče však mají, pomyslné měřítko vhodnosti známek nastavené jinak – a vynadají svým dětem s SPU i za trojky. Dva chlapci, kromě známek, někdy dostanou vynadáno i za zlobení ve škole či za případné poznámky – více ale i oni zdůrazňují spílání rodičů za známky. Jeden hoch soudí, že si jeho rodiče myslí, že se ve škole moc nesnaží. Někdy dle něj mají pravdu, často však dostává špatné známky, i když se snaží, což prý rodiče nechápou vždy. Podobnou situaci jiný chlapec vnímá jako nespravedlnost, křivdu – když dostane špatnou známku, přestože se snažil, a matka mu za nepříznivý výsledek ještě vynadá.

„Že mi to... Že potom někdy mamka je našťvaná, že jsme to probírali, a já jsem tam napsal chybu... (...) Že třeba někdo mi připomíná ty chyby... .. Tak nespravedlivý... Trochu jo...“

(B)

Další respondent má zkušenost, že **špatných známek si rodiče všimnou více než dobrých**. Pokud např. ve stejném dni dostane pětku a jedničku, matka ho za jedničku sice pochválí, avšak více přihlédne k pětce, za níž mu vynadá. Chlapci je tato skutečnost zřetelně nepříjemná.

„No, ee, ona máma jenom, ee, k tý pětce přihlídne, ne k tý druhý.“ (kocká) (...)

Otázka: „A za jedničku tě nepochválila?“

„No to jo, ale ne tak jako k tý druhý.“ (kocká)

(C)

Co se týče domácí přípravy, čtyři respondenti jsou zvyklí, že se jejich **matky někdy při učení s nimi rozčílí**. Stává se to ve chvílích, kdy matky dětem něco vysvětlují, ale ony to delší dobu nemohou pochopit, nebo kdy děti dlouho či opakovaně nejsou schopny splnit zadaný úkol. Matky na ně pak „křičí“, „řvou“. Někdy to ukončí s tím, ať dítě alespoň opiše správnou odpověď z knihy. Děti o těchto interakcích s matkami většinou hovoří tiše, v jednoduchých větách a působí stísněně a smutně.

„Ona jenom někdy, no. No málokdy, no.“

Otázka: „Málokdy co?“

„Málokdy je jako v klidu, no...“

Otázka: „A když není, tak je to jak?“

„No... našťvaná, no.“

Otázka: „A proč?“

„Že to nechápu, no. Že mi to nejde třeba.“

Otázka: „Jak se to projevuje, že je našťvaná?“

„Se třeba, no, hádáme jako, co tam má být, no.“

(F)

Již v subkategorii *Uvědomované povinnosti rodičů* jsme naznačili, že se tito, dle mínění dětí, s nimi **neučí vždy zcela dobrovolně**. Zejména matky jsou někdy kvůli této své, dalo by se říci, povinnosti „našťvané“. Především pokud má dítě mnoho úkolů a látky na naučení či procvičení, nebo když by matky radši dělaly něco jiného. Někdy to matky přímo řeknou, jindy to děti pouze vysuzují z jejich jednání. Tato občasná nechut' k učení se s dítětem se totiž odráží v reakcích matek. Jsou podrážděné, více dětem nadávají, popohání je, což dětem učení spíše znesnadňuje.

„Mmm, Hrozný. No jako když na mě křičí a nejde mi to, tak to jako nemůžu pořad vypočítat, to musí mi s tím jako někdo poradit.“

(D)

Stejně tak jsou matky někdy z nejrůznějších důvodů **unavené nebo vyčerpané**. Jen jedna z nich, pokud je hodně vyčerpaná (např. z práce), odloží učení se synem na další den. (Tento hoch si myslí, že společné procvičování učiva matku baví, dělá to ráda, i když někdy na ní vidí, že se přemáhá.) Ostatní matky se většinou překonají a **přes svou únavu se s dítětem jdou učit**.

Děti zpravidla nevědí, nebo si nejsou jisté, zda o nich rodiče s někým mluví, či nikoli. Některé si myslí, že ano, jiné, že ne. Vždy se však jedná o pouhé dohady. Pokud si děti představí, za co by je rodiče mohli chválit před známými, byly by to buď jejich úspěchy a pokroky ve škole, nebo by naopak o škole rodiče vůbec nehovořili a zaměřili by se na úspěchy mimoškolní (např. sportovní). Měli-li by si rodiče naopak někomu na dítě postěžovat, týkalo by se to pravděpodobně jeho školních neúspěchů. Uvažované stížnosti i chlubení rodičů známým se tak zcela kryjí s tím, za co rodiče dětem spílají/za co je chválí. Lze předpokládat, že z toho také děti ve svých úvahách vychází. Většinou si ale informanti myslí, že, pokud o nich rodiče s někým hovoří, je to spíše v dobrém.

Pokud tedy rodiče s někým hovoří o SPU a obtížích svých dětí, nečiní tak v jejich přítomnosti.

„Jako přede mnou ne, protože je to takový blbý, že to všichni, že jo, vědí, jak spolužáci, tak rodina, tak vo tom nemluví.“

(E)

Rozhovory též ukazují, v čem děti s SPU, co se týče jejich vzdělávací dráhy, cítí od rodičů podporu. Rodiče všech respondentů **projevují zájem o jejich školní výsledky**. Každý den zjišťují, co se ve škole dělo a jaké mělo dítě (ne)úspěchy. Mimo to

do tohoto dění i **aktivně vstupují**. Předně se s dětmi doma učí, vysvětlují jim novou a nechápanou látku, procvičují s nimi čtení a psaní. Jedna matka z vlastní iniciativy vytváří pro své syny (dvojčata) učební pomůcky, např. kartičky s anglickými slovíčky. Pokud si pak její syn, se kterým jsem hovořila, něco déle nedokáže zapamatovat, dá mu matka tyto pomůcky s sebou do školy a na kroužky, aby se z nich ve volných chvílích učil. Tento chlapec si myslí, že matku vytváření pomůcek nebaví a dělá to čistě proto, aby se to děti lépe naučily. Respondent se však domnívá, že by to dělat nemusela.

„Psát ji to podle mě nebaví.“

Otázka: „Tak proč to teda dělá?“

„Podle mě, abysme se to naučili.“

Otázka: „A jak to vnímáš ty?“

„Že podle mě by to nemusela psát, a že by, že bysme se učili z tej učebnice.“

(B)

Jedna respondentka ještě vyzdvihuje, že její matka, pokud je to třeba, chodí do školy za učitelkou, s níž má dívka problém. Zjišťuje u ní novou látku, nechává si ukazovat dceřiny testy (tato učitelka neukazuje opravené testy dětem, pouze rodičům) apod. Podle dívky tuto učitelku s podobnými požadavky navštěvují i rodiče spolužáků. Ona sama je ráda, že toto její matka řeší za ní, pouze ji netěší, když se matka ze setkání s danou učitelkou vrací se špatnou náladou.

„No tak zase nejsem ráda, že přijde z třídních schůzek úplně to, úplně vyto. Jsem ráda, že tam nemusím chodit já, protože to by dopadlo blbě. Že by na mě byla našťvaná. Kdybysme tam museli chodit, no kdybysem tam, kdybych se tam s ní to začala, kdybysem prostě tam začala něco říkat a vona to...“

(E)

Táž dívka denně dělá, krom učení do školy, cvičení navíc, která jí matka kupuje. Přesto je přesvědčena, že ji rodiče do učení nenutí přespříliš. Nemusí sedět nad učebnicí neustále, může se věnovat i jiným aktivitám.

Dva informátoři hovoří o jakési **empatii** svých matek, které jim poskytují útěchu, když se jim ve škole něco nezdaří. Jeden např. mívá někdy pocit, že napsal špatně test. Večer pak doma pláče a svěří se matce, která jej ujišťuje, že to bude dobré. V druhém případě se dívka matce svěří např. s nepříjemnými reakcemi spolužáků ohledně jejích obtíží v tělesné výchově. Matka ji chápe, utěšuje, poskytuje jí prostor pro sdílení emocí.

„Máma vždycky řekla, že jí se taky posmívali, protože jí to nešlo.“

(E)

Čtyři respondenti **si myslí, že by si jejich matky přály, aby se tito lépe učili**. Jedna matka si to, dle jejího syna, přeje proto, aby se s ním nemusela tolik učit a mohla se věnovat vlastním aktivitám. Chlapec upřesňuje, že si matka nestěžuje. On se přesto

domnívá, že se matka cítí nejlépe, když si její synové udělají úkoly už ve škole, a doma pak nemají moc učení.

Otázka: „Kdy myslíš, že se mamča cítí nejlíp? Vypozoroval jsi to?“

„Hm, kdy třeba si uděláme úkoly ve škole někdy a, a třeba si jenom něco zopáknem a můžeme se dívat na televizi.“

(B)

Jedna respondentka neví, zda by si rodiče přáli, aby se něco změnilo. Podle ní rodiče chtějí zejména, aby měla dobré výsledky v základních vyučovacích předmětech, které budou v budoucnu důležité i na střední škole a pro výkon povolání.

6.3.2.1 Reakce rodičů na školní neúspěchy dítěte s SPU

Tomuto tématu věnujeme samostatný oddíl, protože je samo o sobě poměrně rozsáhlé a specifické. Přesto jsme již výše uvedli, že **rodiče svým dětem za školní neúspěchy** (zastoupené špatnými známkami) **spílají**. Bylo by však silně zjednodušující zůstat v popisu rodičovských reakcí na školní neúspěch dítěte jen u toho.

Prvotní reakce rodičů na školní neúspěch dítěte popisují jako **naštvanost, smutek, nespokojenost, zkažení nálady**. Ve všech případech se dané stavy týkají zejména **matek**. Děti z toho, pochopitelně, nemají radost a raději by se těmito reakcím vyhnuly.

„... někdy má třeba dobrou náladu, že něco udělala, a potom jí řeknu, že jsem dostala špatnou známku, tak se jí ta nálada hned zkazí.“

Otázka: „Hm.. Co ty na to?“

„Tak ráda nejsem, protože máma zase to...“

Otázka: „Co?“

„Máma zase začíná být taková nepříjemná..“

(E)

Ve většině případů ale **rodiče nevnímají špatné známky vždy stejně**. Jedni rozlišují mezi základními a ostatními předměty, přičemž špatná známka z těch základních jim vadí víc. Byli by sice rádi, kdyby jejich dcera měla dobré známky i v „nezákladních“ předmětech, ale tolik jim nevadí, když tomu tak není. Na neúspěch v nich nereagují nijak výrazně. Tři respondenti se shodují, že rodičům více vadí, pokud dostanou špatnou známku „zbytečně“ (na vině je např. špatné přečtení zadání), případně pokud se rodiče danou látku s dítětem učili, a ono pak při písemce přesto neuspělo.

„No, máma. No třeba mi řekne, že se to furt učíme, a že pak mám z toho špatný známky a takhle. Že je to, no, moje chyba.“

(C)

Jeden chlapec reflektuje, že rodičům špatné známky někdy vadí, jindy je jim to vcelku jedno, neví však, čím se tyto stavy řídí, proto obvykle ani předem neočekává, jaká reakce nastane. Pouze si je vědom toho, že za špatné známky z předmětu, který mu činí větší obtíže (český jazyk), a z něhož tedy mívá špatné známky častěji, dostává vynadáno víc, než za špatné známky z předmětu, který mu běžně jde (např. matematika)

„No, někdy mám trochu vynadáno míň než jako minule. No.. jako třeba míň vynadáno zna, ee, vynadáno z matiky jako dostanu míň, protože mi jako docela jde, než z češtiny.“

(D)

Příčinu neúspěchu dle něj rodiče připisují tomu, že se dostatečně nesnaží. Měl by se tedy snažit víc. S tím chlapec někdy souhlasí, jindy nikoli.

Některým dětem za pětky rodiče **zakáží oblíbené aktivity** (např. hry na počítači) a povolí jim je opět, až když si děti známku opraví. Téměř všichni rodiče, poté, co jejich dítě obdrží špatnou známku, **rozhodnou, že se musí víc učit**, více procvičovat, více číst – někdy samo, jindy s jejich asistencí.

Otázka: „Co ti na to řekne?“

„Tak že to, že to musíme víc procvičovat, to, co děláme ve škole, tu novou látku.“

(B)

Jeden chlapec tvrdí, že **špatná známka obvykle zastíní dobrou**. Tentýž chlapec již poznal, že pokud dostane špatnou známku, jakkoli očekává negativní reakce rodičů, je lepší jim tuto skutečnost sdělit hned. Jednou zkusil známku nějakou dobu zamlčet, což matku ještě více rozzlobilo:

„No, tam bylo nějak 15.11., v žákovský, a bylo nák třicátýho. Tak to bylo asi podezřelý, no.“

Otázka: „Hm, a co pak?“

„Mm, byla našťvaná máma, že sem jí to.. Že jí to mám radši říct, než abysem to to, zamlouval.“

(C)

6.3.2.2 Srovnání přístupu otce a matky

Toto srovnání nemůže jeden respondent provést, jelikož se s otcem nevidá. Ostatní přístup svých rodičů mnohdy i sami od sebe srovnávají a v mnoha ohledech se shodují.

Obecný trend, pozorovaný ve všech zúčastněných rodinách, lze zjednodušeně popsat tak, že **matky projevují o něco větší zájem o školní úspěchy a pokroky svých dětí s SPU než otcové, a o tyto úspěchy a pokroky se také aktivněji zasazují**.

V první řadě se **matky se svými dětmi s SPU učí vždy více (častěji) než otcové**. Co se týče reedukačních cvičení, ta s dětmi plní v podstatě bezvýhradně ony. Jedna dívka si to vysvětluje tím, že otec více rozumí přírodovědným předmětům, proto se více

učí s její sestrou (právě zmíněné předměty), a matka s ní. Vysvětlení jiného respondenta se nabízí. Rodiče jsou rozvedeni a chlapec je převážně v péči matky. Ta se s ním proto více učí, i s ním jeho školní dráhu více prožívá. Otec mu s učením pomáhá pouze v případech, tráví-li u něj chlapec víkend, po němž mají ve škole psát test. Jiný hoch vidí určitý posun – zatímco dříve se s ním učila pouze matka, v současné době ji někdy nahradí otec, pokud je matka v práci.

Otázka: „Učíš se sám, nebo se s tebou učí někdo?“

„Někdy máma a někdy já si třeba sám udělám úkol nebo takhle, a ona mi to zkontroluje a takhle. A někdy třeba s mámou a někdy sám. A někdy i s tátou, když máma je v práci.“

Otázka: „A dřív, když ses učil víc?“

„No, to sem s mámou vždycky.“

(C)

Matky také více vedou a vyzývají své děti k učení. Otcí jednoho respondenta dokonce někdy vadí, když se tento se svou matkou dlouho učí/čte, a to protože se učí v obývací místnosti, kde je umístěn i televizor. Pokud se na něj chce otec dívat ve stejnou dobu, musí mít vypnutý zvuk. Matka jej v takové chvíli žádá, aby vyčkal, než syn dokončí svou přípravu do školy. Je to týž otec, o němž již jednou byla řeč – někdy chlapce vyrušuje při učení/čtení se svými požadavky (např. aby mu syn něco našel na počítači). Potom opět zasahuje matka s žádostí, aby otec vyčkal a syna nerušil. Další chlapec hodnotí, že otec je k jeho domácí přípravě do školy spíše lhostejný:

„No jako že táta je jako, že si mě jako nevšímne, že se učim, než máma. (...) No jako když táta je doma, tak se nezajímá, že se učim trochu.“

(D)

Většinou respondenti uvádějí, že se jim učí s oběma rodiči stejně dobře, oba jim umí látku vysvětlit. Dva ale také uznávají, že jejich **otcové bývají při učení klidnější**.

Jedna respondentka udává, že **matce více vadí dceřiny neúspěchy**:

„No, jako miň mu to vadí... (tón, jakože se to úplně nedá říct) Ale mámě spíš víc.“

Otázka: „Proč myslíš, že jí to vadí víc?“

„Tak nevím, vona vždycky na to má takovej, že jo, horší výraz. Táta zas takovej nemá.“

(E)

Dívka pak zmiňuje i určitou **otcovu lhostejnost** k jejím obtížím a neúspěchům, kvůli níž se rodiče občas hádají.

„Ten spíš ne, tomu je to spíš jedno. Ten totiž večer je u televize, a když, když to potom řekne máma, tak vono mu je to jedno.“ (usmívá se tomu)

(E)

Podobně se vyjadřují i další dva respondenti. Otec jednoho je údajně hodnější, co se týče známek, i když někdy bývá také „naštvaný“. Druhý chlapec si myslí, že matka

by chtěla, aby neměl potíže s učením, otec dle něj toto přání nemá. Není však schopen říci, z čeho v tomto svém úsudku vychází.

6.3.2.3 Srovnání přístupu rodičů k sourozencům z pohledu dítěte s SPU

Polovina respondentů si myslí, že k nim a jejich sourozencům rodiče obecně přistupují zhruba shodně. **Nerozlišují mezi nimi na základě SPU.** Pokud existuje nějaký rozdíl v jednání rodičů se sourozenci, příčinu respondenti vidí jinde. Jeden chlapec např. udává, že se matka častěji zlobí na bratra, tedy mu i častěji a více spílá. Důvod vidí informátor v tom, že je bratr (dvojče) línější dělat domácí úkoly, nepozorný, když jim matka něco vysvětluje apod. Bratr také někdy počká, až matka pomůže s úkoly respondentovi, a poté za ní přijde s prosbou, aby mu se stejnými úkoly pomohla také.

„No, to a nebo on třeba ... (jméno bratra) to, my, my, já, my už jsme to spolu udělali a on potom přijde a zeptá se mamky, jestli to s ním neudělá. Já jsem to udělal s mamkou, a on potom přijde, zeptá se mamky, jestli to s ním neudělá. A vona mu říká, že, že proč jsme to nedělali dohromady všichni.“

(B)

Konkrétněji, tři tázané děti soudí, že **jim a jejich sourozencům rodiče věnují (nebo, v případě jedné o mnoho let starší sestry, věnovali) přibližně stejnou pozornost.** Ve dvou případech se to týká učení – rodiče se se sourozenci učí (učili) se stejnou intenzitou. Třetí respondentka váhá. Rodiče oběma sestrám večer kontrolují úkoly a, pokud něco nechápou, oběma to vysvětlí. S informátorkou se učí více matka, s její sestrou otec. Přesto však na jiném místě dívka uznává, že se s ní rodiče musí učit více. Sestra je má však těžkou skoliózu, a tedy se jí rodiče věnují i v této záležitosti. V celkovém souhrnu tedy pomáhají oběma svým dcerám podobně.

„(...) jak, jak pomáhaj mů sestře, tak pomáhaj i mně.“

(E)

Pouze dva respondenti jsou si plně (a otevřeně) vědomi toho, že jim rodiče s učením **pomáhají více, než je jich sourozencům.**

Různorodější odpovědi respondenti podávají, mluvíme-li o **přístupu rodičů k (ne)úspěchu svých dětí.** Jen dva chlapci potvrzují myšlenku, že se k nim i jejich sourozencům rodiče chovají přibližně stejně. Chválí je stejně za dobré známky a rovněž jim stejně vynadají za špatné. Jeden z nich sice reflektuje, že dostává za špatné známky vynadáno častěji než sestra, považuje to ale za spravedlivé, neboť on jednoduše dostává tyto známky častěji.

Oproti tomu jedna dívka v rozhovoru několikrát opakuje, že jí rodiče někdy za špatné známky vynadají více než sestře. Té sice za špatnou známku také zakáží nějakou oblíbenou činnost, stejně jako respondentce, vynadají jí však někdy méně nebo vůbec. Argumentem rodičů je údajně fakt, že sestra je starší a studuje osmileté gymnázium, zatímco tázaná dívka je teprve na prvním stupni ZŠ.

„No někdy mi prostě připadá, že mně vynadaj, že mně vynadaj víc, a jí zase ani ne, protože, že jo, vona je na gymnáziu soukromým a já, že jo, jsem ještě na základce.“

(E)

Jeden chlapec má opačnou zkušenost. Jeho bratr dle něj dostává od rodičů za špatné známky vynadáno více než on. Týká se to ve větší míře minulosti, kdy bratr běžně míval dobré známky, proto na něj byli rodiče více rozzlobení, když pak dostal špatnou. Nyní již bratr studuje střední odborné učiliště a rodiče jsou i u něj již více zvyklí na špatné známky. Vyční za ně tedy v současné době oběma bratrům podobně.

„No líp se, eee, ke mně chovaj. Protože on brácha, když, když dostal tu známku, tak byli jako víc naštvaní, než když to, když jsem ji dostal já. Ale teď, teď se chovaj stejně, protože já taky dostávám, ale i brácha, že taky dostává špatný známky.“

(C)

Bratr jiného respondenta rovněž dostává za známky od matky vynadáno, zatímco respondent nikoli. Zde je to však dáno tím, že chlapec s SPU dostává nejhůře trojky, avšak jeho bratr již na střední škole občas dostane i čtyřku.

Poměrně zásadně působí sdělení jednoho chlapce, který hodnotí, že **na jeho sestru jsou rodiče hodnější**, což se projevuje tak, že se na ni více usmívají. Příčinu hoch vidí právě ve svých výukových obtížích. Hovoří o této skutečnosti tiše, se svěřenou hlavou, působí roztěkaně.

„No že jsou na ni hodnější, no, a tak... Že jsou na ni hodnější.“

Otázka: „Jak hodnější?“

„... (hlasité povzdechnutí „pfů“) ... Smějou se a tak, no.“ (...)

Otázka: „Proč myslíš, že se na tebe tolik něsmějou?“

„To nevím. Asi tak kvůli tý škole, no.“

(F)

6.3.3 Domnělý postoj rodičů k SPU

Děti, s nimiž jsem hovořila, většinou nevědí, co si o (jejich) SPU rodiče myslí, většinou proto, že s nimi a před nimi o tom rodiče nemluví. Shodují se však, že **jejich SPU rodiče nesou vcelku dobře**, zvládají to, snaží se. Jedna respondentka si je ale

vědoma, že situaci rodičům drobně komplikuje sestřina skolióza – nebo lépe řečeno fakt, že každá z dcer potřebuje od rodičů nějakou zvláštní péči navíc.

„Tak jako vono se s tou dyslexií nic nedá dělat, jenom, že jo, učit, není to žádná nemoc, na kterou by jsi měla, že jo, zemřít, a to, jako... Snáší to dobře, ale je blbý, že i moje sestra má skoliózu.“ (...) „No že každá máme něco, že já jsem dyslektik a moje sestra má skoliózu.“

(E)

V ukázce dívka hovoří i o tom, co si, dle ní, o SPU myslí její matka a čím se matka patrně uklidňuje – nejedná se o smrtelnou nemoc, SPU se nelze jen tak zbavit, avšak lze ji kompenzovat učním se a intervencemi. Dívka si není jistá, jak poruchu vidí otec, domnívá se ale, že podobně jako matka. Rodiče tedy, podle ní, berou její SPU jako prostý fakt, zejména ten, že se s ní musí více učit (stejně jako o sestru pečují v oblasti zdraví). Podobně, jeden chlapec si myslí, že pro rodiče jeho SPU znamená pouze to, že se jejich syn musí více učit a trénovat čtení. Jiný má za to, že jeho matka o SPU příliš nepřemýšlí a další sice ví, že se matky jeho SPU nějak dotýká, není jí to jedno, avšak neví, jak tuto skutečnost zpracovává. Další informátor sice občas uvažuje, jak vlastně jeho poruchu a obtíže jeho matka bere, není si však ničím jist, viditelně se ve svých úvahách ztrácí a má z toho prý pouze „divný pocit“.

Nejvíce se tedy v této problematice orientuje jediná dívka v tomto šetření. Míní, že pro její rodiče není situace lehká, přináší jim jisté povinnosti navíc. Rodiče ji však dobře zpracovávají. Dívka předkládá i jisté úvahy, jež mohou rodičům s tímto zpracováváním pomáhat. Otázkou zůstává, zda se jedná o úvahy rodičů, nebo spíše respondentky – s jejichž pomocí se ona vyrovnává se skutečností, že rodičům tzv. „přidělává práci“:

„No tak někdy by, že jo, radši šli taky cvičit anebo, že jo, radši na pivo, ale jinak prostě učit se musí každý, i s jedničkářem třeba. Protože mu taky něco nejde.“

(E)

6.4 SPU a jejich dopady na vzdělávání (z pohledu dětí s SPU)

Velmi důležitým tématem pro toto šetření je, jak děti samy pohlíží na své SPU a jejich dopady týkající se zejména jejich vzdělávací dráhy.

6.4.1 Pohled dítěte na SPU

Pokud děti nějak označují svou SPU, používají většinou buď souhrnný termín *dyslexie*, anebo o ní mluví prostě jako o *poruše*. **Její podstatu vyjadřují jejími**

příznaky – tedy tím, co je pro ně uchopitelné a dané zkušeností. SPU tak znamená to, že jejímu nositeli jde něco pomaleji než ostatním dětem, že neumí číst a psát (nebo s tím má problém), že neumí matematiku a český jazyk. Jeden chlapec shrnuje, že: *„To je porucha u dětí, který, který nedokázaly prostě číst, psát nebo počítat.“* (A).

Některé děti SPU pojmají jako něco, co jim **působí určité nesnáze**. Dyslexie je to, co způsobuje, že respondenti někdy dostanou špatnou známku, i když dělají, co mohou, případně při stejné míře přípravy dosahují horších výsledků než děti bez SPU.

„(...) Jo, třeba, ee, dostanu třeba špatnou známku, než třeba voni, který budou na gympl třeba. A takhle.“
(C)

Děti však netuší, jak si svou poruchu vysvětlit, co ji způsobuje a proč ji mají právě ony. Některé by to zajímalo, jiné nad příčinou nepřemýšlí.

Dva respondenti užívají také **hodnotící výroky o SPU**. Podle jednoho je dyslexie spíše malá porucha, která může postihnout každého a je tedy normální. Další soudí, že je „blbě“ mít SPU, ale nic, než se více učít, se s tím nedá dělat.

„Hm, tak je to blbý, když to člověk, že jo, má, ale dá se s tím nic dělat. Pořád jenom se učit a zlepšovat se.“

(E)

Většině respondentů **SPU vadí**, dvěma stále, jiným někdy. Jedna informátorka např. tvrdí, že si na SPU již zvykla, není to smrtelná nemoc, někdy díky ní dokonce mívá i výhody (kupř. když může místo diktátu pouze doplňovat do textu vybrané gramatické jevy). Avšak, stejně jako i dalším dvěma respondentům, jí vadí, když vlivem SPU něco „zbytečně zvorá“ při písemném zkoušení ve škole. Zmínění další dva chlapci informaci upřesňují – cítí se špatně, pokud udělají chybu na základě chybného přečtení zadání. Jednoho z nich rovněž někdy „štve“, že se kvůli SPU musí víc učít, pečlivě se připravovat na každou písemku z „problémového“ předmětu. Jinému chlapci konkrétně vadí, že neumí to, co ostatní děti a nemůže tak v budoucnu studovat gymnázium a pravděpodobně ani vysokou školu. Tuto skutečnost zobecňuje i na další děti s SPU.

„Že by se nemohly dostat nikam, že kdyby se nezačaly učit, že prostě, kdyby neuměly číst, tak prostě se nikam nedostanou s tím.“ (poznámka – hovoří o dětech s SPU)

(A)

Čtyři dotazovaní připouštějí, že vývoj svých výukových obtíží **mohou i sami nějak ovlivnit** tím, že se budou hodně („pořád“) učít, procvičovat, a tak se zlepšovat. Jeden chlapec k tomu ještě přidává pravidelná vyšetření v PPP.

Otázka: „Můžeš to nějak ovlivnit?“

„ Jo, někdy jo.“

Otázka: „A jak?“

„Jako že bych měl na sobě zapracovat, abych se jako líp učil. Jako místo dívání na televizi bych se měl učit.“

(D)

6.4.2 Domácí příprava dětí s SPU (nejen) na školu a jejich postoje k ní

Všechny zúčastněné děti jsou si vědomy toho, že se doma učí a procvičují látku i základní školní dovednosti více než většina jejich spolužáků. Stráví nad učením doma více času a jedná se u nich o činnost každodenní s případnými výkyvy podle aktuální (ne)potřeby. Pouze jeden chlapec se učí vždy jen od pondělí do čtvrtka, v pátek, o víkendech a prázdninách mívá „volno“. Děti mnohdy dělají doma různá cvičení navíc, předem, nebo za účelem opravy špatné známky.

„Vlastně někdy se i učím dopředu z knížky ty úlohy, když je potom děláme na známku, tak si to vypočítám doma, a pak to mám na jedničku.(...) protože byl čas, kdy jsem neměla ty dobrý známky, tak jsem se musela, že jo, učit, tak jsem vždycky si to dělala vlastně dopředu.“

(E)

Toto své **každodenní domácí učení děti většinou vnímají jako nezbytnost**. Na nejelementárnější úrovni jim jde o to, aby se zlepšovaly, neměly špatné známky, nepropadly, ale naopak získávaly i dobré známky a pěkné vysvědčení. Někteří respondenti však myslí i na svou budoucnost, pro kterou se nyní denně doma učí. Někomu jde obecně o vyrovnání se s příznaky SPU, někomu o další studium a budoucí povolání. Jeden chlapec soudí, že dovednosti, které nyní procvičuje, bude možná potřebovat v praktickém životě, *„třeba pro počítání peněz a tak, no...“* (F).

Dva chlapci uvádí, že jim domácí příprava (zahrnující plnění domácích úkolů, učení se i procvičování základních dovedností trivie) nevadí a mnohdy je dokonce baví. I oni však přiznávají, že se jim, stejně jako ostatním, někdy do učení nechce, avšak přinutí se k němu. Jeden s vidinou, že to alespoň bude mít dříve za sebou:

„Mně se to taky nechce dělat, ale chci to mít za sebou, tak to rychle udělám.“

(B)

Druhého rozčiluje, když se někdy doma učí, ale nejde mu to, jak by chtěl. Někdy by proto učení raději zanechal, avšak většinou se přemůže a pokračuje. Naučil se to prý postupem času.

„Prostě se učím dál. Jsem troš, jsem, mám naštvanou tvář a prostě jdu dál.“

(A)

Větší část respondentů však naopak obvykle domácí příprava nebaví, často se jim do ní nechce, vnímají její zvýšenou nutnost jako nevýhodu, rodiče je někdy k učení musí nutit.

„... To je hrozný. Protože se musím učit a jako všichni si zatím užívají venku.“

(D)

Polovina dotazovaných dětí navíc dodává, že **jejich snaha nepřináší takové výsledky, jaké by si představovaly.**

Dva chlapci se někdy cítí vyčerpaní a učení hodnotí jako náročné. Např. když mají hodně vyučovacích hodin ve škole, případně ještě nějaké mimoškolní aktivity, a pak si ještě doma musí udělat úkoly a učit se. Jedním z nich je i výše zmiňovaný chlapec, kterému údajně většinou učení doma nevádí. Zde vidíme určitou ambivalenci. Zároveň totiž zastává názor, že někdy by se doma nemusel připravovat tolik (jak zřejmě vyžaduje matka).

„Podle mě bysme, by, bysme se na jako nemuseli tolik učit.“

(B)

Čtyři respondenti se však také shodují, že jejich **současná situace** v tomto ohledu je lepší než v minulosti, kdy trávili učením mnohem více času. Předně více reedukovali (četli a dělali různá cvičení na doporučení speciální pedagožky z PPP i přidaná rodiči). Čtení se navíc trénovalo obtížněji a bylo nudnější – když děti ještě nezvládaly číst např. ani po slovech, ale pouze slabikovaly.

„No, to byl úkol a sešit, to, to máma koupila, no a tam jsem třeba měl tři doplňovačky a musel jsem to udělat. Ale teď, teď už to není tak, teď udělám úkol, jeden příklad a je to. Už to je lepší no.“

(C)

6.4.3 Reakce dětí s SPU na školní neúspěch a jejich přístup k němu

Čím si děti své školní neúspěchy vysvětlují? Jak již bylo naznačeno, minimálně polovina dětí si myslí, že je to právě SPU, která způsobuje, že dostávají špatné známky, i když se učí stejně, či spíše více než jejich spolužáci. K **SPU jako příčině školních neúspěchů** však odkazují i odpovědi dalších respondentů, kteří si příkladně díky dyslexii někdy špatně přečtou zadání písemných zkoušek, nebo se na ně nestihnou žádoucím způsobem připravit, pokud o nich nevědí dostatečně dopředu (jeden chlapec soudí, že pokud by SPU neměl, netrvala by mu příprava na daný předmět tak dlouho). Některé děti soudí, že i kvůli SPU někdy ve škole nestihnou včas dokončit různé úlohy, zkontrolovat si po sobě písemky či diktáty apod. S tím pak souvisí i problém jednoho

chlapce, kterému se ve škole stává, že ještě plní úkol, když ostatní spolužáci ho již dokončili, a tito ho pak vyrušují při práci. V takovém případě ale sám respondent připisuje vinu na svém neúspěchu především vyrušujícím spolužákům.

„No, jsem jako naštvanej, jako že, že maj být zticha a nemaj ječet.“

(D)

Stejný chlapec nabízí také další vysvětlení svého školního neúspěchu – totiž že se ve škole snaží méně než doma, kde údajně podává lepší výkony. Špatné známky tak dostává právem za tuto nedostatečnou snahu. Výpovědi tohoto typu však vzápětí relativizuje a ztrácí se v nich, když říká, že se i ve škole mnohdy snaží, jak jen to lze, ale moc to nepomáhá. Na vině některých špatných školních výsledků jiných dvou informátorů je podle nich někdy učitelka. Dokládají to tím, že v takových případech neuspějí ani spolužáci (když např. učitelka do testu nečekaně zahrne i novou látku). **Pouze jeden hoch vidí důvody svých školních neúspěchů čistě na své straně.** Jde jak o aspekty, které může ovlivnit jen hypoteticky a omezeně (např. své pomalejší tempo a obtížnost chápání a memorování některého učiva), tak o vědomě ovlivnitelné konání (domácí příprava – učení se).

„No spíš že jsem se to asi neučil, no. Že píšem a já jsem na to zapomněl, no.“

(F)

Připomínáme, že jeden chlapec se, dle měřítek svých i své matky a prarodičů, s neúspěchy ve škole nepotýká. Dostává nejhůře trojky, které jsou v jeho rodině vnímány jako dobré známky. Hoch vysvětluje, že i když by třeba někdy chtěl jedničku, a místo ní dostane trojku, je to pořád lepší, než kdyby dostal skutečně špatnou známku.

Otázka: „A když dostaneš trojku, jak se cítíš?“

„Dobře. Prostě se o to nestarám. Že se o to nestarám.“

(A)

Zajímavé je, že tento hoch opakoval první třídu. Se školním neúspěchem se tedy setkal možná blíže než ostatní respondenti. Na toto období si však, jak tvrdí, již nepamatuje. V současné době se někdy zapomene učít na písemku, ze které pak mívá obvykle špatný pocit, že ji pokazil. Ten v něm vyvolává úzkost, ačkoli se mu, dle jeho slov, nikdy nepotvrdil.

Přejdeme nyní k tématu, jak děti na špatné známky nahlízejí. Všem, pochopitelně, **vadí**, i když z různých důvodů. Jedna dívka, stejně jako její rodiče, rozlišuje mezi špatnými známkami ze základních a ostatních předmětů. V základních předmětech jí neúspěch vadí více. V ostatních předmětech ji sice také nepotěší, ale není tak závažný. Informátorka si myslí, že rodičům vadí její neúspěchy více než jí samotné, ona je však

také řeší. Jejich úskalí přitom vidí především do budoucna – pro další studium a budoucí povolání.

„No, pro budoucnost, že když, když máš dobré známky, tak potom ti bude třeba i zaměstnání líp, ale když ne, tak potom ti to bude hůř.“

(E)

Jinému informantovi špatné známky vadí zejména proto, že by mohl propadnout, což by znamenalo opakování učiva. Důležitost tohoto zdůvodnění potvrzuje i fakt, že větší závažnost pro něj má sama známka (především pětka) než např. vynadání od rodičů – a to právě proto, že se promítá do známek na vysvědčení.

„Noo, jako mohl bych z té třídy propadnou a mohl bych tam zůstat, než bych mohl postoupit, kdybych měl jedničky.“

(D)

Hůře se většina respondentů vyrovnává s těmi neúspěchy, které považují za zbytečné (např. z důvodu chybného přečtení zadání či zapomenutí již naučeného učiva).

„Docela blbě. Že jsem to věděl a blbě jsem si to přečet.“ (pozn.: hovoří o tom, jak se cítí)

(B)

Všichni respondenti, kteří dostávají i špatné známky, po této události myslí také na to, **jak danou skutečnost sdělit rodičům a jak na ni tito zareagují**. Jedna dívka předem ví, že nebudou rádi, a nechce se jí proto jít domů a říci rodičům, zejména matce, o špatné známce. Ráda by se vyhnula především jejímu výrazu tváře a vynadání. Postupem času si proto informantka vybuodovala jistou strategii – o špatné známce matku informuje předem prostřednictvím SMS. Jiný respondent se s něčím podobným setkal v minulosti – několikrát se mu nechtělo jít domů, pokud dostal špatnou známku, přestože se učil. Důvodem ale bylo vědomí, že se pak doma bude muset učit ještě víc. Nyní rodičům raději o špatných známkách říká hned, aby to měl rychle za sebou a nemusel na to déle myslet. Obě pohnutky potom kombinuje další hoch, který často nechce matce ukázat žákovskou knížku, má-li v ní nepříznivou známku, protože ví, že matka zesmutní a on bude muset učivo více procvičovat. Jeden chlapec po obdržení nepříznivého školního hodnocení přemýšlí cestou domů, jak to matce sdělí, zejména co uvede jako příčinu. Obává se spílání od rodičů a udělení „zaracha“. Nakonec někdy popíše události pravdivě, jindy si něco přimyslí či drobně pozmění skutečnosti ve svůj prospěch, aby to vypadalo, že on je v tom nevinně. Poslední chlapec se svěří, že když má rodiče informovat, že dostal pětku, raději se doma někde schová, údajně jen „z legrace“. (I jemu rodiče za špatnou známku někdy vynadají a nakáží mu více se učit.)

„No vadí mi to prostě, když třeba něco zbytečně zvorám anebo.. když potom musím jít domů a to... (...) No, že jim to musím sdělit. Že jim to musím říct, že jsem dostala špatnou známku, tak potom ten výraz, taky se na něj, že jo, netěším, nejradši bych zůstala někde..“

(E)

„To radši se schovám, no. Někde, no. (...) Jen tak z legrace, no.“

(F)

Všichni dotazovaní po neúspěchu ve škole **zesílí svou domácí přípravu** (učení a procvičování látky, případně čtení, pokud neúspěch souvisel s chybným přečtením zadání). Silnější impulz k tomuto posílení domácí přípravy vychází většinou od rodičů, avšak i samotné děti již často po obdržení špatné známky napadá, že musí danou látku více procvičovat a učit se, číst, aby si to opravily. Nápravu děti vykonají buď tak, že si počkají na další diktát či písemku, případně se dají přezkoušet, anebo dělají nepovinné úkoly navíc (i když mnohdy náročné), za něž pak dostávají jedničky.

„(...) pak se to snažím jako dát už pryč a opravit si to. No. A my dostáváme i ty dobrovolný úkoly, má na internetu učitelka, no a, a pak z toho jsou jedničky z toho, no a to se mi pak opraví, no. Ale tam jsou asi patnáct stránek a to je.. no to je..“

(C)

Obtížněji se jedné informátorce napravují neúspěchy v tělesné výchově, kterou doma nemůže tolik cvičit, protože jí zde schází tělocvična.

Respondenti se shodují na tom, že se jim často **nechce** více se učit, někdy je to „štve“, zvláště pokud jsou již unavení po celém dni. Avšak vnímají to jako **ne zbytnost**, **ke které se nakonec přinutí** buď oni sami, nebo je k ní přivedou jejich rodiče.

6.5 Pocity dětí spojené s SPU a jejich praktickými dopady

Vzhledem k věku respondentů nebylo lehké hovořit s nimi o jejich pocitech. Děti je obtížně pojmenovávaly, nejčastěji užívaly vyjádření typu „cítím se blbě/dobře“, „je to divný“ apod. Své odpovědi často zaměřovaly velmi úzce, na konkrétní situace, příliš negeneralizovaly. Významně zde navíc působila i otázka důvěry k osobě výzkumníka. Děti místy popíraly své negativní pocity a na otázky, které k nim směřovaly (buď i nezáměrně), odpovídaly vyhýbavě. Někdy se na jiných místech rozhovoru k těmto pocitům samy vracely, jindy je odkryly při pozměněné formulaci otázky či po delší době trvání rozhovoru. V konečném výsledku tak děti odhalily více informací právě o negativních emocích než o pozitivních.

Pocity, které se nějak pojí s SPU a zejména pak s jejími důsledky, mají **dva hlavní spouštěče**. Zpravidla bývají vyvolány buď školní nebo domácí situací.

6.5.1 Pocity dětí s SPU v reakci na školu a školní vzdělávání

Jak bylo popsáno v kap. 6.2.1.1, některé děti se do školy těšívají, jiné se potýkají spíše s nechtí ke školní docházce. Téměř všechny však v souvislosti se školou někdy zažívají **strach, obavy a úzkost ze selhání**, a to zpravidla před písemkami, testy nebo diktáty. Někteří respondenti se bojí jen před některými písemkami, např. pokud cítí, že se nedostatečně připravili, či na písemku zapomněli. Jiní se bojí před každou zkouškou, i když se připravovali pečlivě. Tento strach často pramení z pocíťované **nejistoty** pojící se s výkyvy ve výkonech dětí s SPU. Ještě častěji děti zmiňují obavy v souvislosti s nedostatkem času. Bojí se, že se nestihnou (nebo nestihly) na písemku dostatečně připravit, dobře ji napsat, dokončit a zkontrolovat si po sobě diktát apod. Jeden chlapec mívá nepříjemný pocit před písemkami a diktáty, protože cítí, že i při velké snaze se ve škole nedokáže dostatečně soustředit. U některých dětí nastupuje strach a úzkost až těsně před písemkou či při ní, jiné se cítí špatně, plně obav již ráno, při cestě do školy.

„Jako i z toho někdy mám předtím blbej pocit, a pak prostě to.. Já se vždycky před těma to písemkama bojím, že jí tam něco zblbnu, ale někdy prostě dostanu blbou a někdy špatnou.(...) já se bojím, i když jsem se, i když jsem se učila.“

(E)

Všichni respondenti dělají díky svému úsilí velké pokroky, celkově se zlepšují, z čehož všichni mají **radost**. Naplňuje je to štěstím i vědomím, že nejsou hloupí, čerpají z toho motivaci pro další práci. I přesto se ale setkávají s dílčími neúspěchy. Někdy je to dáno menší přípravou, občas se jim ale ani důkladná domácí příprava nepodaří ve zkouškové situaci zúročit. Tehdy se **cítí zle**. Tento pocit však nedokáží konkrétněji pojmenovat, spíše popisují jeho okolnosti. Zdá se, že se jedná o jakousi **bezmocnost**, kterou zažívají, když vědí, že se doma učili a už jim to i šlo – a při písemce si najednou nemohou vzpomenout, případně své vědomosti nestihnou přenést na papír. Podobně se některé děti cítí, když ve škole plní úlohy z oblastí, které jim činí obtíže, a již v průběhu tohoto plnění mají pocit, že se jim to nepodaří a dostanou špatnou známku. O situaci, kdy se učil, ale přesto se mu písemka nedaří, např. hovoří jeden chlapec takto:

Otázka: „A jaký to je?“

„Takový strašný. No, strašný, no.“ (naléhavě)

Otázka: „Můžeš to nějak popsát?“

„... Chci tam něco napsat, no... Co vim, no. Co vim třeba, no. A nejde mi to...“

(F)

Pokud se obavy naplní a písemka se dětem přese všechnu snahu nepodaří, cítí se dle vlastních slov „blbě“ nebo „divně“. Často se jedná o **hněv** či **vztek** (respondenti často užívají označení „naštvanost“) pramenící z toho, že se dítě tolik snaží, i když ho to nebaví a nechce se mu, a jeho snaha nakonec nepřináší očekávané a toužené výsledky. Děti se hněvají někdy na sebe, že udělaly zbytečné chyby nebo nedokázaly využít svých vědomostí, jindy na učitele, že připravili písemku příliš těžkou anebo zadali příliš krátký časový limit (ať už pro domácí přípravu, nebo pro splnění úkolu). Jeden chlapec se poměrně často zlobí na spolužáky, že ho rušili, když měli písemku hotovou, ale on ještě pracoval. A někdy se hněv obrací přímo proti SPU, dané situaci či předmětu, ve kterém se to stává častěji. Tak např. chlapec, kterému činí nemalé obtíže anglický jazyk, říká:

„... .. No, angličtina je taková hrozná. Že mě nebaví vůbec.“

(D)

Hněv se v této situaci mísí a střídá s **lítostí a bezmocí**. Ta se nepojí výhradně se špatnými výsledky, ale někdy již jen s pouhým pocitem, že respondent nepodal takový výkon, jaký chtěl. Dva informanti kvůli tomu někdy i pláčí a někteří mívají **pocit nespravedlnosti**, když jim něco nejde, oni se snaží, jak mohou, ale přesto neuspějí, a ještě pak kupříkladu dostanou vynadáno od rodičů.

„Hm. Jo. Brečím, mm... (...) Když se mi zrovna něco nepovede nebo tak.“

(A)

Jednoho chlapce nepříznivé výsledky „**mrzí**“, o to více, pokud je nečekal (tzn. předem se učil). Jiný formuluje, že dostat pětku je: „*takový jinačí, než dostávám jedničky*“ (D). Někdy dostane špatnou známku, protože se zapomněl učít. Potom se hněvá sám na sebe, že se moc neučil. Špatné známky v něm navíc evokují **obavy z propadnutí**. Proto jsou pro něj horší právě tyto známky, než následné vynadání od rodičů. Ve většině případů se ale nepříjemné pocity z neúspěchu mísí s obavami ze sdělení dané skutečnosti rodičům a předjímáním nepříjemných událostí následujících (rozzlobení rodičů, spílání dítěti, povinnost posílit domácí přípravu).

Tři respondenti reflektují, že jsou již **na neúspěch svým způsobem zvyklí**, a tedy jej neprožívají tak silně, jako jejich spolužáci či sourozenci, kteří se s ním nesetkávají tak často. To však neznamená, že u nich neúspěch nevyvolává negativní emoce (viz výše). Zdá se, že negativně na děti působí též **uvažování o hypotetických možnostech** – kdyby něco bylo jinak, jistě by uspěly, kdyby mohly písemku napsat ještě jednou...

„(...) Náká ta holka tam brečí i za dvojku, což já třeba ne. Že tam i některý brečí, a já tam, že jo, nebrečím. Ale taky se cejtim blbě, že kdybych to měla dostat ještě jednou, tak bych to třeba ani nezvorala.“

(E)

Všechny tázané děti mívají naopak **velkou radost** z dobrých známek, zejména z jedniček. Polovina z nich hodnotí, že jim jedničky způsobí větší radost než spolužákům či sourozencům, kteří jsou na ně zvyklí. Silnější radost pak dva informátoři prožívají po jedničce z předmětu, který jim obvykle činí obtíže, protože zde není dobrá známka samozřejmostí, ale také proto, že daný předmět děti více procvičují – a tedy se jedná o výsledky jejich vědomé snahy. Radost navíc dětem nečiní jen sama známka, ale i následná pochvala od rodičů. Dosažení úspěchu ve škole navíc pro děti s SPU znamená praktický důsledek, že se v nejbližším období možná budou moci méně učit.

„Kdy dostanu lepší známku, tak, tak se potom třeba, potom mám víc volnýho času.“

(B)

Jak je patrné, všichni respondenti vnímají svou **odlišnost od většiny spolužáků** (i od sourozenců) – především v tom, že dosahují horších výsledků ve škole. Jednomu chlapci je to občas **líto**, někdy tuto skutečnost vnímá jako **nespravedlivou**, jsou ale také chvíle, kdy je mu to vcelku **lhostejno**.

„To nevím... Jo, třeba, ee, dostanu třeba špatnou známku než třeba voni, který pudou na gympl třeba. A takhle. (...) Tak někdy jo, no. Je mi to líto.“

(C)

Vlastní odlišnost dětem vadí i z hlediska budoucnosti – někdy mají pocit **omezených možností** (nemohou na gymnázium apod.). Jednoho chlapce mrzí, že na vysvědčení neprospívá s vyznamenáním. Jiný respondent naopak s vyznamenáním prospívá, což pro něj znamená určitou satisfakci, odměnu za snahu.

Otázka: „A jaký jsi měl vysvědčení?“

„Samý jedničky, kromě jedny dvojky. (...) No protože se učím. Dobře se učím.“ (zdůrazňuje, jakoby hrdě)

(A)

Někteří informanti se občas cítí **vyčerpaní**, zejména pokud mají náročný den ve škole, v zájmovém kroužku, a ještě se pak musí doma učit. **Nepříjemně a pod tlakem** se cítí, když se jim delší dobu nedaří pochopit či naučit nějaká činnost nebo látka.

Dále se vyskytlo několik originálních odpovědí. Jedna dívka nezřídka zažívá **pocit „trapnosti“** při tělesně výchově, zejména když jí spolužáci nadávají, že jí něco nejde. Pokud ji pak označí za viníka prohry v kolektivních hrách, bývá jí to líto. Tato **lítost** je posílena vědomím, že hru zkazila, i přestože se snažila. V určitém období se jí spolužáci za nešikovnost v tělesné výchově posmívali, kvůli čemuž pak doma i plakala. Jiný

informant zažíval nelibé pocity, které bohužel neumí konkrétněji pojmenovat, v souvislosti s tím, že neuměl dlouho číst, i když ostatní spolužáci již četli dobře. Částečně se patrně jednalo o **bezmocnost**, kdy, jak říká, chtěl číst, ale nešlo to. Vzhledem k udávanému srovnání se spolužáky by se rovněž mohlo jednat o **stud** či určité ponížení, **pocit mé něcennosti**.

Otázka: „A jak ses cítil?“

„Špatně.“

Otázka: „Proč?“

„Kvůli tomu, že ostatní uměli číst už v první a... a já ještě se učil do třetí.“

(A)

6.5.2 Pocity dětí s SPU spojované s rodinou a rodinnou situací

I tato subkategorie se do značné míry týká vzdělávacích obtíží dětí s SPU a jejich školních výsledků, a částečně se tak překrývá s předešlou. Na tomto místě se však již nejedná o vzdělávací obtíže a výsledky jako takové, ale spíše o to, jak vstupují do rodinného života, jak s nimi nakládají rodiče těchto dětí a jaké emoce to v dětech stimuluje.

Jak jsme mohli nahlédnout již v kap. 6.4.3, po školním neúspěchu všichni respondenti uvažují, jak danou skutečnost sdělí rodičům. Pociťují v této souvislosti jisté **obavy spojené s anticipací rodičovských reakcí** (vynadání dítěti, nepříjemný výraz tváře, zklamání rodičů, rozhodnutí o zvýšení intenzity domácí přípravy) a **touhu vyhnout se těmto následkům** svého školního neúspěchu.

„Noo, přemejšlim, co mám říct mámě. (...) jako co jí mám říct, jak jsem dostal tu pětku.“ (...)

Otázka: „To je asi z nějakýho důvodu, to se bojíš jí říct pravdu, nebo jak?“

„No, trochu. Noo... No abych třeba nedostal zaracha anebo vyhubováno.“

(D)

Několik informantů však vyzdvihuje fakt, že někteří spolužáci mívají z reakcí rodičů mnohem větší strach než oni (a např. schovávají žákovskou knížku apod.).

Když už děti nepříjemnou skutečnost rodičům sdělí a tito na ni zareagují, děti nezřídka pociťují **nevoli a nesouhlas** s jejich reakcemi. Když jim kupříkladu rodiče zakáží vykonávat oblíbené činnosti do té doby, než si známku opraví, vyvolává to v dětech **zlost a vztek**, který však musí překonat a učit se, aby dosáhly opětovného povolení zakázaných aktivit. S **nechutí k posílení domácí přípravy** respondenti obecně bojují velmi často. Většinou tento boj vyhrávají buď sami, nebo je k učení nakonec přimějí rodiče.

„No tak mně se vždycky nechce, ale řeknu si, že si musím tu známku vylepšit a napíšu si to.“ (diktát)

(E)

Ještě předtím, než se děti musí začít více učit, jim ale rodiče zpravidla za špatnou známku vynadají. To v dětech opět vyvolává **hněv a vztek**, tentokrát ovšem většinou **ve spojení s lítostí a pocitem nespravedlnosti a křivdy**. Ty mají různé důvody. Nejčastěji udávaným důvodem je, že dětem něco nejde, což jim samotným vadí. Snaží se tedy, aby jim to šlo, ale i tak se to někdy nepodaří, což opět je samotné mrzí. A pak jim za to rodiče ještě vynadají a připomínají jim chyby, kterých jsou si již vědomy. Jedna dívka dále cítí jako nespravedlivé, že dostává za špatné známky vynadáno více než její sestra. Hněvá se za to na své rodiče. Jeden chlapec se cítí trošku ukřivděný, když neuspěje, protože ho rušili spolužáci a on se nemohl soustředit. Špatnou známku tedy nedostal vlastní vinou, což rodiče často nechápou a spílají jemu. Podobně i další hoch špatně snáší, má-li dojem, že vinu za neúspěch nenese on, ale přesto je to právě on, kdo za něj dostane vynadáno. Jedná se mu o situace, kdy např. nevěděl, že v písemce bude i nová látka, a tedy se ji neučil.

„No dostanu vynadáno. Protože jsem se to neučil, že jo. A jak? Když jsem to nevěděl, že to budu psát?!“

(...) Já sem byl naštvanej, no.“

(C)

Jeden chlapec údajně poté, co mu rodiče vynadají za špatnou známku, cítí zlost sám na sebe, že se mu nepodařilo uspět. Jiný naznačuje určitou **bezmoc** (opět v kombinaci s hněvem):

„No jsem naštvanej, no. Tak co můžu dělat?!“

(C)

Děti mají naopak **radost** a jsou **šťastné**, když je rodiče pochválí za dobrou známku. Zajímavé je, že jednoho chlapce těší více právě pochvala rodičů než samotná jednička, zatímco u špatných známek je tomu naopak, více mu vadí pětka, protože ta hrozí propadnutím, než spílání rodičů.

Děti s SPU se kromě školního vyučování učí i doma, a to většinou z rozhodnutí rodičů. Samy se mnohdy potýkají s **nechutí k domácímu učení** a procvičování problémových aktivit (čtení, psaní diktátů apod.). I v této souvislosti se stává často prožívanou emocií **zlost a hněv**. Prakticky všichni respondenti se někdy hněvají na své rodiče, když je tito nutí do učení, přestože se dětem nechce. Představy a požadavky rodičů na domácí přípravu informantů se jim v těchto chvílích jeví až přehnané. Stává se to zejména v momentech, kdy jsou děti již vyčerpané z předchozích událostí dne, nebo kvůli domácí přípravě na školu nemohou vykonávat jinou oblíbenou činnost. Je

možné, že u některých dětí s SPU v takovém případě vstupuje do hry i **závist** – ostatní děti (např. i sourozenci) mohou být venku, hrát si na počítači apod., zatímco informant se musí učit.

„No hrozný, protože jsem třeba měl být venku, než se učít. (...) ... To je hrozný. Protože se musím učit a jako všichni si zatím užívají venku.“

(D)

Někdy se hněv obrací proti SPU a, dalo by se říci, osudu života s nimi. Děti se někdy zlobí, že se právě kvůli SPU musí tolik učit. Navíc je někdy velmi těžké prolomit pomyslnou hráz neúspěšného snažení, tzn. někdy se dětem nějaká činnost či učivo delší dobu nedaří zvládnout – a mísí se v nich vztek s bezmocností (chtějí již danou oblast ovládat, ale stále se jim to nedaří).

„Mm... Tak se cítím... špatně. Hodně špatně, že to nejde.“

(A)

Někdy děti bojují i s pocitem, že jejich snaha **nemá smysl**, např. když i přes intenzivní přípravu ve škole v dané látce neuspějí, nebo když je rodiče přinutí k učení, pokud ony nejsou na tuto činnost naladěny, a ta pak nemá kýžený efekt. (Viz také kapitolu *Faktory působící na výkon dětí s SPU negativně*)

Většina respondentů se rovněž někdy zlobí na své matky, pokud se s nimi tyto učí i přes svou únavu či nervozitu a chtějí, aby to šlo rychleji, případně se na své děti rozzlobí, když se jim něco delší dobu nedaří pochopit. Děti se pak cítí pod tlakem, matky na ně někdy „řvou“, což respondenty mrzí a celá situace na ně působí „divně“.

„Se třeba, no, hádáme jako, co tam má být, no.“ (...)

Otázka: „Jaký to je?“

„Strašný...“ (smutně, sklopí hlavu)

Otázka: „Jak se cítíš ty v tu chvíli?“

„No našťvaně, no. (...) No, málokdy, ale na ni, no.“ (pozn.: myšleno na matku)

(F)

Výukové obtíže jedné respondentky se někdy stávají podnětem pro hádky jejích rodičů, což dívce bývá **líto**, cítí se „blbě“. Z některých výpovědí této informatorky rovněž můžeme usuzovat, že se do určité míry za své obtíže **stydí**.

„(...) je to takový blbý, že to všichni, že jo, vědí, jak spolužáci, tak rodina, tak vo tom nemluví. (...) že by mi to i bylo nepříjemný, kdyby, kdyby prostě se, kdyby tam něco rozebírala, že já jsem, že jo, dylsektik a tak.“ (pozn.: hovoří o matce)

(E)

7 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: DOPADY SPU A STRATEGIE UPLATŇOVANÉ DĚTMI PŘI JEJICH ZVLÁDÁNÍ

Během axiálního kódování výzkumník prochází kategorie vytvořené v kódování otevřeném a vyhledává témata, která je spojují, která se jimi prolínají. Tímto způsobem „hledá další kategorie a koncepty, které spolu souvisejí, a klade si otázky typu: Mohu rozdělit koncept na subdimenze nebo podkoncepty? Mohu sloučit určité kategorie do jedné obecnější? Je možné organizovat koncepty do časové posloupnosti nebo podle jejich fyzického uspořádání?“ (Hendl, 2005, s. 248). Nově nalezené kategorie badatel opět neustále porovnává s původními daty i s předešlými kategoriemi, organizuje a reorganizuje je tak, aby docílil větší komplexnosti a přehlednosti zkoumaného jevu.

V této fázi jsme se tedy vrátili k původním datům i ke kategoriím z otevřeného kódování. Jejich opětovným procházením jsme hledali jakési osy, témata nadřazená a zároveň nějak spojující a ucelující předešlá. Závěrem je, že všemi kategoriemi se prolíná určité hodnocení, emoce a postoje dětí a rozmanité způsoby nakládání s nimi, stejně jako jisté aktivní jednání zaměřené na řešení daných problémů. Obojí pak můžeme shrnout pod jisté strategie – aktivní, zaměřené na řešení problému, a pasivními, tj. zaměřené na emoce a hodnocení situací.

Ve druhém stupni analýzy tedy vznikly **dvě hlavní kategorie**:

1. Aktivní strategie dětí s SPU – strategie zaměřené na problém
2. Pasivní strategie dětí s SPU, emoce a hodnocení

7.1 Aktivní strategie dětí s SPU – strategie zaměřené na problém

7.1.1 Domácí příprava do školy

Zúčastněné děti s SPU často vidí jako jedinou možnost, jak si pomoci, jak pozitivně ovlivnit svou vzdělávací dráhu a vyrovnat se s SPU, **častější (oproti vnímané normě) a kvalitnější domácí přípravu do školy**. Pominu-li každodenní plnění domácích úkolů, po škole se tyto děti s SPU doma učí, procvičují základní dovednosti trivia (zejména čtení), nově probíranou látku i konkrétní činnosti základního vzdělávání, které jim činí obtíže (např. diktáty, slovní úlohy apod.), dělají nepovinná cvičení z pracovních sešitů a učebnic navíc atd. Domácí přípravě na školu se většinou věnují denně, i když každý s jinou intenzitou. Někdo se doma učí každý den průměrně asi

jednu hodinu, někdo dvě, jiný půl hodiny atd. Jeden respondent se domácí přípravě věnuje jen od pondělí do čtvrtka (o víkendech pak dělá jen případné neodkladné domácí úkoly anebo se učí na ohlášenou pondělní písemku). U většiny respondentů se ale učení a procvičování více či méně týká i víkendů a prázdnin.

„Jo. Vlastně učím se každý den, my máme takový úkoly, takže vždycky úkoly, a pak třeba dělám takový doplňovačky jako, ňáký na ty co teď bereme, tak si udělám třeba stránku, ňákou matiku... Máma mi prostě kupuje takový opakování na prázdniny a já to dělám i ve všední den. (...) A taky děláme ve středu vždycky diktát, takže mi třeba sestra nadiktuje diktát, kdo je doma ještě.“

(E)

Konkrétní způsoby domácí přípravy a oblastí, kterým se jednotlivé děti věnují více, určují jejich (aktuální) potřeby, preference a zkušenosti. Jedna dívka např. uvádí, že procvičuje především základní vyučovací předměty (tzn. český jazyk a matematiku), protože ty jsou důležitější pro budoucnost. I ostatní informanti se v domácí přípravě soustředí zejména na tyto předměty (případně alespoň jeden z nich), často k nim připojují ještě anglický jazyk. Důvodem však bývá nejčastěji fakt, že právě v těchto předmětech se nejvíce projevují jejich SPU.

Některé děti mají poměrně **vypracované postupy**. Jednoduchý příklad udává chlapec, kterému činí obtíže i příprava školní tašky na druhý den. Aby na ni nezapomněl, připraví si tašku na další den vždy hned po příchodu ze školy. Jediná tázaná dívka se učí především z učebnic a plní si z nich i některé úlohy předem, aby je poté ve škole splnila dobře a dostala dobrou známku. Tato strategie se jí osvědčuje a zavedla ji údajně z vlastního rozhodnutí, neboť v určitém období vůbec nedosahovala školních úspěchů. Stejná dívka dochází i na hodiny anglického jazyka, kde se tento učí napřed, neboť školní učebnice angličtiny se jí, a zřejmě i jejím rodičům, zdá být nedostatečná.

„(...) já se tam, že jo, učím napřed, abych neu, protože my máme blbou učebnici, ta by mě z toho nic nenaučila, tak eště chodim na jedno. Chodí tam i moje sestra vlastně napřed se tam učít.“

(E)

Důležitou trénovanou oblastí je **četba**. Informanti většinou čtou denně, např. alespoň jednu kapitolu. Aby je četba bavila, knihy si někteří vybírají sami. Různá **reedukační cvičení** (zadávaná rodiči dle rady v PPP) již větší část informantů nedělá každý den, jak tomu u všech bylo v minulosti. Jeden chlapec tvrdí, že se doma neučí častěji než jeho spolužáci. Učí se prý pouze před ohlášeným testem, nebo po školním neúspěchu. Je však třeba vzít v potaz, že na jiném místě sám podotýká, že právě školní neúspěch zažívá častěji než většina spolužáků. Čtyři respondenti čekají s domácí

přípravou na příchod rodičů domů. Někdy se pak jdou učit sami, **dobrovolně**, jindy je do učení rodiče musejí více či méně **nutit**.

Otázka: „Jak často se učíš?“

„Ne často, no. No když je ta pětka, no, tak... Nebo čtyřka, no, tak se učim, no.“

Otázka: „A když normálně přijdeš ze školy, co děláš? Jak to vypadá?“

„Někdy.. čtu si, no, někdy... A někdy se koukám na televizi, no. No pak přijde ta, pak přijde máma, no, a táta.“

Otázka: „A úkoly?“

„No ty dělám až pak, no. Jak přijdou.“

Otázka: „A to je děláš s tebou?“

„No když budu potřebovat pomoc, když to nevím, no.“

Otázka: „Děláš úkoly sám od sebe?“

„Trošku mě, to, nutěj, no.“

(F)

Ukázka otevírá i další problematiku – **s kým se děti s SPU doma učí**. Pouze jeden respondent se nikdy neučí sám. Domácí úkoly plní vždy po škole za asistence svého dědečka, s reedukačními cvičeními a učením se školní látky mu pomáhá vždy matka. Když je unavená a je-li to možné, odloží učení na další den. Ostatní informanti střídají samostatné učení s učením se s rodiči. Jeden chlapec se učí zpravidla sám a tento způsob i preferuje. Rodiče přizve ke spolupráci, pouze když něco neví nebo potřebuje něco vysvětlit, případně požádá otce o nadiktování diktátu, pokud mají tento psát druhý den ve škole. S rodiči proto ve výsledku plní obtížnější úkoly a učí se s nimi obtížnější látku, což možná částečně vysvětluje jeho zkušenost, že pokud se učí sám, lépe si učivo zapamatuje a pochopí. I další tři respondenti se učívají sami, sami plní domácí úkoly i různá cvičení – pokud jim rozumí. Rodiče jim je pak jen zkontrolují. Pokud děti něco nechápou, rodiče jim to vysvětlí (což jedna informantka vnímá jako velmi přínosné) a s obtížnější látkou jim pomohou. Diktáty dětem diktují rodiče nebo sourozenci. Jeden hoch preferuje učení a plnění domácích úkolů s pomocí matky (i když chápe, že se jí někdy nechce), protože v tom případě vyplní úlohy rovnou správně, nemusí je přepisovat apod. Chlapec, který má bratra – dvojče, si, pokud to jde, udělá úkoly již ve škole nebo v době mezi školou a zájmovým kroužkem, protože pak má doma méně práce a může se např. dívat na televizi. Jindy plní úkoly až doma – a to často s matkou. Učí se také mnohdy s matkou, nezřídka i společně s bratrem. Občas se učí s bratrem každý zvlášť a matka je poté z dané látky vyzkouší. Všichni tři (on, bratr a matka) se pak každý večer věnují společné četbě. Matka jim rovněž pravidelně vytváří kartičky s anglickými slovíčky, která se mají naučit, bratři si kartičky rozdělí na poloviny, každý se učí jednu, a poté si kartičky vymění. Pokud si tento informant delší dobu nemůže

něco zapamatovat, vezme si to s sebou do školy, kde si to opakuje, matka jej z toho pak doma přezkouší.

„Mm... Mi to dá třeba do školy, at' se tam nějaký slovíčka naučím.. a potom odpoledne jí, jí to budu říkat.“

(B)

Jak ukázka naznačuje, **většina učebních postupů, které děti užívají, vychází z rozhodnutí rodičů.** O tom, co o daných rozhodnutích děti soudí a jak se s nimi vyrovnávají, bude pojednávat další kategorie.

Všichni respondenti svou **domácí přípravu do školy výrazně posílí po (každém) školním neúspěchu.** Důvodem je potřeba opravy špatné známky. Impulz k tomuto postupu vychází (nebo vycházel) ve větší míře opět od rodičů. Ti příkladně v některých případech svým dětem v reakci na jejich neúspěch zakáží vykonávat oblíbené činnosti (např. hrát si na počítači, chodit ven), dokud si známku neopraví. Zesílené domácí učení ve snaze opravit si známku se tak nezdá stává strategií směřující především k opětovnému povolení zakázaných činností. Děti však, zdá se, imperativ zesílení domácí přípravy po neúspěchu postupně, nebo alespoň v některých případech, **zvnitřňují.** Někdy se tak samy rozhodnou, že si musí špatnou známku opravit a snaží se o to. Dva chlapce údajně již po dosažení nepříznivého výsledku ve škole napadá, že se musí více učit, danou látku více procvičovat, případně číst, pokud bylo příčinou neúspěchu chybné přečtení zadání.

Otázka: „A co máma na to?“

„Že musíme víc, víc číst.“ (...)

Otázka: „Jak se cítíš v tu chvíli?“

„Že bych měl víc číst.“

(B)

Děti si poté **známku opraví** buď v následujícím testu/diktátu, nebo se nechají přezkoušet, anebo situaci řeší nepovinnými, i když náročnými, úkoly, za jejichž plnění ve svém volném čase získávají jedničky.

Děti s SPU často **bojují s nechutí se doma učit,** zejména právě v době po dílčím školním neúspěchu, kdy musí domácí přípravu zesílit. Obzvláště někdy si připadají vyčerpané a příprava se jim jeví až příliš náročná, pokud např. již mají za sebou den nabitý nejen školními aktivitami. Jeden respondent tuto situaci řeší tak, že **se přemůže,** látku se co nejdříve naučí, a poté si jde odpočinout (lehnout). Jindy však k navození zmíněné nechuti stačí vidina množství učiva a času, který je třeba nad tímto učivem strávit. V takovém případě u jedné dívky nastupuje strategie **„nejdřív povinnost, potom zábava“,** případně **přesvědčení sebe sama** o tom, že si známku prostě musí

opravit a s tím spojené **přinucení sebe sama** k trénování daného učiva. Jeden chlapec pocítuje nechuť k dalšímu učení zpravidla až v průběhu domácí přípravy, když je tato dlouhá. V takovém případě se však zapře a pokračuje, i když s jistou nevolí. Jelikož vědí, že se povinnosti domácí přípravy na školu v žádném případě nevyhnou (dohadování se s rodiči a odporování nemívá žádný, nebo mívá dokonce opačný efekt, tzn. rodiče dítěti přidají ještě úkol navíc), tři informanti i ve chvílích nechuti k ní tuto činnost **zahajují co nejdříve**, aby ji měli rychle za sebou.

Musím se prostě jít učit, abysem to měl za sebou, no. Tak co můžu dělat, když musím.

(C)

7.1.2 Komunikace s rodiči o školních obtížích a neúspěchu

Kromě jednoho chlapce, který dle vlastních i rodinných měřítek nedostává špatné známky, musí všichni respondenti někdy **sdělit rodičům, že ve školní zkoušce neuspěli**. Vzhledem k tomu, že tato povinnost s sebou přináší nelibé pocity spojené s reakcemi rodičů na sdělovanou skutečnost, někteří informátoři si postupem času vytvořili jisté strategie jednání v těchto situacích. Jeden chlapec, pokud má dojem, že dostal špatnou známku, protože se nedostatečně snažil, někdy ve sdělení rodičům svou vinu zapře, pozmění skutečnosti, aby mu rodiče nevynadali a nezakázali oblíbené činnosti (cítí se pak ale „divně“). Další se před oznámením tohoto nepříjemného faktu rodičům doma schová, čímž zřejmě nepříjemnou konfrontaci pouze oddálí. Jiný hoch má ale naopak zkušenost, že když v minulosti rodičům špatnou známku po nějakou dobu zamlčel, matka se na něj pak zlobila víc, než se kvůli takové známce zlobí běžně. Proto nyní již rodiče se svými dílčími neúspěchy obeznamuje raději hned, což má navíc tu výhodu, že na to pak nemusí stále myslet. Dostane sice vynadáno, ale méně, než kdyby s přiznáním špatné známky otálel. Jedna dívka svou matku o špatné známce informuje zpravidla na dálku – formou SMS – čímž se vyhne nutnosti říci jí to z očí do očí a být příčinou a zároveň svědkem zkažení matčiny nálady. Postihy a povinnosti vyplývající z dané známky ji sice neminou, avšak není tak přítomna matčině bezprostřední reakci (viditelného zklamání a obratu směrem k dysforii).

„No, protože potom se netěšíme domů, když to musíme říct rodičům. Já jim to vždycky radši napíšu smskou.“ (usmívá se)

Otázka: „Myslíš, že je to lepší?“

„No, je to lepší než jim to říct do očí, to vždycky dostanu, to vždycky napíšu mámě, že jsem dostala tady z toho špatnou známku. (...) Protože když, protože.. sice potom na to úplně stejně zareaguje, ale je to

aspoň lepší než, než když je natěšená a když je vždycky natěš, když vždycky se tě zeptá na známku doma, a ty jí musíš říct, že to a než... Že je to takový lepší, že nemusíš jí to říkat do očí, ale že jí to napíšeš.“

(E)

Respondenti o svých výukových obtížích, o jejich příčině, ani o opatřeních, která z nich plynou s rodiči buď (ve většině případů) nehovoří, nebo (už) pouze málo, spíše se společně věnují **praktickým činnostem s měřujícím k jejich kompenzaci**.

Otázka: „Mluvíte o tom někdy? O tý dyslexii..“

„Ne. Moc ne, jenom cvičíme a nemluvíme moc o tom.“

(A)

7.1.3 Vnější opatření k minimalizaci obtíží

Jedna respondentka hovoří také o postupu, který volí ve škole **při psaní diktátů**. Jelikož je nestíhá psát stejně rychle jako ostatní, mnohdy doplňuje konce vět až zpětně, při kontrolním čtení diktátu učitelkou. Nejen ona, ale i další respondenti též mívají diktáty ve škole zkrácené o několik vět. Tím narážíme na poslední téma stojící na pomezí této kategorie – děti, s nimiž jsme hovořili, si většinou myslí, že minimalizovat jejich školní neúspěchy lze i různými **vnějšími opatřeními**, která ony nemohou plně ovlivnit, jako je např. právě zmíněné zkracování diktátů nebo větší množství času na plnění úkolů či přípravu na písemky. Požadovaných opatření se jim někdy dostává, jindy nikoliv. Jeden chlapec např. má ve škole k dispozici asistenta pedagoga (společně s dalšími třemi spolužáky) a tabulky, což mu výrazně pomáhá. Druhý oceňuje situace, kdy se žáky učitelka probere novou látkou natolik, že ji pak již nemusí „tolik“ procvičovat doma. Jedna probandka údajně žádala učitelku, aby psala testové otázky apod. na psacím stroji či počítači, protože její rukopis je pro dívku hůře čitelný. Učitelka ji již jednou vyslyšela, ovšem po nějaké době se začala opět vracet k ručnímu psaní.

A konečně, jeden chlapec soudí, že by mu více pomohly častější návštěvy v PPP (všichni informanti do PPP docházejí jednou až dvakrát ročně) a zajímalo by ho, proč se mu jich nedostává, avšak nikdy se na to nikoho nezeptal. Kromě jeho přímých výpovědí v tomto smyslu, o tom, jak významně vnímá přínos PPP, svědčí i jeho odpověď na otázku, co by doporučil imaginárnímu kamarádovi, který zjistil, že má SPU:

„No, ať chodí na to samý jak já a bude se zlepšovat. Za paní doktorkou.“ (myšlena speciální pedagožka v PPP)

(D)

7.2 Pasivní strategie dětí s SPU, emoce a hodnocení

Již v otevřeném kódování jsme se zabývali emocemi i postoji dětí s SPU týkajícími se této poruchy a jejích důsledků. V rozhovorech se jednalo o velmi silná a hojně zastoupená témata. Jde zřetelně o velice důležitý aspekt osobního i rodinného života dětí s SPU. V této kategorii se již nebudeme věnovat podrobnému popisu všech emocí a postojů, které děti v souvislosti s SPU uvádějí. Pokusíme se zde však vyzdvihnout ta **hodnocení, která se jeví jako klíčová pro celkové hodnocení vlastní situace dětmi s SPU a pro jejich vyrovnání se s touto situací**. Některá z těchto hodnocení se tak zároveň stávají i určitými (pasivními) strategiemi na cestě za vyrovnáním se s vlastní SPU a jejími dopady.

7.2.1 Dítě a SPU

Pohledy dětí na SPU byly popsány již v kap. 6.4.1. Mohli jsme zde vidět, že respondenti často SPU pojmají jako něco, co jim působí jisté **obtíže a komplikace v životě**. Všem respondentům SPU alespoň v některých momentech **vadí**. Většinou se jedná o chvíle, kdy jsou konfrontováni s neúspěchem, o němž soudí, že by bez SPU nenastal, nebo kdy se kvůli SPU musí více věnovat učení a procvičování učiva a dovedností trivია. Co se týče prvně zmiňovaného, za **příčinu svých školních neúspěchů** respondenti označují právě SPU ve většině případů. Tři informanti nadto vyzdvihují situace, kdy se jim kvůli SPU „zbytečně“ nepodaří písemka (např. si špatně přečtou zadání atd.). Jednomu obecněji vadí, že neumí to, co „normální žáci“, což pro něj do budoucna znamená, že nemůže jít na gymnázium, které by chtěl studovat, aby později mohl nastoupit na vysokou školu a stát se vědcem – fyzikem. **Uzavření perspektiv** ve smyslu (ne)možnosti studia gymnázia zmiňují ještě další dva informanti.

„Hm. Protože bych chtěl být normální. Chtěl bych mít za sebou ty pomůcky, za pedagoga... (...) Že to, že prostě umět ty, tohleto, co umí normální žák.“

Otázka: „A proč ti to vlastně vadí, že nejsi stejnej jako ostatní děti?“

„Mm, protože bych asi nešel na gym, na to gymnázium.“

(A)

Jak se tedy s SPU vyrovnávají? Jak mentálně pracují s faktem, že touto poruchou trpí? Jedna dívka se pokouší **vidět i výhody**, které pro ni z tohoto faktu plynou, jako je např. možnost doplňování gramatických jevů místo psaní diktátů či přihlídnutí učitelů ke specifickým chybám a mírnější hodnocení. Dívka již neuvažuje, zda by tyto

„výhody“ potřebovala, pokud by neměla SPU. Je si však vědoma jejich pomíjivosti, tedy toho, že s nimi pravděpodobně nemůže počítat neomezeně do budoucnosti. Ostatní tvrdí, že SPU s sebou žádné výhody nenese, nebo si jich oni nejsou vědomi. Pět respondentů však odkazuje k faktu, že s SPU přeci jen lze něco dělat. Lze ji kompenzovat tím, že na sobě její nositel bude pracovat, hodně se učit a zlepšovat se. Někteří to dokládají tím, že když se doma poctivě učí a procvičují danou látku, tato jim pak jde. Pokud jsou navíc na danou činnost naladěni, osvojení učiva, ale i např. čtení se jim daří lépe. To vše znamená, že **SPU nemusí mít fatální následky** a hlavně **není dětmi neovlivnitelná**. Jedna respondentka má navíc možnost **srovnat** svou situaci s nemocí své sestry (těžší formou skoliózy) – a z této komparace vyvozuje, že ona je na tom lépe, je lepší mít dyslexii nežli skoliózu. Podobně, jiný informátor hodnotí SPU jako **pouze malou poruchu**.

„No radši mít dyslexii, protože sice je to vo tom, ale musela bych pořád nosit ten korzet, taky bych musela chodit na operace.. A tak.“

(E)

SPU děti často slučují s tím, co jim ve škole činí obtíže (např. čtení, vyučovací předměty atd.). Jakousi pocitovou kompenzací těchto obtíží pak dětem poskytuje to, co jim naopak jde, **v čem se cítí silné**. Zvláště pozitivně působí, pokud děti vynikají alespoň v jednom ze základních vyučovacích předmětů, případně v oblastech považovaných v dnešní době za důležité až klíčové, jako jsou cizí jazyky či informační technika, nebo i v aktivitách **vysoce ceněných společností**, v níž se děti pohybují – zde se jedná především o společnost vrstevníků a konkrétně pak o sportovní nadání a dobré sportovní výkony. Všichni dotazovaní nadto reflektují vlastní **pokroky**, které dělají díky své pílí. Zlepšují se v kritických předmětech i dovednostech, z čehož mívají dobrý pocit, jeden chlapec díky svému zlepšení soudí, že není hloupý.

„Já jsem měl jednu trojku aa jednu dvojku z přírodopisu, z češtiny, jedničku z vlastivědy, z tělocviku jedničku, z výtvarky dvojku... a jako jinak... Ale ve čtvrtý, to sem měl dvě trojky! (...) Z češtiny a z vlastivědy.“

(C)

Důležitým faktorem je také **výskyt SPU v (blízké) populaci** a tedy i určitá **sociální norma či normalita**. Každý z respondentů se odvolává na alespoň jednu skutečnost, již sem můžeme zařadit. Často je to fakt, že více dětí ze třídy má SPU či jiné výukové obtíže (v jednom případě má lehčí formu SPU i respondentův bratr), dochází do PPP, mívá ve škole zkracované diktáty, čas navíc, v jednom případě i asistenta pedagoga a dyslektické tabulky. Jedna dívka uvažuje, že každý má jiné schopnosti –

silné a slabé stránky – a stejně tak i ona. I dětem, jež ve škole vynikají, se nedaří vše s úplnou lehkostí, a musí se to tedy také učit. Tři respondenti dokonce občas míní, že i ostatní děti se musí učit stejně jako oni, i když v jiných momentech rozhovorů (a častěji) tvrdí, že oni se doma připravují více, než je běžné pro děti bez SPU. Jeden chlapec přímo hodnotí, že SPU může mít každý, je to tedy „normální“. Tentýž chlapec si ovšem na jiném místě stýská, že neumí to, co „normální žáci“. Nabízí se tedy myšlenka, že o jakési normalitě svých obtíží i povinností z nich plynoucích děti s SPU **samy sebe přesvědčují** a k těmto úvahám se uchylují, aby snížily svou disonanci a pocit nespravedlnosti.

„Mm... Není. Je to normální prostě. Každý to může mít.“

(A)

7.2.2 Dítě a školní neúspěchy

Významně prožívaným důsledkem SPU je **dosahování horších školních výsledků**, nebo také obtížnější dosahování příznivých školních výsledků jejich nositeli (oproti spolužákům srovnatelné inteligence bez SPU). Respondenti se proto častěji musí vyrovnávat se školním neúspěchem, který si mnohdy vysvětlují právě tím, že mají SPU. Je však nutné si uvědomit, že tato diagnóza je pro děti daného věku zatím poměrně neuchopitelná, příliš abstraktní, neznají její příčiny ani podstatu a byli jsme svědky toho, že ji vysvětlují právě jejími příznaky a důsledky. Pokud tedy tvrdí, že dostávají špatné známky do značné míry kvůli SPU, přičemž SPU je to, co způsobuje jejich školní obtíže, nejedná se v pravém smyslu o vysvětlení (které by možná mohlo informantům přinést jistou úlevu spojenou s pochopením vlastní situace) ani jednoho, ale o pouhý popis pozorovaných skutečností. Pokud tedy chceme zjistit, jak děti svou zvýšenou školní neúspěšnost zpracovávají, je třeba se podívat i na jejich další **kognitivní a emocionální manipulaci s vlastními školními neúspěchy**. (Behaviorální složkou jsme se zabývali v kap. 7.1.)

Všichni respondenti, kteří (ze svého pohledu) někdy zažívají školní neúspěchy (jedná se o pět tázaných dětí), tyto hodnotí jako velmi **nežádoucí**, zejména kvůli jejich negativním praktickým důsledkům. Některé jsou zatím pouze potenciální, jako např. hrozba propadnutí nebo uzavření studijních perspektiv. S jinými se děti setkávají po (téměř) každé špatné známce – patří sem zejména reakce rodičů, jimi uložené tresty a nutnost posílení domácí přípravy. Dílčí školní neúspěchy bývají bezprostředně

následovány **negativními emocemi**, jako je zlost, vztek, bezmoc, lítost, pocit křivdy či nespravedlnosti apod. Kognitivně je děti zpracovávají až s určitým časovým odstupem.

Dívka, které činí obtíže i předměty jako tělesná, výtvarná a pracovní výchova, se, v souladu se svými rodiči, odvolává na to, že se nejedná o základní vyučovací předměty důležité pro budoucnost, a její nešikovnost na ně tedy sice **není příjemná** a nemůže ji moc ovlivnit domácí přípravou, na druhou stranu však také **není příliš fatální**. Častěji však děti hovoří o neúspěších v předmětech jako český jazyk, matematika a anglický jazyk, případně vlastivěda a přírodověda. Po nich se někdy dostávají **výčitky svědomí**, že se daný jedinec dostatečně nesnažil, nesoustředil, špatně si přečetl zadání, málo se na písemku připravil nebo na přípravu úplně zapomněl atd. Jeden chlapec tvrdí, že špatné známky dostává spravedlivě, protože se ve škole nedostatečně snaží. Není zcela jasné, zda se jedná skutečně o jeho názor, nebo spíše o jemu předkládaný názor rodičů či učitelů, s nímž se hoch možná postupně identifikuje. Týž respondent totiž na druhou stranu uvádí, že se často ve škole (i doma při přípravě) opravdu snaží, dělá, co může, a přesto se mu vždy nepodaří uspět. Zároveň si myslí, že si jeho rodiče občas spolu povídají o tom, že se jejich syn moc nesnaží (údajně to však nikdy neslyšel).

„No, to je.. to, jako že jsem se snažil doma a ve škole se nesnažím. (...) Dělá, co můžu. No. A mám čtyřky, no.“

(D)

I ostatní respondenti někdy dostanou **špatnou známku navzdory poctivé přípravě a snaze** – a tyto neúspěchy obecně **hůře snáší**. Považují je za zbytečné a někdy, zdá se, za důsledek vlastního selhání. Jedna dívka **sama sebe konejší** tím, že pokud dostane špatnou známku, i když se na písemku učila, tak alespoň něco umí. Na „zbytečné“ chyby a tedy i „zbytečné“ neúspěchy by ale někteří informanti patrně **raději nemysleli**. To jim však nebývá dopřáno, neboť právě tento druh neúspěchů mnohdy více vadí i jejich rodičům, kteří jim za ně proto i více spílají a připomínají jim je. Toto spílání se pak navíc ve větší míře dotýká vnitřních charakteristik dítěte, jeho schopností, nejde již o to, že se prostě neučilo. Někdy se děti staví do lehké **opozice** vůči názoru a spílání rodičů. Svůj nesouhlas i to, jak se jich reakce rodičů dotýká, **dají** v některých případech **najevo** (jedna dívka např. někdy pláče), jindy si je **nechájí pro sebe**.

„(...) Že řeknou, že to mohlo být lepší. Nebo že to někdy zvorám, a stejně to umím...“

Otázka: „A jak to v tu chvíli cítíš? Myslíš, že maj pravdu?“

„No, jo. No, že maj pravdu, že mi to nejde. To jo, ale... (...) Prostě že maj pravdu v něčem, že mi to nejde, tak to uznám, ale jinak, když si prostě myslím, že jsem v tom i lepší, tak to ne.“

(E)

U čtyř respondentů se objevuje strategie **označení viníka či delegování viny vně sebe sama**. Ve dvou případech děti označují za viníka některých svých neúspěchů učitelku (která např. dává do písemek nevhodnou látku či otázku) a dokládají to tím, že u dané učitelky (nebo v daných testech) má problémy více spolužáků, někdy dokonce „všichni“. Jeden chlapec někdy, dle svého mínění, neuspěje vinou spolužáků, kteří jej vyrušují hlučením v případě, že již dokončili svůj úkol, ale on jej ještě plní. Na tomto místě můžeme opět uvažovat o implicitní vině učitelky, která v kritických momentech své žáky neukázní, o té se však respondent sám nezmiňuje. U stejného hochy můžeme také pozorovat převedení viny na objekt, přesněji řečeno na vyučovací předmět, v němž se mu dlouhodobě nedaří uspět, a to i přes nemalou snahu. Jedná se o anglický jazyk, o němž chlapec tvrdí, že je „takový hrozný“. Jiný proband má někdy pocit **nespravedlnosti osudu**, že právě on dostává horší známky než ostatní, je mu to líto. Chvillemi se poddává **pocitům bezmoci či beznaděje**, vyjadřovaným výroky typu: „*Tak co můžu dělat?!*“ (C) a **křivdy** od rodičů, když mu tyto jeho neúspěchy vyčítají (ať už za ně v tu chvíli, dle něj, může učitelka, nebo i on sám).

„(...) *To, to se učím, a pak nám dá učitelka novou látku a dá nám z toho test, no, a z toho mám špatnou známku. No jako ne já, všichni skoro.*“ (koka) (...)

Otázka: „*A to pak dostaneš vynadáno?*“

„*No dostanu vynadáno. Protože jsem se to neučil, že jo. A jak? Když jsem to nevěděl, že to budu psát?!*“ (C)

Hojně užívanou strategií je rovněž **srovnávání své situace s méně příznivou situací někoho jiného**. Čtyři respondenti se uchylují ke srovnání sebe sama s některými spolužáky. Dva hovoří o tom, že s nimi do třídy chodí i spolužáci, kteří mají horší známky než oni. Soudí přitom, že je to tím, že se tyto spolužáci dostatečně neučí, škola je jim lhostejná. Jeden respondent z toho vyvozuje, že **školní (ne)úspěch je do značné míry dán tím, zda na svém vzdělání žák chce, nebo nechce, pracovat**. Jiní dva informanti srovnávají svou situaci se spolužáky, kteří se hůře vyrovnávají s vlastním neúspěchem ve škole – a pravděpodobně je za ně i doma čekají větší postihy – proto se bojí a kupříkladu pláčí anebo schovávají žákovskou knížku, což respondenti nečiní. Tři chlapci užívají srovnání s neúspěchy svých sourozenců a jejich reakcemi i reakcemi rodičů na ně. Tito sourozenci bez SPU nesou své případné školní neúspěchy hůře než respondenti, protože na ně nejsou tak zvyklí. Rodiče (v jednom případě i prarodiče) jim za ně i více vynadají. Jeden chlapec navíc přidává i poznatek, že jeho bratr mívá menší radost z dobrých známek, neboť na tyto naopak zvyklý je. Matka jiného hochy se častěji a více zlobí na jeho bratra, protože ten je „línější“, pravděpodobně méně zvyklý se učit,

a matka s ním nemá takovou trpělivost, pokud se mu něco nedaří pochopit (možná i proto, že on k tomu, narozdíl od respondenta, nemá objektivní důvod v podobě SPU).

„Kdy ... (bratrovi) něco nejde, tak, táák, a já to už třeba mám, tak ona to s ... (bratrem) musí víc dělat. (...) Hm, trochu je naštvaná. A já třeba nemůžu si potom tady pustit televizi...“

(B)

„No, ee, vynadali by mu asi víc než mně. No. Protože on, když dostal dva mínus, nebo tři mínus taky dostal, tak mu taky vynadali víc než mně vynadali. Táta. Ale, ee, táta je na známky ho, jako hodnější, ale jako někdy taky je naštvanej.“

(C)

Jedna dívka se někdy ve svých úvahách obrací i k určitým **hypotetickým možnostem** (např., že pokud by dostala další šanci, možná by ji nechybovala), což však zřejmě nemá úlevný efekt. Táž respondentka se někdy musí vyrovnávat i se svými neúspěchy v tělesné výchově, které navíc bývají následovány **negativními reakcemi spolužáků**. V dobách, kdy se jí spolužáci posmívali, **ventilovala svou lítost** v bezpečném prostředí domova, plakala a svěřovala se matce, u níž hledala útěchu. Nyní dívka zdůrazňuje, že tito spolužáci **nejsou jejími kamarády** (tzn. vymezuje se proti nim), a že její kamarádi takto nereagují.

„No jako nejsou to třeba ani moji kamarádi, ale prostě taky říkaj, že jsem to mohla, že jsem mohla s tím něco udělat.“

(E)

Nejen ona, ale i jeden další informátor někdy **ventiluje své emoce a svěřuje se matce**, pokud se cítí zle kvůli určitým problémům ve škole. hledá u ní podporu a uklidnění. Jedná se především o situace, kdy má dojem, že se mu ve škole něco nepodařilo (např. test – když si zjistí jeho správné řešení). V těchto momentech pláče, i přestože údajně nikdy nedostal horší známku než trojku, kterou považuje za dobrou. (První třídu tento chlapec opakoval, o čemž sice ví, avšak údajně si to nepamatuje.)

„Hm. Jo. Brečím, hmm... (...) Když se mi zrovna něco nepovede nebo tak.“

Otázka: „To řekneš mámě?“

„Jo, řeknu.“

Otázka: „Co ona na to?“

„Mm, že to, že se mám uklidnit, že to bude dobrý.“

Otázka: „Jak se ty v tu chvíli cítíš? Co jí říkáš?“

„Mm, nic, že prostě, že prostě vim, že to bude dobrý.“

(A)

Všichni respondenti ale zažívají i školní úspěchy. Z nich, i z následných pochvalných reakcí rodičů, mívají o to větší radost, že tyto nejsou samozřejmě a děti si je zasloužily svou prací. Někteří soudí, že jejich radost z vlastních úspěchů je větší, než

tomu bývá běžně, u jiných dětí. **Školní úspěchy a pozitivní emoce s nimi spojené se tak pro děti s SPU stávají určitou satisfakcí a povzbuzením (nejen) další snahy.**

7.2.3 Dítě a domácí příprava do školy

Školní úspěchy dětí s SPU bývají podmíněny jejich pilnou domácí přípravou. Tu berou někteří informátoři jako **nevýhodu** vyplývající z SPU, potřebu, která by jinak nebyla tak silná. **SPU** se v očích dětí stává pomyslným **viníkem** toho, že tyto musí trávit i doma hodně času učením (a nemohou se tak věnovat jiným, oblíbeným činnostem). Často přitom bojují s nechutí učit se či procvičovat látku nebo kritické dovednosti. Do domácí přípravy se potom samy nutí, někdy musí nastoupit i vnější síla v podobě rodičů a jejich příkazů, zákazů a trestů ukládaných dětem za odmlouvání a vyhýbání se domácí přípravě nebo za následné nežádoucí známky. Ještě více se pak děti doma musí připravovat právě po nějakém dílčím školním neúspěchu. Zvýšená domácí příprava se viditelně někdy stává příčinou určité **kognitivní disonance** – dětem je nepříjemná, vyvolává u nich negativní pocity, někdy ji vnímají i jako přehnanou, avšak nezbývá jim, než ji vykonávat tak, jak to vyžadují rodiče, popřípadě v míře nutné pro svou školní úspěšnost. Možná i za účelem snížení této disonance tak více než polovina probandů přijala **přesvědčení, že zvýšená domácí příprava jim pomůže** se zlepšovat, případně že **je třeba** proto, aby informanti získávali alespoň nějaké dobré známky a vyvažovali jimi své školní neúspěchy, nepropadli a nemuseli tak vše opakovat. Dva respondenti myslí i na svou budoucnost – procvičované učivo bude zřejmě potřeba v dalším studiu a povolání nebo jednoduše v každodenním životě (počítání peněz apod.). Všichni navíc mají tu **zkušenost, že se díky své pili skutečně zlepšili** – vidí to na svých známkách na vysvědčení anebo díky průběžné diagnostice v PPP. I přesto se zdá, že dva chlapci svou domácí přípravu stále vnímají spíše jako nevyhnutelnou **povinnost**, kterou „musí“ podstupovat zejména z rozhodnutí rodičů.

„Ne, já si musím udělat úkoly, když máme třeba úkol z angličtiny, tak si ho musím, mm, napsat a musím si připravit aktovku a musím nechat tady žákovskou. No a pak se musím učit, až máma přijde.“

(D)

Čtyřem respondentům pomáhá **srovnání současné situace s minulostí**. Dříve totiž museli tito respondenti domácí přípravě věnovat více času, navíc tato byla ještě méně záživná a příjemná než nyní. Dělávali různá cvičení navíc, více procvičovali čtení (nebo psaní), které jim však v té době činilo mnohem větší obtíže než nyní, takže toto

procvičování bylo náročnější a, jelikož děti čtenému textu nerozuměly, nepřinášelo jim žádný okamžitý užitek. Jejich píle však měla dlouhodobý efekt. A protože se již informanti v daných předmětech a oblastech zlepšili, nemusí se dnes učit tolik, některá cvičení přestali dělat úplně. Na každodenní čtení a někdy i učení si navíc již **zvykli a četba dnes všechny participující děti s SPU baví**. Jeden chlapec tvrdí, že jej většinou baví i učení.

„No, že to, ee, neumím, to, číst, tak jsem, to, musel číst. Asi, nevim, kapitulu vždycky každé den čtu.

Otázka: „Ještě pořád?“

„Hm. Mně to baví.“ (úsměv)

(C)

Dva informátoři rovněž hodnotí, že **jejich snaha má smysl a efekt**. Mají díky ní dobré známky a postupně si vylepšují vysvědčení. Jeden z nich by si i přesto přál ještě lepší vysvědčení, než bylo jeho poslední. Jiní respondenti však naopak poukazují na to, že **ani kvalitní domácí příprava jim nezaručuje ideální školní výsledky**. Někdy se jim podaří jednu oblast vylepšit, ale mezitím se zhorší v jiné. Jindy se potýkají s jistými výkyvy ve vlastních výkonech, o nichž netuší, čím jsou způsobeny, ani kdy je mají očekávat. Jedna dívka doporučuje se na tuto skutečnost připravit, **počítat dopředu i s možnostmi neúspěchu**. Na otázku, co by poradila imaginárnímu kamarádovi, který právě zjistil, že má SPU, odpovídá:

„Aby se začal jako už trochu i učit. Aby potom vlastně, potom, aby se prostě začal učit. A aby potom byl připraven na to, že tam, že až bude do školy, tak nebude mít dobrou známku.

(E)

7.2.4 Dítě a rodičovské přístupy

V otevřeném kódování byla celá jedna kategorie věnována dětmi percipovaným přístupům rodičů k nim a jejich obtížím se svými důsledky (kap. 6.3). Viděli jsme, že rodiče se shodují v základním **přístupu ke školním výsledkům** svých dětí s SPU – za dobré známky je chválí, zatímco za špatné jim spílají. Liší se však v hodnocení, které známky jsou dobré/špatné. Děti pravděpodobně toto jejich hodnocení zpravidla **přejímají**. Ať už je pro rodiče např. trojka dobrá, nebo naopak špatná známka, dítě to vidí stejně. Děti také uvádí, že pro většinu výtek, spílání i trestů od rodičů je podnětem škola či vzdělávání – a to nejen dosahované školní hodnocení, ale i domácí příprava dítěte a obtíže v ní. **Požadavky na domácí přípravu** dětí s SPU pak také obvykle vychází od rodičů (i když samozřejmě s hlavním ohledem na požadavky školy). Děti

s nimi někdy **souhlasí**, mnohdy se ale také staví do **opozice**. Myslí, že by se mohly učit i méně, případně se na rodiče hněvají, když po nich tyto vyžadují, aby se doma učily v momentech, kdy se dětem nechce nebo se cítí vyčerpané.

Osobní angažovanost a spoluúčast rodičů na vzdělávání dětí se drobně různí svou intenzitou i způsoby, jakými rodiče do této oblasti vstupují. Všichni rodiče, zejména matky, však respondentům často pomáhají (nejen) s domácí přípravou do školy. Učí se s nimi, procvičují, čtou, diktují jim diktáty, zadávají úlohy a cvičení, vytváří pro ně různé výukové pomůcky atd. Někdy jsou však i matky unavené, nemají chuť se s dítětem učit, rády by se věnovaly něčemu jinému, přesto se překonají a přistoupí k učení. Obvykle se však jejich nevytříbenost projeví v jejich jednání – jsou nervózní, zlobí se na děti, „křičí“ na ně, popohánějí je atd. Stejně tak se matky někdy hněvají a zvyšují hlas, když se dětem delší dobu nebo opakovaně nedaří něco z učiva pochopit či si zapamatovat. Pro všechny respondenty se jedná o velmi nepříjemné okamžiky, navíc s **kontraproduktivním účinkem** – nepříznivě ovlivňujícím jejich výkony a schopnost v daném momentu učivo vstřebat.

I nad rodičovskými přístupy děti nějak uvažují, nějak je hodnotí a zpracovávají. Ačkoli všichni respondenti mají k přístupu svých rodičů, zvláště matek, určité **výhrady**, čtyři z nich uvádějí, že jsou s ním vcelku **spokojeni** a starostlivost svých rodičů hodnotí „docela“ kladně. Jedna informantka to rozvádí – matka ji podporuje, řeší některé její obtíže přímo ve škole, oba rodiče se s ní učí (matka opět více) a není jim jedno, jak jejich dcera ve škole prospívá. Na druhou stranu by nedopustili, aby se dívka stále jen učila a nemohla se věnovat zájmovým a volnočasovým aktivitám. Jeden informátor si **není zcela jistý**, zda by své rodiče s jejich přístupem dal za příklad jiným rodičům dětí s SPU. Neumí však uvést, proč, a nenapadá ho, jak konkrétně by rodiče měli své jednání změnit. Jeho výpovědi jsou **celkově zmatenější**. Preferuje společné učení s matkou, ale ne vždy. Domácí úkoly si raději dělá sám a velmi negativně se staví k tomu, když jej rodiče k plnění úkolů či k učení nutí, pokud na to není naladěný. Údajně pak stejně nevnímá a brzy naučené zase zapomene. On a další dva chlapci také uvádí, že rodiče mnohdy nechápou a nevěří, že na neúspěchu někdy nenese vinu respondent, ale někdo jiný (učitel/spolužáci aj.). Informanti to vnímají jako příkoří. Jeden chlapec soudí, že rodiče přijímají jeho obtíže někdy dobře, jindy ne, což patrně znamená, že někdy mu za špatnou známku nevynadají, avšak jindy ano. Hoch zatím nevypozoroval, jakým pravidlem se to řídí, neví tedy předem, jakou reakci má právě očekávat.

Otázka: „A vaši to berou dobře?“

„No někdy jo, a někdy ne.“

Otázka: „Podle čeho se to řídí?“

„No jako, že někdy je to, je jim to někdy jedno, že dostanu poznámku nebo pětku. A někdy jim to vadí.“

Otázka: „Ale čím to je?“

„Nevím.“

(D)

Vrátíme-li se ke společnému učení matek s dětmi, větší část respondentů hodnotí situace, kdy na ně matky zvyšují hlas při učení, jako „hrozná“, „strašná“. V daných chvílích se na své matky hněvají a myslí, že pokud jsou tyto nervózní, buď by se s nimi neměly učit, anebo by se měly ovládnout a nepřenášet svou nervozitu na děti (které se pak cítí pod tlakem). Dle svých slov by se děti nejednou rády svým matkám vzepřely, něco jim k dané situaci řekly, např. že se prostě učit nebudou, nebo že se to raději naučí samy a v klidu, jeden chlapec by dokonce nejraději užil i nějaká „prostá slova“. Informanti však údajně tyto své záměry neuskutečňují. Často své emoce a touhy odporovat tzv. „**spolknu**“, nechají si je pro sebe, zapřou se a pokračují v učení se s matkami. Někteří proto, že mají zkušenost, že odporováním stejně nedocílí svého, jiní sami nevědí, proč. Jeden chlapec pojmenovává, že se pak cítí „*prostě pod parou*“ (A). Jiný hoch v dané situaci **hledá** její **klady** – pokud je matka unavená a chce mít učení rychle za sebou, alespoň s učením pravděpodobně dříve skončí. Třem dětem se někdy zdá, že se učí už dlouho, mají např. už hotové úkoly, něco se naučily – a matka jim ještě přidá nějakou úlohu na procvičení. Jeden chlapec následně sám obhájí svou matku i toto její rozhodnutí a přejímá zřejmě její argument, že procvičování je potřeba.

„Třeba když mám úkoly udělaný a už chci jít jako pryč od učení, tak máma prostě mi dá ještě příklad. Ale jako já to musím ty příklady, protože musím to mít jako procvičený, no.“

(C)

Jeden chlapec se **neuchyluje k žádným hanlivým označením matčina přístupu** k němu a k domácí přípravě. Jeho matka se přitom na jeho domácím učení podílí (a řídí jej) poměrně silně. Vytváří svým synům (dvojčatům) pomůcky – konkrétně např. kartičky s anglickými slovíčky. Dojíždí pro ně na zájmové kroužky, aby byli dříve doma a mohli se dříve učit, procvičuje s nimi, co se jim nedaří, učí se s nimi, každý večer s nimi čte. Tomuto respondentovi se však někdy jejich **domácí příprava** na školu **jeví až přehnaná**. Dle jeho názoru by se společně nemuseli učit tolik, místo toho by mohli sledovat např. televizi. Víceero jeho výpovědí navíc naznačuje, že by se **raději učil více sám**, méně by do své přípravy zapojoval matku. Mj. uvažuje, že pokud rodiče dětí s SPU chodí do práce (jeho matka je v domácnosti) a přichází domů až v odpoledních hodinách, mohou se děti „alespoň“ učit samy a trávit více času venku. Na

přímou otázku, zda by si toto přál i pro sebe, ale odpovídá, že nikoliv – on může být venku např. v době bratrova squashového tréninku. Vzápětí však opět uvádí, že někdy matce sám od sebe říká, aby se s nimi neučila a dělala si něco svého, že oni se s bratrem zvládnou naučit sami a matka jim to jen zkontroluje. Chlapci navíc vyhovuje způsob, kdy se bratři něco naučí každý zvlášť, a matka je z toho posléze jen přezkouší. Jindy matce navrhuje, že bude z tréninků jezdit domů sám, autobusem. Matka ovšem nesouhlasí, cesta by mu dle ní trvala zbytečně dlouho. Matka by podle tohoto chlapce celkově nemusela být tak starostlivá a tolik se s ním a jeho bratrem učit. Nemusela by ani vytvářet pomůcky (což ji podle chlapcova mínění nebaví). Není zcela jasné, zda má toto přání spíše altruistické či egoistické pozadí. Chlapec sám tvrdí, že takto uvažuje kvůli matce, jež bývá někdy z množství svých povinností unavená, aby ji ušetřil. Nabízí se však myšlenka, že by možná také rád v jistém smyslu ušetřil sám sebe – minimálně před nepříjemným pocitem, že je matka vyčerpaná i jeho přičiněním. Jedná se ovšem o pouhou možnost a dohad bez přímého podložení.

„(...) Někdy je už unavená. (...) Že třeba, kdy je třeba, je třeba na zahradě a potom ještě pro nás dojíždí a potom se ještě s náma učí... (...) Mm, že podle mě by, by to tak nemusela dělat hodně.“

(B)

Jedna respondentka **racionalizuje**, hodnotí jako přirozené, že různí rodiče mají různý přístup k výchově svých dětí. Co jedni povolí, druzí zakáží. Jelikož každému dítěti něco ve škole nejde, všichni rodiče se též musí se svými dětmi více či méně učit. Dívka navíc **srovnává starostlivý přístup svých rodičů s rodiči, kteří se nezajímají o školní prospěch svých dětí**, jsou lhostejní a zanedbávají tak podle ní i to, co by dítě s jejich pomocí mohlo umět. Konkrétní příklad vidí ve svém bývalém spolužákovi, který musel přestoupit do jiné třídy, údajně právě kvůli nedostatečné péči rodičů o jeho vzdělání. Jasně z toho vyvozuje, že rodiče by se měli zajímat o školní dráhu svých dětí, podporovat je a učit se s nimi.

„No, my jsme měli ve třídě jednoho kluka a ten, že jo, přišel domů, ty rodiče, těm rodičům to bylo jedno úplně, co z čeho má, a dělali si to svoje a o něho se skoro vůbec nestarali. Tak von přestoupil do třídy, protože tam byla hodnější, že jo, učitelka, a on byl vždycky, tak ta mu jako začala dávat lepší známky. Ale ta naše taky dává dobrý známky.“

Otázka: „Tak si myslíš, že ti rodiče by se o to měli víc starat, jo?“

„No starat a podporovat ho a taky se s ním učit, aby zrovna se, protože se stane to, že von třeba něco umí, ale voni se s ním neto, neučej, a pak dostane.. No, pak si na to třeba nemůže ani vzpomenout.“

(E)

Rodiče této dívky se, jak respondentka prozrazuje, někdy hádají kvůli jejím obtížím ve škole. Zdá se, že i mezi nimi jde mj. o téma (ne)lhostejnosti k jejím

prospěchu. V těchto momentech jejich dcera volí **únikovou strategii** – odchází do pokojíčku, aby je nemusela poslouchat, s **pocitem lítosti**, že se rodiče dohadují kvůli ní.

Všichni respondenti popisují drobné **odlišnosti v přístupu rodičů k nim a jejich sourozencům**. Čtyři z nich přesto explicitně tvrdí, že se rodiče k nim i jejich sourozencům chovají stejně. Je možné, že tím částečně **popírají** onu odlišnost, případně se raději soustředí na oblasti, v nichž se skutečně rodičovské jednání se sourozenci shoduje. Jeden informant z těchto čtyř sice připouští, že dostává vynadáno za špatné známky častěji než jeho sestra, to se mu však jeví přirozené vzhledem k tomu, že on jednoduše častěji špatné známky dostává. Rodiče dle něj nerozlišují, že on má SPU a sestra nikoliv.

Jiná informátorka zase uvažuje, že s ní se sice rodiče musí více učit, někdy je třeba jí něco trpělivěji vysvětlovat, se sestrou však na druhou stranu rodiče navštěvují různá zdravotnická zařízení, doprovází ji na operace apod. V celkovém souhrnu tedy pomáhají oběma svým dcerám stejně – a podle informátorky to tak také sami rodiče hodnotí. Na jiném místě ovšem stejná dívka prozrazuje, že rodiče odlišně přistupují ke školním neúspěchům svých dcer. Sestře někdy méně vynadají, nebo jí nevynadají vůbec. Respondentka to nese nelibě, hněvá se na ně, což jim i sděluje – avšak rodiče argumentují, že sestra studuje již osmileté gymnázium. Dívka sama sebe **uklidňuje** tím, že se tak neděje vždy (někdy dostane vynadáno i sestra), i sestře rodiče „řeknou, že to mohlo být lepší“ (E), oběma také po špatné známce zakáží oblíbené činnosti a přikáží jim známku si opravit. Praktické důsledky jsou tedy pro obě stejné, odlišnost se týká pouze emocionální reakce rodičů na špatné známky.

Jeden chlapec si uvědomuje, že s ním se matka musí učit více, než se kdy učila s jeho bratrem. Toto učení ji však podle něj baví a nestaví se kvůli tomu k němu jinak než k bratrovi. Pouze jeden respondent otevřeně hodnotí, že jeho rodiče jsou na sestru hodnější než na něj, více se na ni usmívají. Je to jediná oblast, v níž by chtěl být raději na sestřině místě. Když si něčeho podobného všimne, snaží se **na to nemyslet**, přesněji řečeno **myslet na něco jiného, odreagovat se** nějakou činností. Chlapec soudí, že k němu rodiče přistupují odlišně kvůli jeho SPU a problémům ve škole/v učení. (Jedná se o chlapce, který si není jist, zda by přístup svých rodičů uvedl jako příkladný – viz výše.)

„... Prostě myslím na něco jiného, no. (...) No, že bych na to nechtěl myslet, no.“ (klopí hlavu, vypadá smutně)

Otázka: „A na co myslíš v tu chvíli? Co tě odreaguje?“

„Co dávaj a tak, no. No, když nečtu, no tak... Tak čtu sám, no. když mě nikdo neruší, no.“

(F)

7.2.5 Dítě a sourozenec

Všichni respondenti **popírají**, že by mezi ně a jejich sourozence kvůli SPU a jejím dopadům vstupovala **žárlivost**, ať už z jejich strany, nebo ze strany sourozenců. Zdá se, že v některých případech je tomu skutečně tak. Někdy na sebe však zřejmě sourozenci přeci jen žárlí, např. když jednomu z nich rodiče méně spílají za špatné známky, nebo když se s dítětem s SPU více učí (bratr jednoho respondenta si v takových chvílích zřejmě drobně vynucuje matčinu pozornost). Popírání žárlivosti sourozenců se patrně pojí s tím, že se děti na danou situaci ne dívají (či neumí podívat) jejich očima.

„No líp se, eee, ke mně chovaj. Protože on brácha, když, když dostal tu známku, tak byli jako víc naštvaný, než když to, když jsem si dostal já.“ (...)

Otázka: „A jak ty to vnímáš, že se k tobě chovali líp?“

„... ..“

Otázka: „A brácha?“

„Nevim.“

(C)

DISKUSE

Z této výzkumné sondy vyplynulo mnoho zajímavých zjištění. Tato zjištění se nyní pokusíme propojit a porovnat se zjištěními a teoretickými koncepty jiných autorů. Také se krátce zmíníme o souvislostech mezi výsledky tohoto šetření s dětmi s SPU a dříve uskutečněného výzkumu s matkami těchto dětí (Vilímová, 2010).

Nejprve bychom rádi zmínili, že jsme si vědomi určitých omezení, která plynou zejména z využití kvalitativní výzkumné metodologie. Jedná se především o malý výzkumný vzorek, a tedy nemožnost zobecnit získané výsledky na celou populaci dětí s SPU. Pro hloubkové nahlédnutí do subjektivního prožívání a percepce důsledků SPU zúčastněnými dětmi, které bylo cílem této práce, je však výzkumný vzorek složený ze šesti dětí dostačující a kvalitativní metodologie zcela adekvátní.

Shrňme tedy nyní důležitá a zajímavá zjištění. Jaký dopad má SPU u dětí na jejich osobní a rodinný život z jejich vlastního, subjektivního pohledu? SPU ovlivňují primárně, jak již ze samotného názvu poruchy vyplývá, schopnosti učení těchto dětí. Nehovoříme přitom pouze o konkrétních oblastech (dovednostech), v nichž bývají SPU obvykle nejprve odhaleny a na jejich základě diagnostikovány (nejčastěji čtení, psaní a pravopis – viz např. Matějček, 1995; Matějček, Pokorná, 1998). Děti v našem šetření jsou si většinou plně vědomy, že diagnóza SPU více či méně souvisí i s jejich dalšími obtížemi, např. se zhoršenou pamětí, zejména mechanickou, rychlostí zpracování informací a celkově pomalejším tempem, ve dvou případech i určitou motorickou nešikovností. Co se týče školních výsledků, dyslexie, dysgrafie či dysortografie tak nezasahují pouze do jazykových předmětů, ale mnohdy i do matematiky (jak uvádí např. i Lednická, 2004) a dalších, přírodovědných předmětů, někdy i do tzv. „výchové“ – zejména tělesné, výtvarné a pracovní.

Tato výzkumná sonda ukázala, že zúčastněné děti vesměs připisují své neúspěchy právě SPU. Je tak možné, že si touto poruchou vysvětlují i neúspěchy, které s ní nemají mnoho společného. Stejně tak své SPU spojují především s překážkami a obtížemi, které pro ně tyto znamenají. Toto zjištění koresponduje s výsledky Burdena a Burdettové (2007).

Děti s SPU se tedy častěji setkávají se školním neúspěchem, který tak mnohdy již předem očekávají a mívají z něj obavy. V tom se shodujeme se studií Matějčka, Vágnerové a kol. (2006). Autoři (tamtéž) rovněž uvádí, že děti středního školního věku s SPU navštěvující specializované třídy hodnotí své schopnosti většinou průměrně,

v některých oblastech (např. v matematice) dokonce nadprůměrně – i když ne ve shodě s realitou. Dodáváme, že děti v našem výzkumu (žáci běžných ZŠ) často své schopnosti vymezovali oproti svým obtížím. Mnohdy tak velmi vyzdvihovaly svou šikovnost na některé předměty či oblasti především proto, že jim tyto nečiní takové obtíže jako např. český jazyk, nebo protože se v daných předmětech (dovednostech) již zlepšili oproti minulosti. Matějček, Vágnerová a kol. (2006) ovšem také odhalili, že sebedůvěra a sebehodnocení dětí s SPU ve starším školním věku vlivem nástupu kritického myšlení klesá (a objektivizuje se vzhledem ke školním výsledkům). Otevírá se tedy otázka, jak se v tomto smyslu bude vyvíjet sebepojetí našich respondentů.

V celkovém sebehodnocení se dyslektické děti ve výzkumu Matějčka, Vágnerové a kol. (2006) příliš neohlížely na své školní výkony. Jejich specifické obtíže tak toto celkové sebehodnocení významně neovlivňovaly. To nemůžeme potvrdit, ani vyvrátit, jelikož v našem šetření nebyly použity žádné kvantitativní metody, dotazníky zjišťující sebehodnocení dětí apod. Můžeme však upozornit, že na otázku po vlastnostech a (ne)schopnostech respondenti odpovídali téměř výhradně právě uváděním toho, co jim ve škole jde, či nejde.

Dopady SPU se však zdaleka netýkají pouze školních výsledků. Významně zasahují kupř. do rodiny, rodinného řádu, rodičovských postojů k dítěti, a tím i do vztahu dítěte s rodiči.

Ve shodě s Pokornou (2010) konstatujeme, že pro některé děti je obzvláště nepříjemnou až traumatizující zkušeností zklamání rodičů nad celkovou školní neúspěšností dítěte. V našem výzkumu se ukázalo, že opakované zklamávání rodičů svými dílčími školními neúspěchy děti nesou velmi emotivně. Mnohdy se tomu snaží vyhnout. Pokud již nemohou zabránit zklamání rodičů, soustředí se alespoň na to, aby ho nebyly svědky, případně aby jej minimalizovali. V tomto ohledu jim samozřejmě jde také o vyhnutí se či minimalizaci následných nepříjemných opatření, jako je zákaz oblíbených činností či nutnost posílení domácí přípravy.

Negativní emocionální projevy rodičů vůči dítěti a jeho obtížím respondenti celkově vnímají jako velmi nepříjemné. Tyto situace přitom nenastávají jen po informování rodičů o školním neúspěchu, ale často také při domácí přípravě do školy – což se týká převážně matek. Zejména pokud jsou matky unavené, nervózní či neochotné se s dítětem v danou chvíli učit, ale překonají se a toto společné učení podstoupí, projevuje se to v jejich jednání – nižší trpělivostí, nátlakem na dítě, aby zrychlilo tempo, někdy až křikem a spíláním. Děti by se většinou v takových momentech raději učily

samy. Zmíněné jednání matek jim učení nejen komplikuje, ale navíc v nich, pochopitelně, vyvolává také negativní emoce, jako hněv a vztek, lítost, pocit nespravedlnosti či vlastní neschopnosti. Že častá, intenzivní, mnohdy stereotypní a ne vždy efektivní společná domácí příprava do školy dětí s rodiči může v jejich vztahu vyvolávat napětí, ostatně osvětlili i Vágnerová (2005); Matějček, Vágnerová a kol. (2006).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) se rovněž ve svém výzkumu s žáky specializovaných tříd pro děti s SPU zabývali názory těchto žáků na výchovné postoje a jednání svých rodičů. Shodně s nimi i naši respondenti vnímají negativa a pozitiva rodičovského přístupu a jednání víceméně jako vyrovnané. Matky se jim jeví jako přísnější a direktivnější než otcové. To může být do velké míry dáno tím, že se s nimi matky učí častěji, intenzivněji, více se zajímají o jejich školní výsledky a vedou je k nápravě případných neúspěchů. Silná emoční podpora ze strany rodičů a projevování kladných emocí vůči dítěti v našem vzorku viditelně schází jen jednomu chlapci, který má dojem, že na jeho sestru jsou rodiče hodnější a více se na ni usmívají. Ostatní respondenti zřejmě nedostatek emoční podpory od rodičů nezaznamenávají, a to ani v porovnání se svým sourozencem. U dvou dětí je naopak patrná poměrně významná emoční opora ze strany matek, v jednom případě i prarodičů dítěte.

Jak uvádí např. Vágnerová (2005), děti v tomto věku zatím zcela přijímají rozhodnutí, normy, pravidla, postoje a hodnoty svých rodičů. Svými požadavky, nároky na výkon a jeho hodnocením, stejně jako výběrem činností, ovlivňují rodiče uspokojování potřeby seberealizace svého dítěte. Pokud jsou např. často nespokojeni s výkony dítěte, probouzí v něm pocit nedostatečnosti a méněcennosti. V naší studii bylo absolutně potvrzeno, že děti se, zejména v oblasti školních výkonů, hodnotí na základě přejatého hodnocení rodičů. Stejně tak podle požadavků rodičů nahlíží na své školní výsledky. Pokud např. rodiče považují trojky za dobré známky, dítě to vidí stejně a po obdržení této známky zůstává v pohodě a spokojené. Řadí-li naopak rodiče trojky mezi známky nežádoucí, i dítě je s nimi nespokojeno, hodnotí je jako neúspěch a chce si je vylepšit. Můžeme si na tomto místě položit otázku, které z těchto dětí je na tom z hlediska vývoje osobnosti lépe. To, jež je spokojeno se svými výkony, v podstatě nezažívá školní neúspěchy a naopak dostatečně zakouší pocit úspěšnosti, který je v tomto vývojovém stádiu tak důležitý (Erikson, 2002)? Anebo to, které vzhledem k náročnějšímu žebříčku nároků svých rodičů na známky (případně i kvůli častějšímu

získávání nepříznivých známek, včetně čtyřek a pětek) má bohaté zkušenosti s neúspěchy, které se však zároveň učí překonávat?

Právě překonávání překážek, zvládnutí zátěže může děti posouvat kupředu ve vývoji, budovat v nich cenné pracovní návyky. Ve shodě s Matějčkem (1995) podotýkáme, že pokroky dětí s SPU u nich vzbuzují pocity uspokojení a štěstí, a stávají se tak motivací pro další úsilí. Ostatně Burden a Burdettová (2005) svou studií s chlapci s SPU staršího školního věku upozornili na jejich připravenost vyvinout úsilí k dosažení úspěchu a silné vnitřní ohnisko kontroly (locus of control). Naše sonda ukazuje, že účastněné děti s SPU mají často tendenci připisovat své neúspěchy a obtíže SPU, zatímco úspěchy hodnotí jako dosažené vlastním úsilím.

Mádrová (1998) označuje ve své publikaci za nebezpečné komentování výkonů dítěte výrazy, které snižují jeho sebedůvěru a které z jeho obtíží činí jeho hlavní charakteristiku. Myslí tím komentáře typu: „jsi hloupý“, „neschopný“ apod. Dodejme k tomu, že i označení hodnotící míru vynaloženého úsilí dítětem v něm mohou vyvolávat značnou zmatenost. Příkladem je chlapec, který několikrát opakuje, že špatné známky dostává, protože se ve škole nesnaží, nebo se snaží málo (A tvrdí, že si to myslí i rodiče). Zároveň však několikrát uvádí, že dělá, co může, snaží se, a přesto dostává špatné známky. Na opačné straně stojí hoch, který dostane trojku, i když se na písemku zapomene učít – a rodiče i prarodiče ho za ni pochválí se slovy, že se snažil.

Ve středním školním věku nabývají na důležitosti vrstevnické vztahy, srovnání s vrstevníky a jakási vrstevnická akceptace (Matějček, 2003; Matějček, Pokorná, 1998). I v této sondě se děti s SPU srovnávají se svými spolužáky, z čehož vycházejí spíše nepříznivě. Rády by se jim přiblížily a dosáhly tak určité „normality“. Někdy svým spolužákům děti s SPU závidí možnost (bezproblémového) studia na gymnáziu a následného lepšího profesního uplatnění. Zdá se však, že pokud děti vynikají alespoň v jednom ze základních vyučovacích předmětů či v některé z vysoce společensky ceněných oblastí, kompenzuje jim to jejich „nedostatky“. Patrná je také určitá pasivní zvládací strategie srovnávání sebe sama a svých výkonů či reakcí na ně s dětmi (spolužáky a sourozenci), které jsou na tom v nějakém ohledu hůře než respondent.

Autoři (např. Langmeier, Krejčířová, 1998; Matějček, Pokorná, 1998) se poměrně shodují, že ve středním školním věku hraje ve vrstevnické skupině velmi významnou roli fyzická zdatnost a obratnost dítěte. To můžeme plně potvrdit. Děti s dobrými sportovními výkony zaujímají, zdá se, ve skupině vrstevníků (spolužáků) příznivé

pozice. Jedna dívka, která má obtíže v tělesné výchově, naopak svým srovnáním se spolužáky – a jejich narážkami na svůj výkon – dosti trpí.

Rádi bychom zde také krátce pohovořili o problematice uspokojování základních psychických potřeb dle Matějčka a Langmeiera (1986) a jejich možném negativním ovlivnění SPU. Toto šetření ukazuje, že potřeba stimulace proměnlivými podněty je u některých dětí s SPU naplňována možná až přespříliš – náročnou školní a domácí přípravou. Minimálně v jednom případě se také zdá být uspokojována dosti jednostranně. Chlapec se po škole doma intenzivně učí a pokud má volno, hraje si obvykle na počítači, příliš nechodí ven a mezi vrstevníky. Potřeba smysluplného světa a řádu může být rovněž problematická. Děti mají sice pevný řád v pravidelné domácí přípravě do školy, avšak co smysl a řád mnohdy postrádá, je schopnost zúročení vyvinutého úsilí a, obecněji, výkyvy dětí ve školních výkonech. Na druhou stranu děti vidí své dlouhodobé pokroky vždy při návštěvě PPP – a tehdy si uvědomují, že jejich snaha má smysl. Potřeba bezpečí a životní jistoty v citových vztazích se nezdá být SPU výrazněji narušena. Pouze v jednom, již výše zmíněném případě, kdy chlapce soudí, že na sestru jsou rodiče hodnější, může být její naplňování chudší. O potřebě identity, vědomí vlastního já, své hodnoty a společenské prestiže jsme vlastně hovořili výše. V tomto věku se totiž sebehodnocení významně odvíjí od hodnocení výkonů dítěte dospělými a, stále více, vrstevnickou skupinou. A nakonec, jakési částečné zablokování potřeby otevřené budoucnosti, naděje a životní perspektivy bylo vyjádřeno negativně prožívanou skutečností, že respondenti pravděpodobně nebudou moci studovat gymnázium či vysokou školu. Jistá naděje však zůstává. Děti samy hodnotí, že své školní výsledky mají do značné míry i ve svých rukou a mohou je ovlivnit vlastním úsilím.

K diskusi výsledků tohoto šetření s výsledky loňského výzkumu s matkami dětí s SPU (Vilímová, 2010) se zde zmíníme jen velmi krátce a výběrově. Podrobnější komparace již není, vzhledem k rozsahu i zaměření této práce, příliš žádoucí.

Z rozhovorů s matkami dětí s SPU vyplynulo, že jako jeden z nejnáročnějších aspektů spojených s SPU svých dětí, vnímají náročnou, každodenní přípravu do školy s těmito dětmi. Nyní můžeme konstatovat, že samotné děti to vidí velmi podobně. Matky však tuto přípravu hodnotili jako velmi potřebnou a užitečnou – pro budoucnost, a vlastně i současnost dítěte. Jak bylo již uvedeno, děti podobné názory a postoje svých

matek přejímají. Matky rovněž, stejně jako děti samotné, asi nejvíce motivovaly a v dalším úsilí povzbuzovaly všechny úspěchy a pokroky dítěte.

Všechny matky uváděly, že se někdy cítí velmi unavené a vyčerpané, ale i přesto se musí s dítětem denně učit. Někdy je na vině jejich vyčerpání právě tato povinnost. Shodovaly se na nutnosti velké trpělivosti a sebeovládání. Naučení se těmto schopnostem dokonce hodnotily jako přínos SPU. Od dětí jsme nyní zjistili, že si únavy svých matek (i přes jejich snahu kontrolovat a ovládat se) někdy nelze nevšimnout. Je znát v jejich projevech při učení, kdy jsou matky podrážděnější, někdy na děti zvyšují hlas a tlačí je k urychlení tempa. Děti by se v takových chvílích údajně raději učily samy, pokud už se musí učit, avšak nikdy to prý svým matkám neřekly.

Jedna matka (rozvedená, již bez vlastních rodičů, žena v domácnosti) v době konání prvního šetření (tzn. v roce 2010) vykazovala lehké sklony k hyperprotektivitě. Přehnaná péče o své syny (dvojčata) ji přitom značně vyčerpávala. Argumentovala však tím, že když něco nechá jen na nich, nefunguje to, chlapci vyžadují její asistenci. Jak to vypadá, od té doby již rodina udělala značný pokrok. I tak je matka v péči o své syny mírně úzkostnější. Sám respondent přitom několikrát během rozhovoru vyjádřil názor, že by se matka tolik starat nemusela, on i jeho bratr by mnohé věci zvládli sami. Jako důvod tohoto svého názoru uvádí touhu ulehčit matce (jejíž vyčerpanost vnímá) práci.

Posledním fenoménem, který považujeme za důležité zmínit, je značná angažovanost matek ve vzdělávací dráze svého dítěte s SPU. Zdá se, že právě proto, že se s tímto dítětem hodně a často učí, což je mnohdy stojí mnoho přemáhání, a vkládají tedy do domácí přípravy s dítětem značnou energii a úsilí, o to víc s ním prožívají i jeho školní úspěchy a neúspěchy. Neúspěch dítěte se tak ještě víc než v rodinách bez zatížení SPU stává i neúspěchem rodiče. Stejně jako děti, tak i jejich matky snáší hůře jejich školní neúspěchy, které považují za zbytečné, čili ty, které nastaly i přes pečlivou přípravu na školní nároky. Mádrová (1998) upozorňuje, že by dítě nemělo být příliš káráno a trestáno za neúspěchy, které nejsou důsledkem nedostatečné snahy, ale spíše snížené schopnosti či úzkosti. Jak ale uvádějí děti v tomto šetření, mnohdy je tomu u nich přesně naopak – za špatné známky, které dostanou přes to, že se učily, jim rodiče (zejména matky) vynadají ještě víc, což děti vnímají velmi negativně (viz kap. 6.3.2.1 a 6.5.2). V kontextu výše uvedených výsledků z minulého šetření je to však velmi pochopitelné. Matky takový neúspěch dítěte mrzí dvojnásob. Bylo by proto velmi přínosné poskytnout matkám (a tím přeneseně i dětem) v tomto ohledu určité psychologické poradenství, případně i dlouhodobější pomoc/podporu.

ZÁVĚR

Tato práce si stanovila za cíl co nejhlubší vhled do každodenní reality dětí s SPU. Nezajímala nás přitom objektivní data, ale naopak subjektivní prožívání, percepce a chápání vlastní situace dětmi s touto diagnózou. Výzkum se též pokusil poodhalit mechanismy, určité strategie, jimiž se s rozkrytými důsledky SPU děti vyrovnávají.

Během setkání s dětmi středního školního věku s SPU jsme se tak pomocí semistrukturovaných rozhovorů snažili zjistit odpovědi na tyto otázky: **Co prožívají děti s SPU v souvislosti s touto diagnózou a jejími praktickými důsledky? Jak děti s SPU vnímají a snáší svou poruchu i to, co s sebou přináší? Jakými způsoby se děti s SPU s touto poruchou a jejími důsledky vyrovnávají? Jaký postoj zaujímají k přístupu svých rodičů? A které skutečnosti vedou k tomu, že dítě danou zkušenost prožívá právě tak, jak ji prožívá?**

V otevřeném kódování jsme pak představili získaná data v pěti základních, dále členěných kategoriích. Jsou jimi: Atributy a okolnosti výkonů dětí s SPU jejich optikou; Sociální kontext a jeho percepce dítětem; Percipované a domnělé (re)akce a postoje rodičů dětí s SPU; SPU a jejich dopady na vzdělávání (z pohledu dětí s SPU); a Pocity dětí spojené s SPU a jejich praktickými dopady.

Ústředním tématem, manifestujícím se napříč kategoriemi pak byly určité **postoje, emoce a hodnocení dětí s SPU popisovaných dopadů, a dále jisté strategie jejich zvládání.**

Při identifikaci těchto strategií jsme se nedrželi již vzniklých teoretických konceptů, ale v zájmu zachování čistoty dat a jejich interpretace jsme vycházeli skutečně přímo z těchto dat. Podařilo se nám tak odhalit nemalé množství více či méně konkrétních postupů, s jejichž pomocí se děti vyrovnávají se svými SPU a jejich dopady.

Souhrnně jsou jimi: **aktivní strategie dětí s SPU, tedy strategie zaměřené na problém** (patří sem např. zvýšená domácí příprava do školy apod. – více viz kap. 7.1); a **pasivní strategie dětí s SPU, emoce a hodnocení** (zde jsme se zaměřili na hodnocení různých dopadů SPU dětmi, emoce s tím spojené – a opět jejich zvládání – kap. 7.2).

V diskusi jsme výsledky porovnali s dostupnou literaturou a následně i s výsledky minulého šetření na velmi podobné téma, kde respondentkami byly matky dětí tvořících výzkumný vzorek této práce.

Soudíme, že se nám pomocí dvou stupňů kvalitativního kódování podařilo dosáhnout stanovených cílů a odpovědět na výzkumné otázky.

Ve zkratce můžeme říci, že **děti percipují dopady SPU především v oblasti školy a vlastní rodiny. Aktuálně pocíťované dopady jsou vždy podnětem pro vyvinutí určitých strategií k jejich zvládnání – a zároveň tyto strategie mají přímý vliv na pocíťované dopady SPU.**

Bylo by jistě zajímavé zjistit, které dětmi užívané strategie a postupy v boji s důsledky SPU vedou k efektivnímu zvládnání těchto důsledků a vyrovnávání se s nimi, a které nikoliv. Zde ovšem opět narážíme na hranice tohoto průzkumu – dané na jedné straně kvalitativní metodou, na druhé jeho širším zaměřením. Rádi však věříme, že se i tato práce může stát základnou rozsáhlejšího (a již i kvantitativně pojatého) šetření na dané téma.

Na úplný závěr bychom chtěli upozornit na fakt, že **prezentované názory dětí se mnohdy překrývají s domnělými postoji rodičů.** A celkově se potvrzuje, že rodiče, jejich postoje, jednání, požadavky a hodnocení dítěte mají významný vliv na jeho sebehodnocení, způsoby zvládnání náročných a zátěžových situací a celkový osobnostní rozvoj. Vzhledem k tomu, že mít dítě školního věku s SPU je náročnou situací i pro samotné rodiče (jak vyplynulo z předešlého šetření – Vilímová, 2010), vyvozujeme z toho i určité doporučení – **mnohem více se zaměřit na psychický stav rodičů, zejména matek těchto dětí. Ty pak svou nabytou či udržanou pohodu mohou lépe předávat svému potomkovi.**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BURDEN, R., BURDETT, J. *Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis*. In *British Journal of Special Education* (online), 2005, Vol. 32, Issue 2 (cit. 20. 11. 2011), p. 100-104. Dostupný z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0437dd53-1a40-4776-98e6-9b003af328a5%40sessionmgr113&vid=1&hid=107>

BURDEN, R., BURDETT, J. *What's in a name? Students with dyslexia: their use of metaphor in making sense of their disability*. In *British Journal of Special Education* (online), 2007, Vol. 34, Issue 2 (cit. 20. 11. 2011), p. 77-82. Dostupný z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c5e359ec-bca0-44c3-8480-380748b613b8%40sessionmgr104&vid=1&hid=107>

CARVER, CH. S., SCHEIER, M. F., WEINTRAUB, J. K. *Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach*. In *Journal of Personality and Social Psychology* (online), 1989, Vol. 56, Issue 2 (cit. 23. 11. 2011), p. 267-283. Dostupný z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=73939b26-bbe0-471e-a925-e841fcf00637%40sessionmgr104&vid=1&hid=125>

ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8

GADEYNE, E., GHESQUIÉRE, P., ONGHENA, P. *Psychosocial functioning of young children with learning problems*. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (online), 2004, Vol. 45, Issue 3 (cit. 21. 11. 2011), p. 510-521. Dostupný z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=df6b1e4c-5c2f-4347-8684-982e127691d2%40sessionmgr113&vid=1&hid=107>

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2., přepracované vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

- HISLI SAHIN, N., GÜLER, M., BASIM, H. N. *The Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence, Coping and Stress Symptoms in the context of Type A Personality Pattern*. In Turkish Journal of Psychiatry (online), 2009; Vol. 20, Issue 3 (cit. 23. 11. 2011), p. 243-254. Dostupný z:
<http://www.turkpsikiyatri.com/en/default.aspx?modul=article&id=715>
- KARANDE, S., KUMBHARE, N., KULKARNI, M., SHAH, N. *Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability*. In Journal of Postgraduate Medicine (online), 2009, Vol. 55, Issue 3 (cit. 20. 11. 2011), p. 165-170. Dostupný z:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a63af67d-81ce-4424-a663-5397bf7ed750%40sessionmgr112&vid=1&hid=107>
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6
- KÜBLER-ROSSOVÁ, E. *O smrti a umírání*. Turnov: Arica, 1993. ISBN 80-900134-6-5
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- LEDNICKÁ, I. *Rodiny dětí s dyslexií, náročné životní situace: stres a resilience*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004.
- LEHOVSKÝ, M. a kol. *Pečujeme o nervově nemocné dítě*. Praha: Avicenum, 1989. ISBN 735 21 – 08/31
- MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-229-7
- MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2006. ISBN 80-86633-65-9
- MARKOVÁ, Z., STŘEDOVÁ, L. *Mentálně postižené dítě v rodině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-340-87
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1989. ISBN 08-056-89
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 2. upravené a rozšířené vyd. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-42-9

- MATĚJČEK Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. upravené a rozšířené vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8
- MATĚJČEK, Z. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Olomouc: Panorama, 1986. ISBN 11-060-86
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a starosti. Předškolní věk. Mladší školní věk. Starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8
- MATĚJČEK Z., VÁGNEROVÁ M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- MICHAL, V. *Projektivní interview. Explorační technika pro dětskou psychologickou praxi*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1974
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6
- PLAŇAVA, I. *Spolu každý sám*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 1998. ISBN 80-7106-292-8
- POKORNÁ V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3
- SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4
- SKINER, E. A., EDGE, K., ALTMAN, J., SHERWOOD, H. *Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping*. In Psychological Bulletin (online), 2003, Vol. 129, Issue 2 (cit. 23. 11. 2011), p. 216-

269. Dostupný z:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=125&sid=72427fcf-c288-4b00-9c1b-7cd0cc026425%40sessionmgr115>

STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2

ŠVANCARA, J. *Emoce, city a motivace*. 3., doplněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN 17-108-79

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 382-104-99

VÁGNEROVÁ, M., STRNADOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Náročné mateřství*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1616-2

VILÍMOVÁ, Z. *Dopady specifických poruch učení u dětí na rodinu a strategie jejich zvládání*. Postupová práce na Katedře psychologie. Praha: Pedagogické fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0042-5

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

OKRUHY OTÁZEK SEMISTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

- **Otázky zaměřené na charakteristiky dítěte a jeho výkonu**, konkrétně na schopnosti a obtíže dítěte, potřeby spojené s SPU a postoje k SPU a k sobě samému.
- **Otázky týkající se sociálního kontextu**, tedy rodinného kontextu a vztahů v rodině, institucí, které dítě navštěvuje (škola, pedagogicko psychologická poradna, zájmové kroužky) a vztahů a kontaktů v nich.
- **Otázky zjišťující pohled dítěte a domnělý pohled jeho rodičů na SPU.**
- **Otázky vztahující se k péči rodičů o dítě** – jak se o něj rodiče starají, jak reagují na určité situace a jak se k jejich péči staví respondent.
- **Otázky zaměřené na emoce spojené s SPU**, a to domnělé emoce rodičů, zejména matek, i prožívané pocity samotných dětí.

Příloha č. 2

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí dítěte na výzkumu týkajícím se dopadů SPU na každodenní život dítěte a jeho rodiny

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti mého dítěte na výzkumu týkajícím se dopadů SPU na každodenní život dítěte a jeho rodiny, a že dobrovolně souhlasím s účastí mého dítěte na něm.

Beru na vědomí, že poskytnutá data jsou zcela anonymní a nebudou použita jinak, než pro účely tohoto výzkumu.

Souhlasím s anonymním užitím získaných údajů v diplomové práci Zuzany Vilímové, studentky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

V Praze dne

Jméno a příjmení

Podpis

Příloha č. 3:

SCHÉMA SEMISTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S OTÁZKAMI

- **Na úvod (po navázání raportu)**

- Víš, proč jsem vlastně tady?
- Proč chodíš do PPP? Co tam děláš? Jaké to tam je? Mluvíte o tom s někým (rodiči/prarodiči/sourozenci)?

- **Otázky zaměřené na charakteristiky dítěte a jeho výkonu**

1. Vlastnosti, schopnosti a vlohy dítěte:

- Každý je šikovný na něco jiného. Na co jsi šikovný ty? Co se na tobě líbí tvým rodičům? Za co tě chválí? Čím se tví rodiče chlubí/čím by se asi pochlubili (třeba kamarádům, příbuzným...)?
- Na co jsi naopak nešikovný? Co ti nejde? Co rodičům vadí? Za co ti nadávají? Na co si tví rodiče stěžují/na co by si asi postěžovali (známým, kamarádům...)?
- Jaké známky bys chtěl dostávat? Proč?

2. Postoje dítěte k SPU a k vlastní osobě:

- Proč chodíš do poradny? Co si myslíš o své SPU? Jak se k ní stavíš? Proč ji máš? Můžeš to nějak ovlivnit? Vadí ti na tom něco?
- Jak vnímáš, že ti dané věci nejdou? Jaké to je? Co si o tom myslíš?
- Přál (by) sis to někdy změnit? Aby ti něco šlo jinak? Vyměnit to?
- Když dostaneš špatnou známku, jak se cítíš? Když se učíš, dostaneš vždy dobrou známku? Představ si, že jsi dostal špatnou známku, i když ses učil. Jak se cítíš? Jaké to je? Co s tím děláš?
- Je stejné, když dostaneš špatnou známku, pokud ses nepřipravoval, i pokud ses připravoval?
- Když dostaneš dobrou známku, jak se cítíš? Jaké to je? Je to vždy stejné?

3. Potřeby dítěte spojené s SPU:

- Dokážeš se učit/číst/psát/soustředit stejně v jakémkoli prostředí? V různých podmínkách? S různými požadavky?
- Potřebuješ kvůli SPU něco navíc? Nějaký zvláštní přístup?
- Víš o něčem, co ti pomáhá? Je něco, co myslíš, že by ti pomohlo, aby se ti v dané chvíli lépe učilo/četlo apod.?

- Je něco, co ti učení/čtení apod. komplikuje?
 - Představ si, že máš kamaráda, který zjistil, že má také SPU. Co bys mu poradil? Co by mu pomohlo, aby mu to šlo lépe? Aby se cítil dobře? Co bys poradil jeho rodičům/učitelům/spolužákům? (+ zda se s tím on někdy setkal, zda to měl podobně)
- **Otázky týkající se sociálního kontextu**
1. Rodinný kontext a vztahy v rodině:
 - Jak si rozumíš se sourozencem/i? Jak spolu vycházíte? Chtěl by sis to někdy se sourozencem/i v něčem vyměnit? Nebo on/oni s tebou?
 - Máš prarodiče? Navštěvujete je? Jak si s nimi rozumíš? Vědí o tvých obtížích (SPU)? Jak se k tomu asi staví? Co si o tom myslí?
 - Povídají si spolu tví rodiče? O čem třeba? Povídají si o tobě? O tvých obtížích? O škole? O tom, jak je to doma?
 - Máš tety/strejdy, bratrance/sestřenice? Vídáte se? Řešíte s nimi někdy školu?
 - Je vaše rodina něčím zajímavá? Pomáháte si?
 2. Instituce (ZŠ, PPP, zájmové kroužky):
 - Škola – Jaká je škola? Jací jsou tví učitelé?
 - PPP – Jaké to je v PPP? Jak se cítíš, když tam jdeš? A když odcházíš?
 - Zájmové kroužky – Chodíš na nějaké kroužky? Jak tě to baví, jaké to tam je? Chtěl bys na nějaké chodit (pokud nechodí)?
 3. Širší sociální kontext (vztahy dítěte/jeho rodiny s okolím):
 - Chodíte s rodiči někde na návštěvy? Ven? Chodí návštěvy k vám? (příp. jen ty/jen rodiče?)
 - Spolužáci – Jak vycházíš se spolužáky? Máš ve škole kamarády? Reagovali někdy nějak špatně na to, že máš SPU, že ti něco ve škole nejde tak dobře...? Jak to berou?
- **Otázky zjišťující pohled dítěte a domnělý pohled jeho rodičů na SPU.**
1. Pohled dítěte:
 - Co je to SPU? Co způsobuje? Přemýšlíš někdy (nebo v minulosti) o SPU/svých školních obtížích? O tom, proč ji máš?
 - Bavili jste se o tom s rodiči? Vysvětlil ti to někdo? Jak? Zajímá tě to? Ptal ses?
 - Má to nějaké výhody/nevýhody? A do budoucna? Říkají ti k tomu něco rodiče (o výhodách a nevýhodách)?

2. Percipovaný a domnělý pohled rodičů:

- Co si podle tebe o SPU myslí tví rodiče? O tvých obtížích? Jak o ní/nich mluví? Co ti k tomu říkají?

● **Otázky vztahující se k péči rodičů o dítě**

1. Péče a reakce rodičů:

- Kdo se s tebou učí? Jak často? A jaké to společné učení je?
- Učí se s tebou rodiče rádi? Vždy? Myslíš, že je to baví? Říkají o tom něco? Jak se chovají v tu chvíli?
- Co když ti třeba někdy právě nejde si něco zapamatovat/pochopit/naučit se – jak rodiče reagují? Co dělají/říkají? Jak to vnímáš?
- Co tví rodiče na to, když dostaneš dobrou/špatnou známku? (jak reagují)
- Je nějaký rozdíl mezi přístupem mámy a táty? Jaký?
- Chovají se rodiče stejně k tobě a tvému sourozenci? (Pokud jinak, proč?)

2. Postoj dítěte k péči rodičů:

- Jak vnímáš starost/péči tvých rodičů o tebe? Jejich pomoc? Co si o tom myslíš? Souhlasíš se vším, co dělají?
- Stává se někdy, že se musíš učit, i když nechceš? Co si o tom myslíš? Jak se v tu chvíli cítíš?
- S kým se ti učí lépe? Proč?

● **Otázky zaměřené na emoce spojené s SPU – domnělé emoce rodičů (zejména matek); prožívané pocity dětí.**

1. Prožívání a pocity dítěte:

- Jaké to je, když dostaneš špatnou/dobrou známku?
- Jaké to je, když dostaneš vynadáno za známku?
- Atd. (otázky na pocity v průběhu celého rozhovoru)

2. Domnělé prožívané emoce rodičů:

- Jak to všechno berou rodiče? Jak to snáší? Co ti dávají najevo? (i každý zvlášť)
- Kdy se podle tebe máma/táta cítí nejlépe? Kdy naopak nejhůře? Podle čeho to poznáš? A jak se v tu chvíli cítíš ty?

● **Projektivní otázky na závěr**

1. Co myslíš, z čeho mají děti největší strach? A proč?
2. A z čeho mají podle tebe největší radost? Proč?
3. A co myslíš, že děti naopak nejvíce trápí? Proč?

4. A teď si ještě představ, že by se ti mohla splnit tvá největší, třeba nejtajnější přání. Jakákoli, splnitelná, a klidně i taková, která si myslíš, že se asi nesplní. Ale mohla by se ti splnit jen tři přání. Co by sis přál?

Příloha č. 4

UKÁZKA ROZHOVORU

(E), 10 let, 4. třída

Rodiče spolu, matka inženýrka, jedna sestra o 4 roky starší (bude jí 14)

Dyslexie, dysgrafie

Dost se postupně rozmluvila, ptala jsem se na mnohé věci i vícekrát, protože pokaždé řekla něco jiného.

J: Chodíš do poradny, vid'?

R: Jo, chodím.

J: Jak často?

R: Tak, já nevím, tak aspoň do roka tak třikrát čtyřikrát, já... podle toho, jak to...

J: A víš, proč tam chodíš?

R: Protože mám dyslexii vlastně, tak tam chodím do poradny.

J: A víš, co to je ta dyslexie?

R: Jo, že mi prostě jde něco pomalejc než vostatním dětem vlastně.

J: A co ti jde pomalejc? On to má každý trošku jinak.

R: Já vím. Tak třeba čtení. Ta matika a čeština... jako ten přírodopis a vlastivěda. Jinak mi to vostatní jde, ale tamto ne jako moc.

J: Tak tam chodíš a pracuješ na tom.

R: Hm.

J: A jak se cejtíš, když jdeš do poradny?

R: Tak docela, já nevím, jako...

J: Bojíš se tam jít?

R: Ne, nebojím, to ne, to se nebojím.

J: Už seš zvyklá asi, vid'?

R: No, jsem.

J: A to ti vysvětlila mamča, co je to ta dyslexie?

R: Jo.

J: A ty se musíš každej den učit?

R: Jo. Vlastně učím se každej den, my máme takový úkoly, takže vždycky úkoly, a pak třeba dělám takový doplňovačky jako, někdy na ty co teď bereme, tak si udělám třeba

stránku, nějakou matiku... Máma mi prostě kupuje takový opakování na prázdniny a já to dělám i ve všední den.

J: Tak to není přímo ze školy, to přikupuje mamča?

R: Jo.

J: A pak máš ještě něco ze školy?

R: Jo.

J: A něco z poradny?

R: Z poradny nemam.

J: A každej den se takhle učíš?

R: Jo.

J: Jak dlouho ten den?

R: Tak hodinu.. Já nevím, prostě jak mi to vyjde.

J: A jaký to je?

R: No. :) Já už jsem zvyklá, takže...

J: Učíš se sama, nebo někdo s tebou?

R: Sama, a vlastně když přijdou rodiče, tak mi to nadiktují. A taky děláme ve středu vždycky diktát, takže mi třeba sestra nadiktuje diktát, kdo je doma ještě.

J: A jinak se učíš úplně sama?

R: Ne, to ne, jenom ty doplňovačky dělám sama, ale když mi prostě něco nejde, tak mi to vysvětlí máma.

J: Máma se s tebou nejvíc učí?

R: No, máma a táta, oni tak nastejno.

J: A ségra pomáhá?

R: Jo, ta pomáhá.

J: Učí se ti s nima dobře?

R: Jo.

J: A se všema stejně, nebo se ti s někým učí líp?

R: Se všema stejně.

J: Hm, a teď, každej je na něco jinýho šikovnej a na něco zase nešikovnej. Mně by zajímalo, na co seš ty šikovná? Co ti jde?

R: Mně jdou jazyky, takový spíš, já jsem dobrá v těch jazykách. Třeba... i, i třeba umím dobře zpívat, chodím do Kuhnova dětskýho sboru. Ale já to mám blbě, protože já chodím třeba, já to mám, že se vracím domu v půl sedmý. Takže to mám vlastně vod půl šestý do půl sedmý.

J: A jazyky jako třeba angličtina?

R: No.

J: A učíš se jako ještě nějaký jazyky?

R: Ne, zatím mám jenom angličtinu.

J: A ta ti jde teda?

R: Jo.

J: A ještě na něco seš šikovná?

R: ... Já nevím.

J: Chválej tě třeba za něco rodiče?

R: Jo, ve škole, i jako to, ale.. mně spíš třeba jdou předměty ve škole, který... jdou mi prostě předměty ve škole.

J: Který? Všechny?

R: Ne, všechny ne. :) Ale prostě pár mi de a pár mi taky nejde.

J: A když ti to jde, tak tě rodiče chválej?

R: Hm! I když třeba z předmětu, který mám prostě blbý známky, dostanu dobrou. Taký pochválej.

J: Jaký to je? :)

R: Dobrý.

J: Jak se cítíš?

R: Dobře se cejtím, když mě pochválej.

J: A potěší tě už ta známka, nebo spíš až ta pochvala? Co víc?

R: Tak oboje, taky, že dostanu dobrou známku, a taky, že dostanu pochvalu.

J: Tak to je dvojitý potěšení. :) A na co seš naopak nešikovná?

R: Tak ten tělocvik... Jako vona mi jde třeba čeština a matika, ale prostě někdy třeba ani ne. Ta geometrie.. A pak mi třeba nej.. jako něco mi jde středně a něco mi nejde. A to co mi nejde, tak to je tak tělocvik a nějaký pracovní činnosti. A taková ta vývarka, ta mi taky nejde.

J: Aha, a jak se cítíš, když ti to nejde?

R: Mm, tak blbě.

J: Jak blbě?

R: Jakože musím procvičovat vlastně, aby mi to šlo. Trochu aspoň.

J: To tě baví?

R: Ne. Ne.

J: A Jak se k tomu stavěj rodiče, že ti to nejde?

R: Tak... já nevím, prostě.. já vlastně to procvičuju, i když je to , že jo tělosvik, my tady nemáme žádnou tělocvičnu, takže to nemůžu cvičit, ale.. prostě nejsou to takový základní věci, i když pohyb prostě je trochu důležitěj, je důležitěj.

J: A co vaši teda na to, že ti to nejde?

R: Tak nejsou že jo rádi, že mi to nejde, ale jako vono výtvarka a pracovní činnosti, ty prostě že jo, není to základní ty. Spíše sou radši, spíš chtěj, aby mi šly ty základní věci, který potom budou i na tý, na...

J: Na další škole?

R: No.

J: A to jste se o tom bavili, řekli ti to, nebo si to jen myslíš?

R: Mm, já nevím. Si to myslím prostě. Protože vlastně... to mi nejde, ale když, to prostě nejde, a to co mi jde, tak...

J: Podle čeho ale vidíš, že to tak maj ti rodiče? Takový to, že nejsou rádi, ale není to nic hroznýho...

R: No tak podobně jako, ne že by nebyli rádi, ale když prostě, je základní, že když dostanu, že není důležitý, jakou budu mít známku, ale zase chtěj, aby mi to šlo, abych tam neměla ty známky. Chtěj, aby mi to prostě šlo, ale když tam dostanu špatnou známku, tak je to lepší, než ji dostat, že jo, třeba v matice. V tom základním předmětu.

J: Jasně. A co když ji dostaneš v tý matice nebo v nějakým jiným základním předmětu?

R: Hm, tak to je blbý, já to musím procvičovat. Vono je to spíš v těch slovních úlohách, a taky někdy v geometrii, jinak to vostatní je dobrý vlastně, že z příkladů mám takový spíš jedničky, eště jsem nedostala z toho špatnou známku, ale třeba spíš z těch úloh takhle někdy dostanu špatnou známku a z geometrie, když si to musím, když dostáváme známku.

J: Jasně. A co ti na to řeknou rodiče, když přineseš horší známku z takovýho předmětu?

R: Hm, tak rádi nejsou, ale prostě musím procvičovat, abych, abych dostala prostě dobrou známku, abysem si to opravila.

J: Jak to vypadá, že nejsou rádi?

R: Mm, že prostě se mě zeptají... (hluboký nádech) Já nevím.

J: Podle čeho to vidíš, že nejsou rádi?

R: Protože prostě.. I já nejsem ráda, když dostanu špatnou známku. Ale oni taky nejsou rádi prostě.

J: To chápu, to si i dokážu představit. Ale mě by zajímalo, jak to konkrétně u vás vypadá, jak to poznáš, že rodiče nejsou rádi?

R: Tak normálně to poznám, protože... (nádech) protože vim, že prostě... nejsou rádi, když bych dostala, že jo, nejsou rádi, protože jsem tu známku dostala, to vim, že nebudou rádi, a prostě...

J: Nadávaj ti třeba někdy za to?

R: Ne, to ne.

J: Vůbec nikdy nedostaneš vynadáno, že ses třeba špatně připravila, nebo něco takovýho?

R: Jako.. Ále jako když je to z předmětu třeba, co mi nejde, tak jo, ale někdy se mi stane, že to prostě umím, ale zbytečně to zblbnu. A to potom rádi jako nejsou.

J: A to ti pak třeba i vynadaj?

R: Ne, to ne.

J. A když je to teda z toho ne tak hlavního předmětu, tak to neřešej?

R: No řešej, řešej právě. No... jako myslíte z té výtvarky a z těch pracovních činností? Tak to že, jako to jim ani moc tak nevadí, když z toho dostanu špatnou známku, ale taky že jo, taky chtěj, abysem to zkusila si to opravit vlastně.

J: Ale víc teda řešej, když třeba dostaneš špatnou známku z té češtiny, matiky...

R: Tak normálně. Řeknou, že rádi nejsou, pak, že jo, s nimi procvičuju to, co mi nejde, a prostě snažim se to vopravit, kdybysme si to napsali ještě jednou.

J: A jak se cítíš, když musíš říct, že jsi dostala špatnou známku?

R: Tak špatně.

J: Máš třeba strach někdy?

R: Ne. Torchu někdy jo.

J: A čeho se bojíš?

R: Že jim to musím říct.

J: A bojíš se, že budou nadávat, nebo že se budeš muset učit...

R: Spíš že budou nadávat.

J: A už se ti to teda někdy stalo?

R: Hm. Jako ne úplně, ale trochu.

J: Jasně, to znám... Mně taky máma občas nadávala, ale pak zase se mě snažila povzbudit.

R: Hm, jo. To taky.

J: Přála by sis ty sama, aby to bylo třeba v něčem jinak? Abys byla třeba v něčem jiným šikovná...?

R: No... No někdy jo, ale zase někdy ne. Kdybych třeba chtěla být šikovná v tom, ale někdy zas, zas je mi to jedno, no a někdy zas ne, někdy bych prostě chtěla.

J: A kdy?

R: No, když se cítím prostě blbě, tak bych radši byla, aby mi to aspoň trochu šlo.

J: A to je kdy, v jakých situacích?

R: No když děláme něco a mně to vlastně nejde a mám z toho takovej blbej pocit, že dostanu špatnou známku, tak to. No.

J: A myslíš, že třeba rodiče by někdy chtěli, aby to bylo jinak? Třeba mamča?

R: To nevím.

J: Neříkaj nic o tom?

R: No když já mám totiž někdy období, že mám, že jo, dobré známky, ale někdy zas období, že ne.

J: Jasný, no. A komentujou to nějak rodiče?

R: Né, tak jako řeknou, že musím procvičovat, a já procvičuju a dělám ty úkoly...

J: Takže si myslíš, že jim to nevádí, že to tak jako je?

R: To ne, to jim jako vadí, ale... (nádech) ale prostě nejsou rádi stejně jako já, když dostanu tu špatnou známku.

J: Myslíš, že to máte stejně s rodičema?

R: No jako oni víc, já třeba tro, já třeba trochu míň, ale někdy si prostě sama řeknu, že musím dostat dobrou známku a snažim se vo ni.

J: Hm. A rodiče víc chtěj?

R: No to nevím, jako já chci taky, že jo, abych měla dobré známky, ale ne vždycky se mi to povede.

J: Hm. A chodíte někdy někam na návštěvy, třeba ke kamarádům rodičů nebo tak...

R: No, jako jestli chodíme k tetě a takhle? Jo, na narozeniny se různě to a někdy se sejdeme i u babičky se sestřenicema a tak.

J: A chlubej se třeba vaší s něčím? Co ti jde nebo v čem jsi udělala pokroky?

R: No to jako když je vo tom řeč, tak jako jo, ale spíš moc ne, protože pak se může stát, že já, že se vychlubej, a pak z toho že jo dostanu něco blbýho...

J: To ti říkaj?

R: Ne, to sem si domyslela. Že jako, ne že by se chlubil, že mám jako do, že jsem dostala dobrou známku, ale když je prostě řeč, tak něco řeknou, ale nechlubej se, když není o tom řeč.

J: A mluvěj o tobě takhle jen v dobrým, nebo třeba i když se něco nepovede...

R: To nevím. Jako myslím, že jak v dobrým, tak něk.. tak jako v dobrým, ale když je potom řeč vo tom, že někdo něco zblbnul, tak to taky řeknou.

J: A kdyby se měli rodiče někomu s tebou pochlubit, co myslíš, že by řekli?

R: Eee, že jsem, že, že by asi někdo začal, že tady v tom je blbý, a potom by oni řekli, že já jsem v tom vlastně dobrá. Jakože kdyby někdo řekl, že prostě je někdo v něčem, jako to jeho dítě, že dostalo blbou známku, tak by určitě řekli, že já jsem, že mně to třeba jde.

J: Jako co třeba?

R: Angličtina...

J: A kdyby si naopak měli postěžovat někomu na něco s tebou?

R: ... Tak to nevím ... Já fakt nevím.

J: Myslíš, že si nestěžujou?

R: Já nevím, tak třeba někdy asi jo, ale někdy, ale ne, když to vypadá dobře.

J: Byla jsi někdy u toho, když si stěžovali?

R: Ne.

J: Takže vlastně opravdu nevíš...

R: Ne. :)

J: Tak třeba ne, vid'. :) Já jsem si jenom vždycky myslela, že si všichni občas stěžujou...

R: No, ale tak to radši ani neříkaj.

J: A to i děti si občas postěžujou, i když to třeba nemyslej ani tak moc vážně...

R: Hm. Jo.

J: A stěžuješ si ty občas třeba kamarádům?

R: :) Ne, tak moc ani ne.

J: Já jsem si stěžovala vždycky. :) Třeba na mámu, že mi něco nedovolí nebo tak...

R: Tak to jo, ale zase ne že bysem si stěžovala, že mi nic nekoupí a to, ale že spíš mi nedovolí.

J: Co třeba že ti nedovolí?

R: Že třeba nějaký kamarádce to její máma dovolí a prostě mně ne, tak tak.

J: Má to i něco třeba společného s tím tvým učením, s tím problémem?

R: Ne, to ne, to spíš je třeba, že jo, nějaký rodiče ...že jo to prostě dovej a nějaký ne prostě.

J: To my jsme si vždycky s kamarádkou navzájem stěžovaly a chtěly jsme takovou mámu, jako má ta druhá. :)

R: No, to jo. Každý to to...

J: A teď jsem moc ráda, že moje máma byla taková, jaká byla. :) A ty jsi říkala, když tě chválí, že to je hodně za školu, když se ti něco povede... A naopak vynadaj ti někdy?

R: Jako za známku, když dostanu něco...?

J: Tak celkově.

R: Tak když je naštvu, tak jo, ale jinak ne.

J: A čím je naštvěš?

R: Tak že něco udělám, nebo že něco taky sním. :) Že máma to chtěla mít, že jo, do něčeho, a já to sním.

J: A za známku ti někdy vynadaj?

R: Hm, tak jo. To někdy jo. I mé sestře, že jo. Že řeknou, že to mohlo být lepší. Nebo že to někdy zvorám, a stejně to umím...

J: A to nadávaj? To jsou nespokojený?

R: No jsou.

J: A jak to v tu chvíli cítíš? Myslíš, že maj pravdu?

R: No, jo. No, že maj pravdu, že mi to nejde. To jo, ale...

J: Ale?

R: Prostě že maj pravdu v něčem, že mi to nejde, tak to uznám, ale jinak, když si prostě myslím, že jsem v tom i lepší, tak to ne.

J: Já si právě dokážu představit, že když by mi něco nešlo a já bych za to nemohla a ještě by mi za to někdo nadával, tak by mě to štvalo...

R: Jako z těch nezakladních jim to prostě, jim to sice řeknu, ale to jim nevadí. Ale z těch základních, to jako jo, ale nenadávaj mi prostě vždycky. Někdy prostě jim to, někdy prostě míň a někdy víc. Podle toho, co to je.

J: Hm, já jenom že si pamatuju, že když mi něco nešlo, třeba taky tělocvik, víš, a ještě mi někdo říkal: „jak je to možný, vždyť je to tak jednoduchý?!“, tak mě to mrzelo...

R: Hm, máma totiž taky jí nešel tělocik, takže to máme stejný s tělocvikem, že prostě, no, že mi rozumí, protože jí taky nešel tělocvik, takže když si stěžuju, tak máma to pochopí. :)

J: A třeba když ti nejde matika, tebe to taky štvě a ještě ti někdo vynadá, to se cítíš jak?

R: Tak jako i se trochu rozbřečím.

J: Je ti to líto?

R: Hm.

J:Hm... A máš ve škole kamarády?

R: Jo, mám.

J: A reaguje na tebe třeba někdo nějak špatně, že ti to nejde?

R: Ne, to ne, ale... Že by mě třeba jsem dostala špatnou známku, tak to mi prostě nevyčítá ani.. jako v tom tělocviku možná některý jo. No jako nejsou to třeba ani moji kamarádi, ale prostě taky říkaj, že jsem to mohla, že jsem mohla s tím něco udělat.

J: Jo, když hrajete třeba nějakou hru..

R: Vybíku třeba.

J: Jaký to je, když ti to takhle říkaj?

R: Tak cítím se trapně. Jakože...

J: A řešíš tohle s rodičema? Svěřuješ se s tím třeba mamce?

R: No, podle toho. Třeba někdy, někdy prostě... jak se cítím, jim to prostě, já to třeba řeknu, že mě tadyto štve a že to, že mi to někdo něco řekl. Jeden čas se mi prostě posmívali, že jsem to neuměla, ale to nebyli ty kamarádi, to byli ty, se kterejma jsem nekamarádila.

J: Hm. Jaký to bylo?

R: Tak blbý. I jsem třeba večer brečela a tak.

J: A co na to rodiče?

R: Tak nemohli s tím, že jo, nic dělat, ale když je to už potom hodně štvalo, tak třeba, když byly ty třídní schůzky nebo konzultační hodiny, tak to už řekli, aby to...

J: Myslíš, že ti rodiče teda pomáhali v tu chvíli? Podporovali tě?

R: Hm. Jo.

J: Třeba tě i utěšili?

R: Tak to jo. Máma vždycky řekla, že jí se taky posmívali, protože jí to nešlo.

J: Mně taky.. A teď, co ty si vlastně myslíš o té dyslexii? Co to je?

R: Hm, tak je to blbý, když to člověk, že jo, má, ale dá se s tím nic dělat. Pořád jenom se učit a zlepšovat se.

J: Že to jde jako s tím něco udělat?

R: No jedině, když se budeš učit. Tak potom je to...

J: A co to u tebe způsobuje, co ti dyslexie provádí?

R: Tak, že někdy dostanu třeba špatnou známku takhle a to...

J: A vadí ti to, že máš dyslexii?

R: No, no někdy jo, ale někdy zas ne. Někdy mám zase výhodu, ale někdy, že jo, taky ne.

J: Kdy máš výhodu?

R: Třeba v diktátě jsem, oni psali některý všichni to psali to a já jsem jenom, vždycky doplňovala pár slov, třeba jenom tři ve větě. Jsem dostala takový doplňovací papírky vlastně psaný na stroji a tam jsem vždycky dávala jenom íčka a třeba tři slova jsem jenom doplnila do té věty.

J: Tak to byla ráda, jo?

R: Hm.

J: A kdy ti to vadí?

R: No vadí mi to prostě, když třeba něco zbytečně zvorám anebo.. když potom musím jít domů a to...

J: Proč, když musíš jít potom domů?

R: No, že jim to musím sdělit. Že jim to musím říct, že jsem dostala špatnou známku, tak potom ten výraz, taky se na něj, že jo, netěším, nejradši bych zůstala někde..

J: Na to, jak se jako zatvářej, jo?

R: No.

J: A to se jako bojíš, nebo stydíš, nebo jak to máš?

R: Ne, nestydím, ale spíš jako bysem jí to nechtěla říct.

J: Ale proč?

R: No protože bych potom dostala za to vynadáno, že jsem dostala tu špatnou známku.

J: To chápu. A myslíš, že tu dyslexii můžeš nějak ovlivnit?

R: Jako že s tím můžu něco dělat? No jedinečně se učit. Vlastně někdy se i učím dopředu z knížky ty úlohy, když je potom děláme na známku, tak si to vypočítám doma, a pak to mám na jedničku. :)

J: A to děláš sama od sebe, nebo ti to někdo poradil?

R: No dělám to sama, vlastně, že si sama to udělám tu stranu třeba těch úloh, a pak mi to někdo jenom zkontroluje.

J: Ale koho to napadlo, že si to budeš dělat dopředu?

R: Mně, protože byl čas, kdy jsem neměla ty dobré známky, tak jsem se musela, že jo, učit, tak jsem vždycky si to dělala vlastně dopředu.

J: Hm. A kdo si myslíš, že to nese jakoby líp? Mamča nebo taťka?

R: Spíš taťka.

J: Vadí mu to míň?

R: No, jako míň mu to vadí... (tón, jakože se to úplně nedá říct) Ale mámě spíš víc.

J: Proč myslíš, že jí to vadí víc?

R: Tak nevím, ona vždycky na to má takovej, že jo, horší výraz. Táta zas takovej nemá.

J: To poznáš z výrazu tváře? Jak se zatváří?

R: No.

J: Ale nic ti neřekne?

R: Jako táta?

J: Mamča.

R: Mamča jako řekne.

J: A táta?

R: Ten spíš ne, tomu je to spíš jedno. Ten totiž večer je u televize, a když, když to potom řekne máma, tak vono mu je to jedno. (usmívá se tomu)

J: Aha. Ale nedohadují se kvůli tomu..?

R: No, někdy jo, no.

J: A jak to vypadá, slyšela jsi to někdy?

R: Jo. Oni se často hádají, takže já to vždycky, jako ne tak často, ale někdy se prostě zahádají a já radši jdu do pokoje.

J: Ale myslíš, že se někdy hádají třeba i kvůli tomu, že ti něco nejde?

R: No, někdy jo.

J: A jak se cejtíš v takovou chvíli?

R: Tak blbě, je mi to, že jo, líto. Že se kvůli mně... Hm...

J: (trošku intervence – lidé se občas potřebují hádat a hledají důvod...) Ještě si, prosím tě, představ, že dostaneš tu špatnou známku, jsi ještě v té škole, a jak se cítíš v tu chvíli?

R: Tak blbě, že jo. Nějaká ta holka tam brečí i za dvojku, což já třeba ne. Že tam i některý brečí, a já tam, že jo, nebrečím. Ale taky se cejtím blbě, že kdybych to měla dostat ještě jednou, tak bych to třeba ani nezvorala.

J: Hm, že bys chtěla, abys dostala ještě jednu šanci, jo?

R: No. Jo.

J: A máš ji někdy?

R: Tak když je to test, tak jako to mě kdyžtak přezkouší, to jo, třeba z té přírodovědy a vlastivědy, ale jinak když prostě dostanu špatnou známku ze cvičení, tak si počkam, až napíšeme druhý, nebo z diktátu, tak vždycky dělám dvojteč, prostě vždycky dělám opravu, a pak, že jo, počkám, až si napíšeme další.

J: Jasně. Hele, a co si myslíš o té holce, co brečí za tu dvojku?

R: Tak vona je hodně hravá, jako soutěživá, takže vona... vona má totiž za dvojku zaracha. Musí mít jenom jedničky, za dvojku už má i zaracha.

J: Tyjo... Tak to máš lepší, ne?

R: No, mám. Ale někdy, když dostanu pětku, tak mi taky, že jo, máma dá zaracha, že nemůžu na počítač a tak.

J: A jak to pak vyřešíš?

R: A tak, že jo, učim se, no a pak prostě... prostě já se učim potom, aby mi to šlo, a když se to potom naučim, tak vždycky si to nějak opravim, ňákou dobrou známku.

J: A pak už můžeš?

R: No, pak už můžu, ale musim si to opravit.

J: To by mě možná pěkně štvalo. :)

R: Hm, mně taky někdy. :)

J: Ale to maj asi všichni. A myslíš si, že kvůli tý dyslexii potřebuješ něco navíc oproti jiným dětem?

R: No tak nepotřebuju, jako vono je to stejný, že jo, ale jenom na mně přimhouří při těma chybama. Že nej, že teď už píšu normálně diktáty, ale předtím jsem psala a, třeba mi tam píše, že jsem měla specifický chyby a dá mi potom prostě tu lepší známku.

J: Hm. A myslíš, že potřebuješ třeba nějakej jinej přístup? Víš o něčem, co ti pomáhá, aby se ti líp psalo třeba? Aby ti to líp šlo?

R: No tak jedine, když píšu ty diktáty vlastně, anebo když čtu, tak taky hodně, že jo, vim, jak to, jak se to píše a tak.

J: Že víc cvičíš prostě?

R: No, že víc prostě třeba píšu diktáty, vždycky v úterý večer, abych na středu potom měla to, a někdy když dostanu špatnou známku třeba, tak mě máma, že jo, zakáže třeba počítač, a potom už píšu každej den.

J: Hele a tohle, že musíš tak často cvičit, i doma, to ti je jedno?

R: Jako neni mi to jedno, jsem prostě, že jo, nerada, když mám zakázanej počítač, ale prostě ani nerada píšu diktáty. Spíš radši doplňuju ty íčka.

J: A jak to teda snášíš? Jak to děláš, aby ses k tomu donutila?

R: No tak mně se vždycky nechce, ale řeknu si, že si musim tu známku vylepšit a napíšu si to.

J: Přemluvíš se..

R: No.

J: A je něco v přístupu, co by ti pomohlo? Jak by se k tobě lidi měli chovat, aby se ti psalo líp?

R: Ne, to ne. Jako já jsem spokojená. Ale, že jo, vždycky tam nachytnu nějaký chyby..

J: A jsou situace, kdy se ti píše líp a hůř? Je to vždycky stejný, nebo pokaždý jiný?

R: Noo, stejný je to. Vždycky. Ale někdy třeba, někdy třeba nestihnu, že jo, větu, ale já jako můžu stihnout větu, a pak mi je, ale vždycky prostě potřebuju to dopsat. Vlastně že bych nejradši to doto, dopsala. Jo, že někdy prostě třeba se cítím blbě, že to nestihnu dopsat.

J: Myslíš to tak, že bys potřebovala víc času?

R: No. No, že prostě bych potřebovala někdy i víc času. A pak to , že jo, pochytim někdy, až nám to čte naposled, tak si to vždycky potom někdy doplňuju. Ale jako min, jako teď to už stíhám, ale minule jsem to moc nestíhala.

J: A když máš víc času, tak se ti to píše líp, než když máš míň času?

R: Že když mám víc času, tak se mi to prostě píše líp, ale když mám míň času, tak vždycky potom jsem ve stresu (až teatrálně), že to musím rychle dopsat a opravit si to eště. No, pak jsem ve stresu a nesoustředím se na to a dělám zbytečný chyby.

J: A co třeba, když seš nervózní?

R: Nervózní, no tak když jsem prostě nervózní, tak taky to nemám dobrou tu známku.

J: A když se učíš doma, má na to vliv, když je třeba mamča, nebo kdo se s tebou učí, nervózní?

R: No někdy bysem to potřebovala, aby mi někdo řek, tady to dopiš jaký I a prostě takový, že kdybych to třeba to, ale jinak mně to dělá dobře, když mi to spíš někdo vysvětlí, protože v tý třídě, když to nechápu, tak jsem radši, když přijdu domů a vysvětlí mi to třeba táta nebo máma.

J: A oba ti to uměj stejně vysvětlit?

R: Tak každej to, že jo, dělá jinak, ale já to pochopim stejně.

J: A je ti to jedno, v jakým jsou stavu při tom vysvětlování? Když jsou třeba nervózní trošku...

R: No tak potřebovala bych, že jo, někdy je máma naštvaná, že se se mnou musí učit, místo toho by radši šla na zumbu, a, že jo, táta to, šel na pivo, ale zase jako nemám ráda, když jsou ve stresu a musej se vlastně se mnou učit, spíš jsem radši, když prostě jsou v klidu, nebo jsou na to připravený, že se musej učit vlastně se mnou.

J: Takže když se třeba moc snažíš, tak ti to moc nejde?

R: No tak, když se snažím a dělám co proto, abych dostala, když dostanu tu špatnou známku, a pak si to chci, že jo, zlepšit, tak dostanu možná jako lepší známku, ale prostě... Někdy prostě jsem ve stresu a napíšu to blbě.

J: A víš o něčem, co ti kromě toho stresu tu situaci ztěžuje? Co ti to komplikuje?

R: Noo, ne, ale prostě třeba se taky někdy stane, že prostě si , že prostě třeba udě, že se prostě někdy učím vlastně něco jinýho, a pak to to... Že někdy prostě se naučím taky něco jinýho. Nebo že se naučím všechno, a najednou zapomenu, a pak si musím vzpomenout, co se tam říkalo.

J: A vzpomeneš si?

R: Tak uvidim..

J: A jaký to je, když se naučíš a i tak zapomeneš?

R: Tak to je, že jo, blbý, že mi to třeba tu písemku taky může zničit.

J: A je to jiný, když se to neučíš a dostaneš špatnou známku, a když se učíš a i tak dostaneš špatnou známku?

R: Tak když dostanu, když se to neučím, tak žejo dostanu blbou známku, ale když se to učím, tak jí dostanu lepší. Jako když se to učím, tak dostanu lepší, než když jsem se to neučila.

J: To chápu, ale stává se ti někdy, jak jsi říkala, že se učíš, ale i tak dostaneš špatnou známku?

R: Tak někdy se mi to stane, ale zase.. zase něco umim, no.

J: A jaký to je?

R: No je to takový blbý, že třeba jsem se učila něco a teď a teď třeba tu otáz, a teď je tam otázka, na kterou si nemůžu vzpomenout. Jako i z toho někdy mám předtím blbej pocit, a pak prostě to.. Já se vždycky před těma to písemkama bojím, že jí tam něco zblbnu, ale někdy prostě dostanu blbou a někdy špatnou. Ale já mám spíš ty jako prověrky, teď mám, teď jsem prostě spíš mám na dvojky, ale, ale někdy, ale taky někdy nastane čas, kdy taky to přijde.

J: A je to třeba tak, že když se bojíš, tak se ti to píše hůř? Že když by sis věřila, bylo by to lepší?

R: No, když se bojím, tak je to stejný, že třeba se...

J: Je ti to jedno v tom, jak to nakonec napíšeš?

R: Jako není mi jedno, kdybych dostala špatnou známku, ale vždycky bych chtěla dostat nejhorší dvojku.

J: Já jsem to myslela tak, jestli když se bojíš, třeba neděleáš ty zbytečný chyby víc..

R: No jako vono je to stejný, já se bojím, i když jsem se, i když jsem se učila.

J: Tos měla takhle vždycky? Už od začátku školy?

R: No od začátku... Třeba já jako se třeba do školy těším, ale ne když musíme psát test. To bych radši, aby se zastavil čas. A abys měla ještě několik dní na to učení. Nebo...

J: Že máš pocit, že bys to potřebovala víc naučit?

R: No jako to se kdyžtak potom ještě řeknu a naučím se to, že to nechápu, ale že bych někdy chtěla zastavit čas a spíš si užívat a prostě pak teprve psát ten test.

J: A jinak máš školu ráda, když se nepíše test?

R: No, jo.

J: Co bys poradila kamarádovi nebo někomu, kdo by zjistil, že má taky dyslexii?

R: Aby se začal jako už trochu i učit. Aby potom vlastně, potom, aby se prostě začal učit. A aby potom byl připravenější na to, že tam, že až bude do školy, tak nebude mít dobrou známku. Je to spíš vo tom, jako zase není dobrý, když se lidi, když sedíte jenom, že jo, nad knížkou a učíte se a učíte se, ale aby se připravoval na každou hodinu. Že může taky dát test a tak.

J: A co bys poradila jeho rodičům? Toho kamaráda.

R: No, aby ho podporovali, aby mu zase, aby z toho, aby prostě to pod, aby ho podporovali, a ne aby jim to bylo jedno, kdyby třeba to, mu třeba můžou dát... Prostě aby jim to nebylo jedno, protože jsou takový nějaký rodiče, kterým je to jedno. Nebo já nevím, ale můžou takový být rodiče.

J: Jo? Jakože třeba se neučej s tím dítětem, jo?

R: No, my jsme měli ve třídě jednoho kluka a ten, že jo, přišel domů, ty rodiče, těm rodičům to bylo jedno úplně, co z čeho má, a dělali si to svoje a o něho se skoro vůbec nestarali. Tak von přestoupil do třídy, protože tam byla hodnější, že jo, učitelka, a on byl vždycky, tak ta mu jako začala dávat lepší známky. Ale ta naše taky dává dobrý známky.

J: Tak si myslíš, že ti rodiče by se o to měli víc starat, jo?

R: No starat a podporovat ho a taky se s ním učit, aby zrovna se, protože se stane to, že von třeba něco umí, ale voni se s ním neto, neučej, a pak dostane.. No, pak si na to třeba nemůže ani vzpomenout.

J: A ještě něco bys jim poradila, jak by se k němu měli chovat?

R: Tak měli by se s ním učit, měli by ho podporovat a to je tak asi všechno. A taky ho pořádně ale ho netrápit, aby seděl nad knihou, ale taky prostě mu dovolit, aby něco dělal taky jinýho.

J: A poradila bys takhle něco svým rodičům?

R. :) Ne.

J: Jak ty to máš? Nemusíš sedět furt nad knihou..?

R: No jako nemusím, protože zase mně by to potom nebavilo ani prostě chodit do tý školy, kdybych musela pořád sedět nad knihou.

J. Tak myslíš, že to vaši dělaj...

R: Že by mě ani nenechali sedět jako nad knihou a nic jinýho by mi nepovolili, voni, nebo já vždycky si něco udělám, a pak teprve jako zábavu, a ne že by mi pořád říkali, tak se uč a neto, nepustili by mě vůbec.

J: Tak myslíš, že to dělaj dobře?

R: Hm.

J: Máš prarodiče?

R: No, babičku, dědu a pak ještě jednu babičku. Jezdíme za ní, když jsem u babičky, tak vono je to kousek vlastně.

J: A oni to vědí, že máš tu dyslexii?

R: To nevím, protože my jsem 4 vlastně holky, já, moje sestra a ještě dvě sestřenice, tak to nevím, ale myslím, že to vědí.

J: Aha. A myslíš, že to nějak řešej? Že nad tím někdy přemýšlej?

R: Tak voni se se mnou neučej, my tam jedeme jenom třeba na návštěvu se podívat na babičku.

J: Takže co, přemýšlej o tom?

R: Tak já nevím, asi ne, já mám totiž dva bratrance a dvě sestřenice.

J: Tyjo, hraje si i spolu?

R: Jo, hraje. Když vždycky, hraje, ale u babičky, že jo, když, když pak pojedeme k babičce, tak ani nevíme někdy, co máme hrát a ona nás žene, že jo, ať jdeme ven, a my nevíme, co máme dělat. Protože už to tam všechno známe.

J: Chápu. :) A pomáháte si celkově v rodině navzájem?

R: Jo, pomáháme si.

J: Jak vycházíš se ségrou?

R: Dobře.

J: Rozumíte si?

R: Hm.

J: A myslíš, že se k tobě vaši chovaj stejně jako k ségře, i když máš tu dyslexii?

R: No někdy mi prostě připadá, že mně vynadaj, že mně vynadaj víc, a jí zase ani ne, protože, že jo, vona je na gymnáziu soukromým a já, že jo, jsem ještě na základce.

J: Hm, a myslíš, že ti jako nadávaj víc, jo?

R: Jako někdy. Někdy zas taky, někdy to máme nastejno a někdy se mi zdá, že nadá, že mi prostě vynadaj víc než..

J: Za co ti vynadaj víc?

R: No za tu známku, když dostanu špatnou.

J: A jak to v tu chvíli vnímáš, když ti vynadaj víc než sestře?

R: Tak když dostanu potom blbou známku, tak jí už, tak jim řeknu, že prostě, že mi není jedno, že prostě ty ségře to dávaj, že jo, že ty ségře nevynadávaj.

J: A Tos jim řekla, to řekneš klidně rodičům?

R: Ne, to ale.. :) Jako jednou jsem jim, když jsem na ně naštvaná, tak potom třeba to i řeknu.

J: Hm. A co oni na to?

R: (nádech) Nevim, no, no tak voni mi, já vim, že by mi, že mi, voni prostě řeknou, že taky, že je na gymnáziu a že je starší.

J: Aha. Je to spravedlivý?

R: No tak... někdy pros... jako je to spravedlivý, že třeba ségra dostane špatnou známku, a že jí stejně daj zaracha jako to je spravedlivý, že jí daj toho zaracha jako mně, ale.. když jí prostě.. někdy jí prostě míň vynadaj.

J: Tak bys chtěla, abys to měla jako ona, co?

R: No. :)

J: A co ségra, nežárčí třeba, že se s tebou rodiče víc učej, že se ti věnujou?

R: No tak my to máme tak nastejno, já přes den dělám doplňovačky, oni mi to večer zkontrolujou a ségra prostě ani nežárčí, vona totiž... voni se nám tak věnujou stejně. Že jak sestře něco vysvětlej, tak taky mně, tak prostě zkontrolujou věci jak můj sestře, tak i mně. Že je to tak stejný.

J: Povídej si rodiče spolu někdy o tom, jak to máš ve škole a tak?

R: Jo, já jim i někdy třeba řeknu a oni taky třeba si pak povídej. Mám takovou blbou učitelku na vlastivědu a na přírodopis, ona učí jak na střední škole.

J: Co to znamená?

R: Že prostě učí, že na nás tlačí i na všechny, že i ty jedničkáři, který maj, že jo jedničky z matematiky a z češtiny, tam maj blbý známky. Protože ona nám vždycky zadá jednu, prostě, že jo, něco, abysme udělali, a nakonec tam z toho je třeba jenom půlka a

takových sedm stránek je tam třeba takových, že jsme se učili těch věcí víc prostě a úplně zbytečně. Že nám mohla říct přesně, co tam bude. A taky že nám nedává nikdy otázky z knížky a já jak prostě, já jak se to vždycky učim z té knihy a mam, tak to je potom blbý, že to nevim, anebo že tam napíšu něco jinýho.

J: A tohle ví mamča?

R: Jo, ví, ona tam vždycky za ní chodí, vona je taková nepříjemná ta paní, takže vždycky tam s ní to..

J: Co za ní chodí řešit?

R: No chodí prostě tam.. voni tam chodí i vostatní prostě děti, teda ty rodiče jí říkat, že to, že to třeba tadyto nechápe, nebo chtěj vidět testy, protože vona nám vždycky řekne jenom známku, my se ani na to nemůžeme podívat, co jsme tam zblbli a dává to, že jo, jenom těm rodičům.

J: Seš ráda, že tam za ní mamča chodí?

R: No tak zase nejsem ráda, že přijde z třídních schůzek úplně to, úplně vyto. Jsem ráda, že tam nemusim chodit já, protože to by dopadlo blbě. Že by na mě byla našťvaná.

Kdybysme tam museli chodit, no kdybysem tam, kdybych se tam s ní to začala, kdybysem prostě tam začala něco říkat a vona to...

J: A mamča bývá na tu učitelku pak našťvaná?

R: No, je. No jako není našťvaná, no jako.. trochu jo.

J: A učitelka nic nezmění?

R: Tak změní, protože vona škrábe a vona to všechno píše prostě ručně, pak to jenom vokopíruje, takže to neni ani přečíst. Vždycky jí prosim, ať to dělá na stroji, a vona že jo s počítačema moc neumí, vždycky jí to musím tam dělat něco s tím. No, vona tam má tu tabuli, interstavová, taková ta dotyková, tu tam má úplně zbytečně, protože to..

J: A změní se, když za ní rodiče jdou?

R: No tak něco se změnilo, dává teď otázky z učebnice, dřív nedávala, že jo, to bylo takový, že bysme k tomu ještě potřebovali jednu knihu. Ale nezměnilo se to, že, že to začala dělat jednou na stroji a teď už to nedělá na stroji, teď to normálně zase začíná psát. To že si tam choděj skoro všichni stěžovat, jaktože dostal tadytu známku a tak.

J: A co jinak ta škola? Jinak je dobrá?

R: Jo, jinak je dobrá.

J: Co poradna? Jaká je?

R: :) Do, dobrý je to tam. :) Můžu říct, že se tam někdy i těšim taky. :)

J: Jo? Na co?

R: Je to vždycky dobrý, tam dostanu pochvaly vždycky a tak. :)

J: Za co pochvaly?

R: No, se zlepšuju, takže tam vždycky dostanu pochvalu, tak se tam těším, že budu pochválená.

J: Tak to je hezký. :) A když se vrátíme, ty jsi říkala, že chodíš na ten sbor, a ještě někam chodíš?

R: No, pak chodím jediné na doučování angličtiny. Vona mi de, ale já se tam učím napřed, že jo, protože...

J: Baví tě to?

R: Jako baví mě to. Jako angličtina mě baví a já se tam, že jo, učím napřed, abych neu, protože my máme blbou učebnici, ta by mě z toho nic nenaučila, tak eště chodím na jedno. Chodí tam i moje sestra vlastně napřed se tam učit.

J: A je to fajn, jo?

R: Jo.

J: A jak jsi říkala, že na návštěvy chodíte většinou spíš k rodině, jo?

R: No taky někdy přijdu ke kamarádce, ale rodiče spíš ne. Tak různě.

J: A co spolužáci? Vycházíš se spolužákama? Rozumíš si s nima?

R: Jo. Hm. S některýma zase, a s některýma zas ne.

J: A říkala jsi, že ses s tím setkala, vid', že třeba na tebe někdo byl trošku zlej ze třídy..

R: No, voni sou někdy i našťvaný, že prostě prohráli zbytečně. Jo třeba dneska taky byli našťvaný, že vlastně jedna ta žákyně taky zrovna tam nic nedělala, jenom tam stála a nic nedělala.

J: Aha. A chápeš jí, tu žákyni?

R: Jako chápu, protože, sice i když jsem byla dřív vybitá, tak bysem tam sice ale něco taky i dělala, protože vona tam jenom stála a nic nedělala.

J: Hm. A když na tebe jsou zlí, je ti to líto?

R: No, někdy to zblbnu... Když řeknou, že to, že jsme to prohráli jenom kvůli mně, jak to dneska řekli tý tý.

J: Hm, to je asi nepříjemný, co..?

R: Hm.

J: A jak to vidíš, co si o té dyslexii myslí mamča?

R: Tak jako vono se s tou dyslexií nic nedá dělat, jenom, že jo, učit, není to žádná nemoc, na kterou by jsi měla, že jo, zemřít, a to, jako... Snáší to dobře, ale je blbý, že i moje sestra má skoliózu.

J: Aha.. Proč myslíš, že je to blbý?

R: No že každá máme něco, že já jsem dyslektik a moje sestra má skoliózu.

J: Myslíš, že je to náročnější, jo, pro mamču?

R: No je, no, protože sestra vždycky s ní musej jezdit do brna na ty operace různý. Jí to zjistili v pěti letech.

J: Co si myslíš, že je lepší? Mít tu skoliózu nebo dyslexii?

R: No radši mít dyslexii, protože sice je to vo tom, ale musela bych pořád nosit ten korzet, taky bych musela chodit na operace.. A tak.

J: A to ti máma říkala, že je ta dylsexie sice blbá, ale není to nic hroznýho?

R: Ne, ale já si to prostě myslim. Že i ta máma.

J: A táta?

R: Hm, tak táta, tak... no, to nevim, já vim vždycky spíš, co si myslí máma, ale co táta, tak to ne, ale myslim, že stejně si to tak myslej, že jak, jak pomáhaj mý sestře, tak pomáhaj i mně.

J: A jak ti to mamča vysvětlila, co to je dyslexie?

R: Tak já si to moc nepamatuju, to spíš se zeptat na to mámy protože já si to moc nepamatuju. Já jsem to zjistila někdy to...

J: A mluví o tom někdy?

R: Jako přede mnou ne, protože je to takový blbý, že to všichni, že jo, vědí, jak spolužáci, tak rodina, tak vo tom nemluví.

J: Jak to myslíš?

R: No tak že by mi to i bylo nepříjemný, kdyby, kdyby prostě se, kdyby tam něco rozebírala, že já jsem, že jo, dylsektik a tak.

J: A spolu vy dvě to někdy řešíte?

R: No tak už moc ne. Jako ne že, dřív jsme o tom mluvily, protože jsem byla malá, že jo, tak to spíš jsem se ptala i co to je a tak.

J: A dobře ti to vysvětlovala?

R: Jo.

J: Vidí v tom podle tebe máma i nějaký výhody? Že by ti to v něčem třeba i pomohlo?

R: No tak nevim, to myslim, že ne, protože sice v tom někdy dobrý je, že i když to zblbnu, tak aspoň dostanu lepší známku, ale někdy zas, zase mně nemůžou pořád dávat ty známky dobrý.

J: A ty sama máš pocit, že by ti to mohlo být v něčem dobrý?

R: No, nevim. Já už jsem si na to zvykla, ale nevim, jestli mi to bude k něčemu dobrý.

J: Nenapadá tě nic, v čem by tě to mohlo třeba posílit?

R: No tak dobrý je to v tom, že dostanu lepší známku :), ale jinak nevím, protože každý, i prostě jedničkářovi jde něco jinýho a mně, že jo, jde taky...

J: Hm. A musí se s tebou mamča učit víc než se ségrou?

R: No víc, ale že taky ségra se nerada učí, takže jí je to jedno, vona vždycky, někdo se učí se mnou a někdo se učí se sestrou. Ale spíš táta, protože táta to tý vlastivědě, přírodovědě a tak víc jako rozumí, jako že tý vlastivědě se spíš se mnou učí taky táta, jinak nastejno je to. Protože vona máma prostě tu, táta má tu vlastivědu dobrou, že jo.

J: A myslíš, že jim třeba nějak vadí, když se s tebou musej učit?

R: No tak někdy by, že jo, radši šli taky cvičit anebo, že jo, radši na pivo, ale jinak prostě učit se musí každý, i s jedničkářem třeba. Protože mu taky něco nejde.

J: A jak to vnímáš ty, ten jejich přístup k tobě?

R: Tak někdy že jo jsou našťvaný, že se se mnou musej učit, a někdy zase jsou na to připravený.

J: Ale jak to vnímáš? Co si o tom myslíš, když k tomu tak přistupují?

R: Když jsou našťvaný? Tak učí se mi to, sice to pochopím, ale trvá mi to hůř, protože pak úplně že jo cítím, že je to nebaví a to...

J: Co se ti honí hlavou v takovou chvíli?

R: No... to nevím, tak vždycky, spíš se mi tou hlavou, že vim, že jsou našťvaný, a že, že se to určitě líp, že se to hůř naučím, že jo.

J: A stává se ti někdy, že třeba nemůžeš něco dlouho pochopit, že ti něco dlouho nejde?

R: No stává se mi to někdy, a pak třeba to pochopím, protože je vždycky to pochopím líp, když mi to vysvětluje, že jo, rodiče, než když mi to vysvětluje paní učitelka, protože ta těch dětí má, že jo, víc, a za to máma může nade mnou sedět.

J: Jasně. A stává se ti třeba i to, že se ti máma třeba snaží dlouho něco vysvětlovat, nebo si máš něco zapamatovat, a ono ti to furt nejde?

R: Nó, stává se mi to, protože třeba někdy to vůbec nechápu, ale, že jo, nemám zapojenou hlavu, a pak máma mi to pořád tady dokola vysvětluje a já prostě pořád se jí na to ptám a „mami, já to nechápu!“ :)

J: :) A co na to mamča?

R: No pořád mi to musí vysvětlovat a je, že jo našťvaná, že to pořád nechápu.

J: A stěžuje si někdy mamča? Teď si to nepamatuju..

R: No, nevím. Já vždycky, když někde prostě jdeme, tak já si vždycky hraju, že jo a voni tam že jo si povídaj.

J: A co myslíš? Myslíš, že si stěžuje?

R: Tak, já myslím, že když je na mě našťvaná, tak si zastěžuje, ale někdy zas ne.

J: Myslíš, že víc, když máš dysleccii, nebo je to tak normální?

R: Tak normální. Spíš jako se nechce ani moc jako to říkat těm ostatním, protože...

J: Proč?

R: Protože je to takový, mně to přijde takový blbý, když prostě vo tobě něco, takový nepříjemný mi to přijde, když něco prostě by vo mně a třeba... já nevim.

J: Hm, myslíš, že mamče by to taky bylo nepříjemný?

R: No bylo, každému to myslim, je nepříjemný, když někdo to vo něm mluví.

J: A myslíš, že by to mamča chtěla nějak jinak? Že by si přála...

R: Tak to nevim.

J: A staraj se o tebe teda stejně jako o ségru, jsi říkala?

R: Nó, jó. I když třeba to někdy mi prostě musej víc, že jo, víc mi to vysvětlit a, že prostě musej být dýl, a někdy zas ne.

J: Myslíš, že oproti jiným dětem, v jiných rodinách, se musej nějak víc snažit rodiče?

R: No, jo.

J: Nebo že se chovaj k tobě nějak jinak třeba než k jinejm dětem jejich rodiče?

R: No tak jako učít se se mnou musej víc než s ostatníma dětmama, protože těm, ty že, ty žejo to, ty to pochopěj dřív než já a...

J: A co myslíš, jak to rodiče berou?

R: Tak.. Že musej se prostě víc se mnou učít.

J: A jak to bereš ty? Že třeba tě k tomu učení nutěj, když třeba už si chceš hrát...

R: Tak že, vždycky jako jsem nerada, když potom, když něco prostě máme hotový a máma řekne „a už to máme hotový“, ale potom řekne „ne, ještě musíme napsat tohle a tohle“. Že třeba si ještě někdy nevzpomene, já vždycky říkám „ááách jo“.

J: Z čeho mají děti, všechny děti, největší strach?

R: Z učení asi.

J: Z učení?

R: No.

J: A proč?

R: Protože to podle mě ani nebaví ty, kterým to prostě jde, to taky nebaví. Že to nebaví skoro každého to učení. Aspoň děti, který já znám, že by nejradší, že jo, byly doma a nic nedělali. :)

J: Jo, že maj strach, že se budou muset učit prostě, jo?

R: No. Nebo z těch testů vždycky, jako do školy se třeba těšíme, ale pak musíme to... ..

J: Těšíte, ale z testů máte strach, jo?

R: No.

J: Z čeho si myslíš, že maj všechny děti naopak největší radost?

R: Když se, když je víkend a nemusej se vlastně učit, nebo že můžou jít do kina a různě jako relaxovat.

J: A proč z toho maj tu radost?

R: Protože (nádech), protože... je nebaví prostě škola.

J: A co si myslíš, že děti, všechny děti, nejvíc trápí?

R: Když dostanou špatnou známku. Prostě já nevím, ale třeba tomu klukovi to bylo jedno, ještě se tomu smál... tamtomu. Ještě se tomu smál. Ale prostě ně, no my, většinou my holky, nám to jedno není, ale klukům je to spíš takový jedno.

J: Proč myslíš, že vás to trápí, ta špatná známka?

R: No, protože potom se netěšíme domů, když to musíme říct rodičům. Já jim to vždycky radši napíšu smskou. :)

J: Myslíš, že je to lepší?

R: No, je to lepší než jim to říct do očí, to vždycky dostanu, to vždycky napíšu mámě, že jsem dostala tady z toho špatnou známku.

J: A proč je to lepší?

R: Protože když, protože.. sice potom na to úplně stejně zareaguje, ale je to aspoň lepší než, než když je natěšená a když je vždycky natěš, když vždycky se tě zeptá na známku doma, a ty jí musíš říct, že to a než... Že je to takový lepší, že nemusíš jí to říkat do očí, ale že jí to napíšeš.

J: Máš pocit, že jí jako zklameš, když je natěšená a ty jí řekneš, že máš špatnou známku?

R: No zklam, protože někdy má třeba dobrou náladu, že něco udělala, a potom jí řeknu, že jsem dostala špatnou známku, tak se jí ta nálada hned zkazí.

J: Hm.. Co ty na to?

R: Tak ráda nejsem, protože máma zase to...

J: Co?

R: Máma zase začíná být taková nepříjemná..

(trošku intervence)

Tři přání:

R: Tak aby mi to šlo ve škole, abysem byla, aby se nám všem vlastně dařilo, a abysem taky byla zdravá.

J: Vám všem dařilo, co tím myslíš?

R: Jako z rodiny, aby zase...

J: A proč zrovna, aby ti to šlo ve škole?

R: Protože když budu mít potom lepší známky, tak potom žejo, potom mi to půjde líp, až budu prostě budu větší. No, je to lepší, než je mít špatný.

J: Proč, pro budoucnost?

R: No, pro budoucnost, že když, když máš dobrý známky, tak potom ti bude třeba i zaměstnání líp, ale když ne, tak potom ti to bude hůř.

J: Dobře, proč sis zvolila to druhý přání, aby se vám dařilo v rodině?

R: Aby se nestalo, že třeba sestře něco s těma zádama a tak. No a taky, aby jsme byli všichni zdravý, jsem tím chtěla jako... Aby se nestalo že prostě něco hroznýho, že to to...

J: A proč chceš být ty zdravá? :)

R: Protože nechci bejt nemocná. :)

J: Je to důležitý, to zdraví?

R: Je to důležitý.

(KONEC)