

**Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2012**

**Zuzana Šrůmová**

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Sebepojetí žáka mladšího školního věku  
se specifickými poruchami učení**

Zuzana Šrůmová

Katedra primární pedagogiky

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Sebepojetí žáka mladšího školního věku se specifickými poruchami učení vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....  
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za její mimořádnou trpělivost, cenné rady a nadstandardní vstřícnost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Jelínkové za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

.....  
podpis

**NÁZEV:**

Sebepojetí žáka mladšího školního věku se specifickými poruchami učení

**AUTOR:**

Zuzana Šrůmová

**KATEDRA (ÚSTAV)**

Katedra primární pedagogiky

**VEDOUCÍ PRÁCE:**

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

**ABSTRAKT:**

Diplomová práce nabízí pohled na sebepojetí dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení. Na devíti konkrétních příkladech dokládá, jaké faktory ovlivňují budování sebepojetí a jak se vyvíjely jednotlivé osudy sledovaných dětí.

Teoretická část v propojení vývojové psychologie, sociologie a pedagogiky staví pojmový a myšlenkový základ, spočívající v charakteristice dítěte mladšího školního věku především z hlediska jeho smyslového, kognitivního a emočního vývoje, vývoje a způsobu budování sebepojetí člověka, resp. dítěte, a komplexního pohledu na specifické poruchy učení.

V praktické části jsou popsány kazuistiky devíti žáků, které autorka měla možnost po dobu dvou let sledovat a pozorovat jejich vývoj. Jedná se o 9 žáků pátých tříd (7 chlapců a 2 dívky) na jedné škole. Práce podává podrobný pohled na sféry úspěchu těchto dětí, jejich pojmání sebe sama, pozici v kolektivu a jedinečnost jejich příběhu a osobnosti.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Sebepojetí, specifické poruchy učení, mladší školní věk, třída jako sociální skupina, rodina, sebeobraz, školní prostředí, inkluze, třídní učitel

**TITLE:**

Self-concept of a primary school pupil with specific learning disorders

**AUTHOR:**

Zuzan Šrůmová

**DEPARTMENT:**

Primary Education Department

**SUPERVISOR:**

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

**ABSTRACT:**

Thesis focuses on self conception of primary school children impaired by specific learning disabilities. Based on case histories of nine children it states factors influencing the building of a self concept, and also follows a development of monitored children.

The theoretic section defines a conceptual framework based on characteristics of a preadolescent child with specific regard to her/his sensoric, cognitive and emotional development, with regard to development of child's self concept and to specific learning disabilities in general. It describes the stage of children's development and learning disorders they are afflicted by.

The practical section of the thesis describes case histories of nine pupils (and their development), which the author of the thesis followed for two years. The group consists of 9 pupils (2 girls and 7 boys). The thesis gives a thorough view on self conception of monitored children, their position in the school group and areas of success, it shows the individuality of each child's personality and his/her life story.

**KEYWORDS:**

Self-concept, specific learning disabilities, classroom as a social unit, family, self image, younger school-age, school environment, inclusion, class teacher

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>5</b>
Hypotézy .....	6
<b>1 Metody práce</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku</b> .....	<b>7</b>
2.1 Školní věk .....	7
2.2 Motorický vývoj .....	9
2.3 Vývoj smyslového vnímání .....	10
2.4 Vývoj myšlení .....	12
2.5 Řeč .....	18
2.6 Autoregulační mechanismy .....	18
2.7 Emoční vývoj.....	20
<b>3 Specifické poruchy učení (SPU)</b> .....	<b>22</b>
3.1 Definice specifických poruch učení .....	22
3.2 Specifické poruchy učení a pohlaví.....	24
3.3 Charakteristika a projevy jednotlivých SPU .....	24
3.4 Klasifikace příčin SPU .....	27
3.5 Způsob nápravy .....	29
<b>4 Sebepojetí dítěte mladšího školního věku</b> .....	<b>31</b>
4.1 Budování sebeobrazu.....	31
4.2 Co je „sebepojetí“? .....	33
4.3 Procesy vnímání sebe sama .....	33
4.4 Vývoj sebepojetí dítěte .....	35
<b>5 Sebepojetí dítěte se specifickými poruchami učení</b> .....	<b>36</b>
<b>6 Cíl a metodologie výzkumu</b> .....	<b>42</b>
6.1 Cíle výzkumu.....	42
6.2 Použité metody .....	42
6.3 Charakteristika školy a školních tříd .....	47
6.4 Způsob práce s dětmi s SPU na škole.....	49
6.5 Charakteristika výzkumného vzorku .....	49
<b>7 Kazuistiky</b> .....	<b>51</b>
7.2 Alžběta.....	51
7.3 Bedřich .....	61

7.4	Ctibor .....	69
7.5	Damián .....	78
7.6	Emil .....	84
7.7	Ferdinand .....	89
7.8	Gaston a Horác .....	96
7.9	Ivona .....	106
<b>8</b>	<b>Sociometrické šetření .....</b>	<b>111</b>
8.1	Sociometrické šetření – září 2010 .....	112
8.2	Sociometrické šetření – leden 2012.....	114
<b>9</b>	<b>Závěr praktické části.....</b>	<b>115</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>119</b>
	Potvrzení hypotéz.....	119
	<b>Literatura .....</b>	<b>122</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>124</b>
	Seznam příloh .....	124
	Příloha č. 1: Přehled možných příčin SPU.....	125
	Příloha č. 2: Otázky dotazníku SPAS.....	127
	Příloha č. 3: Sociometrický dotazník – Pyramida.....	129
	Příloha č. 4: Ukázka sebehodnocení žáka.....	130
	Příloha č. 5: Příklad nápravného cvičení .....	133
	Příloha č. 6: Portrét autorky práce .....	134



## Úvod

Téma diplomové práce jsem zvolila na základě své zkušenosti s první školní třídou, jejíž třídní učitelkou jsem se stala. Tuto třídu jsem poznala, když byli žáci ve druhé polovině třetí třídy. V následujícím školním roce jsem ji přebrala jako třídní učitelka.

Již od prvního seznámení pro mě byly velmi výrazné děti, které spojoval prvek, který byl na první pohled neviditelný – specifické poruchy učení. Tyto děti pro mě byly výrazné svou odlišností od zbytku třídy, ale i vzájemně mezi sebou. Současně se z velké části jednalo o děti, které by učitel snadno označil jako problémové – s problémy v oblasti učebního výkonu, chování, s některými podivnými a těžko sociálně čitelnými reakcemi.

Aby se mi dařilo s třídou kvalitně a efektivně pracovat, byly to zpočátku hlavně tyto děti, na které jsem se musela zaměřit a porozumět jim. Současně jsem měla i možnost poznat je hlouběji než většinu ostatních, a to díky vedení skupinky pro nápravu specifických poruch učení, kam tyto děti dvakrát týdně docházely.

Vzhledem k tomu, jak rozmanité a intenzivní pro mě byly životní příběhy některých z těchto dětí (resp. to, co mi je z jejich životních příběhů známo), a jak specifické bylo v některých situacích jejich chování, zajímalo mě, jaký je jejich obraz sama sebe, tedy sebeobraz, a jakým způsobem se k němu vztahují, jaké je jejich sebepojetí.

Cílem práce je na jedné straně analyzovat předpoklady a faktory, které se podílí na budování sebepojetí dítěte mladšího školního věku v obecné rovině, s hlubším zaměřením na dítě se specifickými poruchami učení, a na straně druhé konkretizovat sebepojetí vybraných žáků.

Na základě takto stanoveného cíle byly zformulovány následující hypotézy:

## **Hypotézy**

- H1: Dítě se specifickou poruchou učení hodnotí své schopnosti ve školním předmětu, na jehož zvládnání má porucha vliv, hůře, než odpovídá jeho reálnému výkonu.
- H2: Dítě, které je svou rodinou více oceňováno a přijímáno, si buduje zdravější sebeпоjetí než dítě, u kterého to tak není
- H3: Postavení dítěte v kolektivu třídy je negativně ovlivněno přítomností specifické poruchy učení.
- H4: Základní obrat v sebeпоjetí dítěte nastává, pokud dosud neúspěšné dítě začne zažívat úspěch.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Metody práce

Práce je pojata jako kvalitativní sonda do světa dětí se specifickými poruchami učení v 5. ročníku v konkrétní škole.

Teoretická část byla vypracována pomocí komparace dostupných materiálů k problematice a jejich zasazením do kontextu zkoumaného problému. Teoretická část tvoří pojmový a myšlenkový základ práce především z hlediska dítěte mladšího školního věku jako takového, problematiky specifických poruch učení a budování sebepojetí člověka. Z jejích poznatků vychází praktická část práce, jejímž složením jsou kazuistiky devíti konkrétních dětí.

## 2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Na tomto místě by se autorka ráda zmínila, že není cílem této části zpracovat kompletní a vyváženou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Tato část je teoretickým východiskem pro kazuistiky dětí popsané v praktické části práce. Je tedy zaměřena převážně na charakteristiky, které jsou ve vztahu ke specifickým poruchám učení a budování sebepojetí dítěte.

Odborné publikace, na základě kterých je tato práce vystavena, se ve svém pojetí v podstatě shodují, nejsou mezi nimi výrazné rozdíly. Proto jsou odkazy na literaturu a citáty uváděny především v případě, že se zaměření konkrétního autora podrobností či úhlem pohledu odlišuje.

### 2.1 Školní věk

Počátek školní docházky představuje zásadní přelom v životě dítěte. Dítě vstupuje do nové životní etapy, nového prostředí, mění se jeho postavení v rodině i širším světě, musí nést nové povinnosti, učí se novým sociálním rolím – stává se školákem. Ačkoliv tyto procesy do jisté míry probíhají již v předškolním věku (v předškolních zařízeních či

mimo ně), v tomto období dítě poprvé zásadně zaujímá své místo ve společnosti mimo svou rodinu, setkává se s obecnými normami chování a především výkonu a také jejich hodnocením, neúměrně je ve vztahu k jeho předchozím zkušenostem také sankcionován „nedostatečný“ výkon. Dítě vstupuje do složitých sociálních vztahů (vrstevnická skupina, chlapci a dívky, učitelé, ostatní dospělí). Tyto vztahy jsou intenzivnější, hlubší a komplexnější, než tomu bylo v mateřské škole nebo jiných zařízeních. V podstatě mu škola po dlouhou dobu slouží jako model vnější společnosti – a vztah, jaký ke škole, „společnosti“ spolužáků a učitelů, učení a seberozvoji získá, do značné míry ovlivní jeho další cestu životem.

Vágnerová (1999) zmiňuje ritualizaci prvního školního dne – přechodový rituál, který slavnostně uvádí dítě do jeho nové životní role a fáze. Tento rituál (společná slavnostní cesta do školy s rodiči, přivítání a proslov paní učitelky, předání květiny, nalezení vlastního místa v lavici, dary dětem, oslava, ...) je vytvořen proto, aby jasně ohraničil vznik nové role dítěte, zásadní změnu v jeho životě – přelom dvou etap dětství.

Většina autorů rozlišuje školní věk na **mladší školní věk** (od 6–7 let do 11–12 let; odpovídající věku dítěte na 1. stupni ZŠ) a **starší školní věk** (12–16 let; odpovídá věku dítěte na druhém stupni ZŠ). Autoři, zabývající se více dětmi mladšího školního věku (zvl. Matějček), jsou nutností vedeni tento úsek rozdělit na dvě poměrně výrazná a odlišná období. Rozlišují „**raný školní věk**“ (6–9 let; cca 1. a 2. třída) – období aklimatizace a zvykání si na nové role, činnosti a povinnosti – a „**střední školní věk**“ (9–11/12 let), který odpovídá cca druhé polovině prvního stupně a trvá do přechodu dítěte na druhý stupeň ZŠ. Ve své práci používám tyto pojmy ve zde popsaném významu.

Představitelé psychoanalytických škol označují mladší školní věk jako „období latence“ – vývoj je pomalejší než v předchozím, předškolním období, a méně dynamický než v následujícím, v pubertě. Dětská osobnost se spíše stabilizuje a propracovává. Změny jsou méně viditelné, ale hluboké – vytváří se základy, na kterých se bude později stavět. Zvláště střední školní věk je z tohoto pohledu klidné období, samozřejmě kromě případných silně prožívaných konfliktů s vrstevníky, případně rodinou – a zvládání nároků školy. Podle Z. Matějčka (1992) právě v tomto věku vzniká základ genderové identity muže a ženy a vztahu k dětem a rodině.

Vývoj dítěte není nijak bouřlivý, ale probíhá velký pokrok v rozvoji prakticky všech jeho schopností a dovedností, včetně sociálních; velmi markantní je snaživost, iniciativa a aktivní zájem o svět kolem sebe.

## 2.2 Motorický vývoj

V mladším školním věku dochází u dítěte k výraznému rozvoji jak hrubé, tak jemné motoriky. Hrubá motorika se výrazně harmonizuje. Dítě se učí koordinovaně ovládat své tělo, pohyby se stávají jistějšími, účelnějšími, dochází ke zlepšení rovnováhy, svalová síla dítěte se během tohoto období zdvojnásobí (Langmeier, 2006). Pohyb je pro dítě radostným uvolněním, odpočinkem, zábavou, důležitou součástí jeho psychohygiény. *Pohyb by měl být součástí každodenního časového režimu školáka* (Šimíčková-Čížková, 2008).

Současně s výše popsáním jsou kladeny obrovské nároky na jemnou motoriku – dítě se učí psát. Předpokladem správného psaní je správné držení těla, vytvoření vhodného stereotypu psacích pohybů – fáze uvolňovacích cviků je zde zcela zásadní a nezastupitelná. Pohyby dítěte vycházejí nejprve z celého těla – pro tvarování linie je využit pohyb ramene, postupně přenášený do lokte a nakonec do zápěstí a prstů. Ani v jedné fázi by pohyby neměly být vyloženě křečovité, nácvikem postupně dochází k jejich uvolňování. Pro dobrý rozvoj psaní je naprosto zásadní dostatečně dlouhá a fáze uvolňovacích cviků - nevyplatí se snažit se přípravu urychlit. Významnou měrou mohou pomoci jakékoliv hry a činnosti, vyžadující drobnou motoriku: navlékání korálků, stavba lego, manipulace s drobnými předměty, ...

Langmeier (2006) upozorňuje na velkou důležitost vnější motivace k pohybu dítěte – dítě pohybově „nezkušené“, neobratné, si velmi brzy uvědomuje své nedostatky, což často vede k snížení aktivity v pohybové činnosti (platí to u hrubé i jemné motoriky), čímž se opět ochudí o velkou míru přirozeného tréninku těchto dovedností – dochází tedy ke vzniku pozitivní zpětné vazby. Vnější motivace pak může vést k jejímu rozpojení.

## 2.3 Vývoj smyslového vnímání

Velmi přesně je popsán žádoucí stav rozvoje smyslového vnímání a poznávacích dovedností dítěte na počátku školní docházky. Tyto všechny procházejí během mladšího školního věku výrazným zlepšením své funkce. Jakýsi „popisný normativ“ pro přelom mezi raným a středním školním věkem ale není podrobně dán (resp. je v RVP, ale z jiného hlediska než z hlediska vývoje schopností dítěte).

Velmi významná je souhra jednotlivých smyslů – ke zvládnutí školních dovedností musí dítě v jednom čase vyhodnocovat a sjednocovat rozmanité počítky. Na dobrém zvládnutí výkonu, jako je napsání písmene, se podílí v mnoha dílčích úlohách zrak a vnímání vlastního těla a motorika, které se vzájemně korigují.

V mladším školním věku se rozvíjí i samotný způsob vnímání. Vnímání není jen smyslový akt, podílí se na něm celá osobnost dítěte svými očekáváními, postoji, propojováním s minulými vjemy a informacemi, schopností soustředění a diferenciaci, zájmem. Nové je to, že ve škole je dítě strukturovaně vedeno k částečnému zvědomění těchto procesů a aktivní práci s nimi, učí se analyzovat a diferencovat. V období mezi 10. a 11. rokem je vnímání stejně kvalitní jako u dospělého (liší se ale významně ve zkušenosti a jí podmíněnou schopností třídit informace).

### 2.3.1 Vývoj zrakového vnímání

Základní schopnost samotného vidění závisí na ukončeném vývinu zraku včetně akomodační schopnosti čočky, která se velmi vyvíjí v předškolním věku. Dítě mladšího školního věku bude výrazně více než dříve používat vidění nablízko.

U mladšího školáka se rozvíjí **konstantní vnímání**, tj. schopnost identifikovat nějaký vjem nebo tvar, i když je v jiné poloze nebo je částečně překryt (pozadím, čarami). **Schopnost zrakové diferenciaci** (zvláště pravo-levé polohy) i drobných znaků je naprosto zásadní pro rozlišování písmen mezi sebou (b×d).

Velké pokroky ve zrakovém vnímání jsou možné díky rozvoji **strategie pozorování**. Dítě si vytváří systém, pomocí kterého objekt zkoumá, nepostupuje nahodile. Mladší školáci jsou schopni systematické explorační (Vágnerová 1999), tedy postupného prohlížení. Díky tomu už dokáží rozlišit a postřehnout i drobné detaily (toto se trénuje např. v hádankách „najdi pět rozdílů“).

Důležitá je také **schopnost zrakové analýzy a syntézy** – dítě dokáže v obrázku vláčku identifikovat např. kolečka jako kruhy nebo naopak z jednoduchých tvarů obrázků složit.

Pro úspěch ve škole je extrémně důležitá **úroveň sekvenční percepce**, tedy vnímání pořadí znaků (tedy např. písmen ve slově).

Způsob, jakým dítě vnímá obrázek vlaku složený z kruhů a čtverců, není totožný s vnímáním slova složeného z písmen. U písmen si dítě navíc musí uvědomovat význam písmene jako celku (navíc mnohdy odlišný dle umístění písmene ve slově) a z nich teprve skládat slovo, které si následně propojuje s jeho významem (a ten zapojuje do významu celé věty, význam věty do kontextu sdělení, ...). Toto „překládání“ se u jiných objektů neděje. V podstatě se jedná o vyšší úroveň myšlení, dítě vnímá písmeno jako symbol, ale jako symbol části i celku, vždy s odlišným významem podle jeho kontextu. Jde o způsob vnímání, který je v životě dítěte úplně nový.

### 2.3.2 Vývoj sluchového vnímání

K analogickým změnám dochází i v rozvoji sluchového aparátu a jeho funkce.

Od dítěte je požadována zcela nová dovednost – kromě naslouchání a chápání smyslu sdělení se cvičí ve **fonematickém uvědomování** – rozlišování toho, že slyšené slovo se skládá z hlásek, případně slabik. Slovo, které vnímalo jako jednotku, se nově učí vnímat jako celek složený z částí. Kromě této analytické schopnosti je fonematické vnímání velmi **závislé na správné výslovnosti dítěte** – aby správně dekodovalo, z jakých hlásek se slovo skládá, musí je samo ve své řeči vědomě odlišovat.

Pro děti je nejnárodnější rozlišit hlásky na začátku slova (proto se používají náslovné obrázky), poté na konci, ze souhlásek je nejtěžší rozpoznat souhlásku uprostřed (in verb. J. Jelínková, 25. 1. 2012) – např. **KOSTRA**, nejnáročnějším úkolem vůbec je pro dítě rozpoznat samohlásku na konci slova (**LAVIČKA** – na konci slyší slabiku KA, rozpozná K, A je pro něj problematické).

**Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek** by mělo být vyvinuto cca v 7 letech dítěte, stejně tak **rozlišování tvrdých a měkkých slabik** (di, ti, ni × dy, ty, ny).

Podobně jako u zrakového vnímání, i u sluchového je potřeba, aby se u dítěte rozvinula **sekvenční percepce**, tedy vnímání časové souslednosti jednotlivých zvuků.

Kromě určení pořadí hlásek ve slově, což je asi pro školní dítě hlavní využití této dovednosti, má sekvenční percepce velký význam při diferenciaci jemných významových odstínů vět. Dítě se tak učí vnímat, že např. věty „šli jsme spolu do kina“ a „šli jsme do kina spolu“ mají jen díky drobné změně slovosledu velmi odlišnou myšlenku sdělení, ačkoliv základní fakta události zůstávají stejná.

Se sekvenční percepcí souvisí schopnost rozlišovat **hranice slov**, tedy kdy jedno slovo končí a začíná. Dítě i díky vnímání pořadí stejných slov v různých větách a především díky tomu, že již přiznává osobnost (v matematickém smyslu) jednotlivým slovům, dokáže odlišit, kdy jedno slovo končí a druhé začíná. Největší problém v tomto směru dělají předložky, které se spolu se slovem vyslovují („v lese“).

## 2.4 Vývoj myšlení

Období mladšího školního věku je často nazýváno obdobím „střízlivého realismu“ (Langmeier, 2006). Dítě přestává žít ve světě pohádek a fantazie, zaměřuje se na reálný svět kolem sebe. Dítě se intenzivně zajímá o to, co proč a jak na světě je, snaží se prozkoumat a pochopit jak svou vlastní každodennost, rodinu, domov, tak i vzdálenější horizonty, stát, Evropu, Zemi, historii (včetně pravěku), vesmír.

Krásně je vidět změna vztahu k vědeckým tématům, o které se zajímá, což bývá u chlapců velmi často např. pravěk. Dítě předškolního věku, pokud má o toto téma zaujetí, je schopné absorbovat spoustu informací, znát jména mnoha druhů dinosaurů, vědět o nich mnoho podrobností. Dinosauri ale pro něj jsou podobně reální a s analogickým vztahem ke skutečnosti jako draci nebo jiné mýtické bytosti. Jsou to obyvatelé světa jeho fantazie, de facto myšlenkové hračky. Dítě mladšího školního věku si dinosaury již zařazuje do (víceméně mlhavé) představy o teorii historie Země, chápe jejich význam jako možného vývojového článku, zajímá se i o tuto teoretickou rovinu a zkoumá tento fenomén více „vědeckýma“ očima.

Tento posun dokládá i častý zájem o vesmír – zorné pole dětského zájmu se rozšířilo až na vzdálenostně nejzazší hranici lidského poznání. Tento zájem bývá čistě vědecký, poháněn touhou po hlubším poznání existence člověka a světa. Opět existuje i varianta psychicky „předškolní“, kdy dítě má potřebu se identifikovat s nějakou bytostí, tvorem, které si personifikuje ve svém myšlenkovém světě – je to postava



„Ufouna“, která dítěti myšlenkově méně zralému umožňuje přisvojit si prostředí vesmíru a tak držet s ostatními krok, jak je to vidět např. v kasuistice Bedřicha.

Záliba dítěte v poznávání reálného světa se projevuje v jeho mluvě, kresbě (samovolná abstraktní kresba se u takto starých dětí téměř nevyskytuje), četbě (oblíbenost příběhů podobně starých hrdinů u dětí obého pohlaví, populárně naučná literatura a časopisy) i ve hře.

Dle Piageta (2010) se dítě nachází ve fázi **konkrétních logických operací**, jeho uvažování je vázáno na realitu a zkušenost, dokáže ale o objektu, který zná, velmi dobře uvažovat v myšlenkách. Děti jsou při poznávání mnohostranně aktivní, snaží se poznat objekt sami, vlastní aktivitou a mnoha smysly. Zvláště chlapci milují pokusy, zkoumání, technické stavebnice. Postupně se děti učí generalizovat své zkušenosti a vytvářet struktury pravidel, podle kterých svět funguje.

(Dívky často vyžadují určitý genderové zakotvení činnosti, aby pro ně byla atraktivní. Pokud je činnost zadaná „dívčím“ způsobem, stává se pro ně atraktivní – například hra Logeo je čistě abstraktní logická hra, která je pro chlapce přitažlivá, ačkoliv ji tvoří jen soubor pravidel k umístění matematických tvarů v čtvercové mřížce. Je-li zadaná jako hledání správného umístění různých druhů bonbónů podle určitých pravidel, teprve se stává přitažlivou i pro dívky. )

Vágnerová (1999) uvádí tři významné charakteristiky konkrétního logického myšlení mladších školáků:

**1. Decentrace** – schopnost brát v úvahu různé okolnosti, vazby, podívat se na věc z různých pohledů. Jako důležitou ve vztahu k sebepojetí, vidím tuto zmínku:

*„Dítě školního věku také dovede, alespoň přibližně, odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem. Mezi 8.–10. rokem dokáže z jejich reakcí alespoň přibližně odhadnout, jak posuzují jeho názory, postoje a chování“* (Vágnerová 1999, s. 244).

V mladším věku dítě pohled ostatních na sebe plně přejímá, především pak pohled rodinných příslušníků, viz „rodinný mýtus“ níže.

**2. Konzervace** – vědomí trvalosti objektů, jejich znaků a vlastností, vědomí trvalosti podstaty. Dítě je schopno přiřknout osobnost (v matematickém smyslu) zkoumaným jevům, tedy rozlišit znaky, které tyto jevy identifikují, a ostatní znaky rozpoznat jako nedůležité. Dokáže se proto orientovat v proměnlivosti reality.

**3. Reverzibilita** – dítě se učí vnímat vratnost a reciprocitu některých dějů. Nejznatelnější je to v matematice – Když má kočka tři kořata a jedno se ztratí, zbývají dvě. Když se najde, jsou opět tři. Když naše tři kořata půjdou na výlet k sousedům, kde jsou kořata čtyři, bude u nás kořat o tři méně a u sousedů o tři více.

#### **2.4.1 Klasifikace a třídění**

Dítě se učí klasifikovat věci a jevy kolem sebe vědomě a podle více hledisek současně. Opět jde o jev, kdy tatáž věc může v některých případech označovat jednotku a v jiném kontextu celek (pes je druh domácího zvířete – jednotka, současně je to celek – soubor mnoha ras psů), navíc je součástí mnoha různých celků (savci, zvířata ve městě, šelmy, slova začínající na hlásku P, slova ze tří písmen, ...).

Dítě také zdokonaluje své schopnosti v řazení objektů – což předpokládá, že je schopno vybrat kritérium a podle něj vyhodnocovat a porovnávat mezi sebou určitou skupinu jevů. Některé děti jsou řazením jako takovým téměř fascinovány a věnují mnoho času řazení a systematizaci věcí ve svém běžném světě (pastelky v penále podle barvy/velikosti; knihy podle výšky/abecedy, atp.).

Pochopení smyslu řazení, toho, že jedna věc může být menší než druhá a zároveň větší než třetí, je nezbytné pro dobrou představu množství a výuku matematiky.

#### **2.4.2 Kauzální uvažování**

Dítě v tomto věku věří tomu, že věci kolem něj mají jasnou příčinu, že svět je veskrze poznatelný. Nejistotu nebo nahodilost vnímá negativně, v podstatě jako chybu, nedostatek, případně slabost, nespravedlnost a zradu (pokud se projevuje skrze činy člověka). Má potřebu pevných a jasných pravidel, zákonů, od kterých si slibuje, že zaručí pořádek a řád. Současně skýtá kauzální uvažování skvělou příležitost, jak dítěti zprostředkovat realitu jiných lidí, kterou si, protože je schopno decentrace, dokáže zhruba představit. Otevírá se zde obrovské pole pro posilování empatie s druhými založené na racionálním uvažování.

Dítě kauzálně uvažující má tendenci si věci, kterým nerozumí, vysvětlovat příčinami, které zná. Potřebuje si doplnit do svého myšlenkového schématu událostí, PROČ se něco děje. Vytváří si vlastní příběh/mýtus, kterým si svět a své místo v něm

popisuje a vysvětluje. To má velký vliv na budování jeho sebepojetí – pokud je trvale vystaveno nějakým vlivům, které ho ovlivňují a jejichž příčinu nezná, pokouší se si ji domyslet. Snadno se tak může stát, že si jako příčinu neúspěchu dosadí vlastní nedostatečnost a vytvoří si tak silně determinující představu o sobě samém.

### 2.4.3 Metakognice

Metakognice, tedy jakási seberefektivní složka myšlení, vychází ze znalostí a zkušeností s vlastními schopnostmi a dovednostmi. Dítě nabírá zkušenosti, poznává, jaké strategie vedly k úspěchu, jaké k neúspěchu, poznává, které věci „mu jdou samy“ a které jsou obtížné. Ve třídě se srovnává s vrstevníky, setkává se s tím, že všichni nejsou stejní a i jejich schopnosti mohou být velmi rozdílné.

Dítě mladšího školního věku obvykle není schopné odhadnout obtížnost úkolu ani podstatu vlastního úspěchu či neúspěchu, není schopné sebehodnocení – tato dovednost se vytváří v průběhu školní docházky, pokud je k tomu dítě vedeno. Postupně se také učí reflektovat vhodnost řešení daného problému a volit mezi různými strategiemi.

Z toho jasně vyplývá, že dítě není v tomto věku samo schopno si vytvořit a efektivně využívat strategie učení – v tomto potřebuje pomoc a vedení dospělého. Důležitá a přínosná pro děti a mimořádně zajímavá pro učitele bývá diskuse ve třídě o tom, jak se které dítě učí, ve smyslu jaké strategie využívá k naučení a zapamatování různého druhu obsahů.

### 2.4.4 Paměť

Více než kdykoliv dříve musí dítě ve škole využívat paměť. Zvětšuje se u něj **kapacita paměti** (pro školní práci je velmi důležitá krátkodobá paměť, která umožňuje dítěti plnit úkoly sestávající se z několika kroků), rozvíjí se strategie, které při práci s pamětí využívá, také díky rozvoji metapaměti, tedy souboru znalostí a zkušeností, které dítě o své vlastní paměti a práci s ní získává.

*„Nezralost, která je příčinou omezení krátkodobé paměti, může dětem mladšího školního věku způsobit potíže při řešení úkolů, protože část zadání zapomenou. Až do 9–10 let nemá dítě dostatečnou kapacitu paměti, aby mohlo zpracovat složitější zadání či kombinovat různé operace“ (Vágnerová 1999, s. 257). Pro takto nezralé dítě je obrovským problémem např. psaní i/y v koncovkách podstatných jmen, protože třebaže*

umí určit rod, životnost, vzor i dosadit vzor do kontextu, vyhodnotit pravopis a aplikovat na konkrétní slovo, souslednost těchto kroků je natolik náročná, že ji málokdy zvládne vykonat až do konce (viz Bedřich).

Přestože se kapacita paměti dítěte zvětšuje, větší význam než ona samotná mají způsoby, jakými s ní dítě nakládá. Pokud si dítě má něco zapamatovat, na prvním místě tuto sumu informací musí rozpoznat a vyhodnotit. Musí být schopno rozlišit důležité, tedy zapamatováníhodné, od nedůležitého. To se dítě učí po celý první stupeň, potažmo celou školní docházku.

**Strategie zapamatování** procházejí několika stupni vývoje:

Dítě v předškolním věku převážně nedokáže vyhodnotit, co je důležité a co ne. Strategie pro zapamatování většinou nepoužívá žádné – zatím není pod výrazným tlakem, aby si něco (kromě základních údajů o sobě a své rodině a běžné slovní zásoby) pamatovalo. Proto si k zapamatování vybírá věci buď nahodile, nebo na základě emočních vazeb (zapamatuje si písničku, kterou má rádo, něco, co ho vyděsilo, ...).

Dítě raného školního věku se již setkává s nutností s pamětí pracovat záměrně a účelně. Většinou objevuje strategii účelného opakování – to, co si má zapamatovat, si „říká dokolečka“, často s využitím rytmu, někdy i pohybu (ale nezáměrně). Je schopno strategii modifikovat a rozdělit si to, co se má naučit, na kratší úseky, zapamatovat si je zvlášť a poté spojit do celku, některé děti na tuto strategii přicházejí samy. Zatím nejsou podstatou jeho zapamatování logické vazby. Děti s jazykovým nadáním a s nadšením pro hru s jazykem již v tomto věku rády využívají mnemotechnické pomůcky, s věkem se u těchto dětí tato tendence zvýrazňuje.

Dítě středního školního věku propojuje informace, které si má zapamatovat, logickými souvislostmi, a tím si látku strukturuje. Strategii opakování nadále využívá ve vhodných případech, spektrum jeho strategií se rozrůstá, dokáže využít v různých případech různé v závislosti na svých zkušenostech.

Např. z otázky v ranním kruhu vyplynulo, že děti v mé 5. třídě využívají k zapamatování a naučení se něčeho opakování v celku i po částech, hlasité čtení, mnemotechnické pomůcky, přepisování informačních sdělení, hru „na blbého“ – vysvětlování látky rodiči nebo sourozenci, který záměrně předstírá, že látku nechápe, a tak nutí dítě hledat logické vazby a vysvětlovat, vytváření otázek a zkoušení se z nich a samozřejmě různá cvičení a doplňovačky, zvláště na internetu.

Otázka byla kladena jako otevřená, takže děti mluvily jen o věcech, které samy za pamětné strategie (a způsoby učení) považovaly. Některé z nich zcela jistě využívají polovědomě i další prvky, např. propojení s pohybem, dramatické prvky atp.

Je třeba vždy brát v potaz, že proces zapamatování i vybavování vždy závisí na emočním stavu dítěte. Pokud je ve stresu, jsou obě funkce potlačeny. Pokud je dítě unavené či má potíže s koncentrací, je jeho výkon také silně snížen.

#### **2.4.5 Pozornost**

Pozornost rozhoduje o přijímání podmětů a možnostech jejich využití. Mívá proto prvořadý význam pro úspěch dítěte ve škole – a to jak z důvodů kognitivních (umožňuje pochopení, zapamatování), tak z důvodů emocionálních (vztah se spolužáky a především s učitelem – nepozorné dítě bývá často vnímáno negativně). Z důvodu častého využití tohoto pojmu v různých významech, považuji za nutné ho zde přímo definovat: „*Pozornost je zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj*“ (Hartl, 2000).

Na počátku školní docházky je spíše krátkodobá a spontánní, přerušovaná a hůře ovládaná, postupně se jak její kvalita, tak schopnost práce s ní zlepšuje. Přesto i děti středního školního věku potřebují dostatečnou změnu a rozmanitost činností, vydrží se aktivně soustředit na jeden typ podnětu (např. výklad učitele) maximálně 10-15 minut (Vágnerová 1999).

Dítě se během školní docházky učí pozornost ovládat – vědomě ji udržuje, přesouvá na různé typy objektů. Podstatou pozornosti je její selektivita – zaměření na požadované typy podnětů a potlačení ostatních. Neschopnost dostatečně ovládat pozornost je dominantní u poruch typu ADHD (zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorders“ – porucha pozornosti s hyperaktivitou).

Vágnerová dále dodává, že zaměření pozornosti dítěte na různé typy objektů není stejně obtížné. Podstatně náročnější je pro dítě sledovat sluchové podněty, a to z důvodu jejich pomíjivosti (dítě se k nim nemůže vrátit, maximálně si může pokyn nechat zopakovat).

## 2.5 Řeč

Dítě mladšího školního věku se učí rozmanitějšími způsoby než dříve rozumět řeči a pracovat s ní.

Díky novému prostředí a pestrosti podnětů, kterým je dítě vystaveno, prochází velkým rozvojem aktivní i pasivní slovní zásoby, vyvíjí si nové jazykové kódy (zvl. pro formální situace). Dítě, které má rozvinutější slovní zásobu, má vstup do školy snadnější, zvláště je výhodou, pokud alespoň částečně zná jazykový kód, který používá učitel (např. z mateřské školy).

Žák se učí jazyku rozumět navíc zcela jinak než doposud – učí se vnímat jeho strukturu. Toto učení souvisí se schopnostmi vydělit jednotlivé zvuky, vnímat jejich pořadí atp., jak bylo zmíněno výše. Nejedná se ale vždy o schopnosti čistě sluchové, velkou roli hraje schopnost vnímat význam slova a diferencovat jeho základ. Tato schopnost podmiňuje např. vnímání hranic slov (stůl je samostatná entita, takže „pod stolem“, „na stole“ atp. se musí psát zvlášť jako 2 slova). Malí školáci nejsou vždycky schopni odlišit základ slova a v důsledku toho přesně nerozliší hranice jednotlivých slov. Potom mohou nesprávně rozdělit jedno slovo na dvě části – např. „v čely“ (místo včely), nebo naopak spojí substantivum a předložku dohromady (Vágnerová 1999).

Aby se dítě bylo schopno řídit pravidly jazyka, ze kterých vyplývá pravopis slov, musí mít určitou míru znalosti gramatiky. Té se učí implicitně, spolu s běžným využíváním jazyka. Důležité proto je, aby se s jazykem, a to i spisovným, běžně setkávalo (mluvní vzor rodičů i učitelů, obrovská důležitost čtení jako místa setkávání se spisovným jazykem, u cizinců jakékoliv mimoškolní české prostředí, ...).

Závislost schopnosti pracovat s jazykem na správné výslovnosti dítěte již byla zmíněna v části věnující se sluchu.

## 2.6 Autoregulační mechanismy

Vývoj autoregulačních procesů jde ruku v ruce s decentrací. Tím, jak se dítě učí vztahovat ke světu i jiným způsobem, než směřujícím k naplnění vlastních tužeb, dokáže přijímat jiné motivy jako nadřazené. Učí se vnímat nutnost důležitosti povinností, vytváří si schéma nutností a pravidel nadřazených okamžitému uspokojení potřeb.

Způsob chápání nutnosti autoregulace se v průběhu mladšího školního věku vyvíjí. V raném školním věku je jeho základ spíše emotivní (dítě se „dobře chová“, aby udělalo radost rodičům/paní učitelce/bylo pochváleno...). Záměrem je vyhovět (postupně zvnitřňovaným) hodnotám autorit.

Typické je chování dětí v první a druhé třídě, kdy vyvíjejí spoustu aktivit přímo či nepřímo souvisejících se školou proto, aby paní učitelka měla radost. Kromě obrázků od holčiček se to týká i zvládnutí učiva – často krásného písma, učení básniček atp. Dítě nevnímá význam samotné činnosti, cílem jeho jednání je být pochváleno nebo si zvýšit svůj status.

Postupně se dítě učí chápat racionální důvody a nutnost určitého jednání, cvičí se ve vůli. Přebírá názory autorit na své povinnosti, dokáže pracovat s vizí dlouhodobého cíle.

Typickým příkladem je vytrvalost některých ambiciózních dětí v 5. třídě, které jsou schopny samy každý den procvičovat učivo (např. pomocí speciální učebnice krátkých cvičení), protože si daly za cíl udělat přijímací zkoušky na gymnázium. Některé jsou povzbuzované rodiči (děti zde přebírají a aktivně rozvíjejí jejich ambice), častý je ale i případ, že si tento cíl dítě vytyčí např. kvůli vrstevníkům. Každopádně to znamená dlouhodobou systematickou práci, kdy průběžnou odměnou je samozřejmě ocenění této vytrvalosti, hlavním motivem je ale představa a vize budoucího úspěchu.

Období mladšího školního věku je pro dítě důležitou fází, ve které se učí odhadovat své schopnosti a volit strategie, které k cíli (např. dobrému zvládnutí učiva), vedou. Dítě v tomto věku ještě není vývojově schopno za tímto cílem postupovat systematicky a efektivně samo – potřebuje dospělého, který mu bude pomáhat, kontrolovat jej, radit mu, vést ho k pravidelnosti a dodržování denního režimu a pravidelnosti činností (Vágnerová 1999). V tomto věku si dítě pod vedením dospělého vytváří pracovní návyky, které bude později využívat čím dál více samostatně.

Některé děti mají na konci páté třídy již vybudované efektivní strategie učení a zvládnání povinností. Je to ale spíše výjimečné – větší část dětí potřebuje stále rodičovské vedení. Časté jsou případy, kdy dítě dává najevo, že už taková kontrola není třeba, nedokáže ale odhadnout své síly. Rodič pak po určité době zjišťuje, že jeho dítě má s učením problém – ač to tak nevypadalo, protože dítě si o pomoc neřeklo. A to buď

z toho důvodu, že nerozpoznalo, že pomoc potřebuje, nebo ze strachu před přiznáním vlastního „selhání“.

## **2.7 Emoční vývoj**

Hlavní charakteristikou mladšího školáka je, v porovnání s předcházejícím i následujícím obdobím, citová vyrovnanost a emoční stálost. Ustupuje impulzivita a citová labilita, typická pro předškolní období, dítě se učí poznávat, vyjadřovat a regulovat své emoce. Díky mnoha lidem, kteří nově vstupují do jeho života, poznává různé způsoby vyjadřování i skrývání emocí. Decentrace probíhá i v emoční rovině – dítě dokáže pochopit pocity ostatních, třebaže se liší od jeho vlastních. Postupně také začíná rozumět tomu, že člověk může cítit i několik protichůdných emocí současně.

### **2.7.1 Rodina**

Citovou základnou dítěte mladšího školního věku je jednoznačně rodina. Ačkoliv navazuje nové vztahy, dostává se do nových sociálních skupin, do jeho života přicházejí nové autority, rodina stále a jednoznačně zaujímá v jeho citovém životě první místo. Ona mu poskytuje pevné zázemí, na kterém staví své vztahy k okolnímu světu. Teprve ve středním školním věku se na této roli začíná podílet i sociální skupina spolužáků.

*„Funkční rodina s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a s trvalou láskyplnou péčí o ně podporuje rozvíjení emočních a charakterových aspektů osobnosti dítěte i jeho schopností. Dysfunkční rodina, zvláště bez kladného a trvalého emočního vztahu k dítěti, popřípadě rodina zanedbávající nebo týrající dítě, nebo život dítěte mimo rodinu ztěžuje, až narušuje vývoj a formování osobnosti dítěte“ (Čáp 1996, s. 44).*

### **2.7.2 Emoční nastavení**

Pro mladšího školáka je typická extroverze. Aktivně poznává svět, včetně navazování vztahů s ostatními. Intenzivně projevuje své city. V raném školním věku příliš nevnímá třídu jako kolektiv, hájí své vlastní zájmy a vztahuje se spíše k učiteli, postupně navazuje hlubší přátelské vztahy a větší význam dostává spolupráce, případně kompetitivita mezi jednotlivými skupinami.



Na druhou stranu se dítě učí své city regulovat. V tomto věku samo sebe vnímá tak, jak si myslí, že jej vnímají autority. Proto se snaží přizpůsobit, aby bylo přijímané – potlačuje projevy hněvu, strachu a jiné chování, které by mohlo být chápáno jako projev slabosti od vrstevníků. Osmileté dítě již umí ovládat zlost (Vágnerová 1999, s. 263), na potlačování strachu nebo smutku společnost neklade takový tlak, a tak se tato dovednost rozvíjí o něco později.

### **2.7.3 Dítě, třída a gender**

Třída jako sociální skupina není jedolitá. Ve středním školním věku jsou od sebe nejvíce vzdáleny skupiny chlapců a dívek, děti se přirozeně dělí podle pohlaví a přátelství a důvěrnější vztahy vůbec mezi dětmi různého pohlaví jsou řídká. Souvisí to s přejímáním rolí muže a ženy, které v tomto období vrcholí. Podmínkou tohoto procesu je větší sociální oddělení skupin chlapců a dívek. Opuštění atributů této role, resp. genderového stereotypu jsou vnímány často negativně, a to oběma směry (příliš „chlapecká“ dívka i příliš „holčičí“, citlivý kluk).

V rámci oddělených skupinek se vytváří různá hierarchická uspořádání a jednotlivé skupinky se, zvláště u dívek, vzájemně vyhraňují. To je v tomto věku zcela přirozené a není možné vytvořit třídu vnitřně nehierarchizovanou. Záleží ovšem na osobnosti třídního učitele a jeho práci s kolektivem třídy, jakou podobu a jaký základ tato hierarchie a dynamika vztahů ve skupině třídy bude mít. Děti si přinášejí ze svých rodin hodnoty, které uznávají. Mohou se hodně lišit – pro děti může být hodnotou síla, krása, dominance, přátelskost, vynalézavost, humor, ... záleží na nastavení třídy, ale i na prioritách učitele, co jako vyšší hodnota převládne. Je iluze myslet si, že všechny děti mohou být ve vzájemných vztazích na stejné úrovni a stejně oblíbené. Pokud ale není kolektiv vyloženě špatně nastaven, lze s ním pracovat tak, aby nikdo nebyl vyloučen. Tato práce učitele je zásadní pro prevenci šikany.

Dítě je v emoční rovině stále velmi závislé na autoritách. Zvláště v raném školním věku se jeho emoce a hodnoty odvíjí od citění autorit – tedy především rodičů a nově učitele (třídní učitelky). Pokud jsou tyto dvě autority ve svých názorech a emocích ve výrazném rozporu, dítě zažívá hluboký vnitřní konflikt a zmatek – samo ještě není schopno tento rozpor posoudit a nějakým způsobem překlenu a vyrovnat se s ním. Novou sociální skupinou jsou pro dítě spolužáci. Skrze ně objevuje rozmanitost emocí,

názorů, hodnot – jak si je děti přinášejí ze svých rodin. V raném školním věku ještě spolužáci nemají statut autority. Jejich role se posiluje během středního školního věku a nabírá zásadní důležitosti v období puberty.

### **3 Specifické poruchy učení (SPU)**

#### **3.1 Definice specifických poruch učení**

Pojem „specifické poruchy učení“, je širokou kategorií, která v sobě zahrnuje celou škálu vývojových obtíží (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie, ...), které samy o sobě bývají velmi rozmanité. Řecká předpona dys- naznačuje, že se něco vyvíjí chybně nebo neúplně. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou. Druhá část názvu je přijata z řeckého označení činností, které jsou vývojovou nedostatečností zasaženy.

Specifické poruchy učení jsou velmi těžko definovatelné – a to z důvodu velkého spektra projevů i příčin a komplexity celého problému. První pokusy o definici SPU vycházejí z praxe. Jsou výstupem pozorování a v podstatě pouze popisem pozorovaných jevů a symptomů. Z výsledků opakovaných zkušeností i pokusů vycházelo najevo, že existuje určité procento dětí, které má veliké problémy s osvojením čtení/psaní/počítání, aniž by tyto děti trpěly nějakou dysfunkcí smyslových orgánů nebo nedostatečností intelektu. Definice SPU byla tedy popisem pozorovaných obtíží.

V definici SPU po dlouhou dobu přetrvávaly (a přetrvávají) nejasnosti ohledně určení hranice, kdy už se jedná o diagnostikovanou poruchu. Díky tomu se rozšíření poruch dle některých definic pohybovalo mezi 1 % a 25 % populace – podle volby definice a nastavení těchto hranic.

Problém, při jakém stupni a závažnosti považovat pozorovaný jev za poruchu a označit ji termínem např. „dyslexie“ se objevuje neustále. Přes všechny snahy o objektivitu při rozlišování např. „dyslexie“ a „potíží dyslektického typu“ je konečné posouzení vždy závislé na zkušenosti, přesvědčení, ale i osobnosti diagnostika.

Podle Pokorné dochází v praxi českých diagnostických center při diagnostikování dětí i k zohlednění toho, jakým způsobem škola pracuje s dětmi, které se vymykají –

dítěti ve škole, pracující více individuálním způsobem, bude v některých regionech méně často doporučena individuální integrace s individuálním vzdělávacím programem a více často jen metodické doporučení a zohlednění potíží.

Ať už se pomyslné síto nastaví jakkoliv, stále jde o problém, který se (samozřejmě v různé závažnosti a míře) týká velkého počtu školních dětí – a v jejich životě a budování jejich osobnosti může mít zcela zásadní roli.

Při diagnostice je SPU potřeba rozlišit od potíží způsobených jinými faktory, zvláště sníženým intelektem.

Jedním z vodítek je porovnání schopností dítěte číst/psát/počítat a jiných školních i neškolních výkonů, které s posuzovanou schopností co nejméně souvisí – např. dyslektik může být velmi dobrý např. v matematice, zvláště je-li zkoušen ústně, nebo v úlohách s adekvátní pomůckou.

Princip tohoto srovnávání má samozřejmě spoustu nedostatků, které se musí brát v potaz – dítě může být dyslektik i dyskalkulik; školní výkon může být ovlivněn dalšími faktory (stress, spolužáci, negativní sebepojetí a strach ze neúspěchu, únava, ...), které mají vliv na komplexní projev dítěte ve škole.

Dalším vodítkem může být srovnání výkonů ve zkoumané oblasti (např. čtení) s intelektem dítěte. O SPU se většinou mluví u dětí s průměrným nebo nadprůměrným IQ – je u nich totiž zcela zřejmé, že na vině není intelekt. U dětí s nižším IQ bývá problém odlišit, jaký má která potíž kořeny.

Nejúplnější a nejčitelnější definicí je z mého pohledu definice Hamilla:

*„Poruchy učení je všeobecný termín, který se vztahuje k různorodé skupině poruch, projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopností naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat, nebo obtížemi při získávání matematických dovedností. Tyto obtíže vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince. Předpokládá se, že jsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou trvat po celý život. Problémy ve společenské adaptaci, v sociálním vnímání a sociální interakci se mohou objevovat ve spojení s poruchami učení, ale samy poruchu učení netvoří. Ačkoliv se poruchy učení mohou vyskytovat jako průvodní jevy ostatních nepříznivých podmínek (například sensorického postižení, mentální retardace, vážného emocionálního*

*narušení) nebo vnějších vlivů (jako jsou kulturní rozdíly, nedostatečná nebo nevhodná výuka), nelze je z těchto podmínek a vlivů odvodit“ (Hamill, in Pokorná 1997, s. 68).*

### 3.2 Specifické poruchy učení a pohlaví

U specifických poruch učení bývá velmi výrazný nepoměr v počtu dětí, kterých se tento problém týká, z hlediska pohlaví. „*V literatuře se uvádí poměr těchto poruch čtyři až deset ku jedné v neprospěch chlapců“ (Matějček 1995, s. 57).*

Podle četných výzkumů se ženský mozek vyvíjí a chová univerzálněji – vývoj obou hemisfér je vyrovnanější, vyváženější než u mužů a hemisféry fungují ve výraznějším propojení. U mužů bývá častější převaha pravé hemisféry, u žen naopak levé, případně jsou obě hemisféry vyrovnané.

V důsledku tohoto rozdílu jsou chlapci ve výhodě, pokud úkol vyžaduje činnosti pravé hemisféry – tedy především plošnou a prostorovou představivost, ale také představivost, intuici a různé schopnosti podmiňující vynalézavost. Na druhou stranu jsou v nevýhodě, pokud činnost předpokládá dobrou součinnost obou hemisfér a rovnoměrný vývoj schopností. A to je třeba právě u čtení a psaní.

### 3.3 Charakteristika a projevy jednotlivých SPU

Záměrem této části je uvést přehled specifických poruch učení a zaměřit se především na ty, vyskytující se u dětí, jejichž kazuistiky jsou prezentovány v praktické části této práce. Cílem je tedy uvést tyto konkrétní poruchy a utřídit dílčí funkce, jejichž oslabení se na těchto poruchách podílí. Tato oslabení také určují způsoby nápravy, resp. reedukace.

Specifickými poruchami učení, zásadními pro praktickou část, jsou **dyslexie**, **dysgrafie** a **dysortografie**. Rozpracování těchto poruch do oslabení dílčích funkcí bude následovat níže.

SPU, které se u zkoumaného vzorku nevyskytují, nebo ne v té míře, aby byly diagnostikovány jako porucha, jsou tyto:

**Dyskalkulie** je specifická porucha počítání. Tato porucha zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací, ani nevhodným

způsobem vyúčtování. Dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá na konkrétních názorných představách. Jde zde v podstatě o poruchu abstraktního myšlení. V geometrii se setkáváme s primitivním obkreslováním geometrických tvarů s nepochopením prostorových vztahů. Potíže se objevují při zápisu římských a arabských číslic a čísel (poziční  $\times$  nepoziční soustava). K selhání často dochází u vícemístných čísel s nulou uprostřed, z původu nepochopení poziční soustavy. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí patří dyskalkulie mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností – F81.2 Specifická porucha počítání. „*Dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově, nebo perinatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností*“ (Košč 1984, sec. cit. In Swierkoszová 1998, s. 18).

**Dyspraxie** je specifická porucha motoriky. Jde zde o sníženou schopnost vykonávat běžná tělesná cvičení, manipulovat s různými předměty. Vážně vytvoření tzv. automatizovaných pohybů. Jednoduché pracovní úkony jsou doprovázeny zvýšeným svalovým napětím. U těchto dětí je vyšší riziko úrazovosti, způsobené špatnou koordinací těla.

**Dysmúzie** je specifická porucha hudebních schopností. Jde o vývojový nedostatek schopnosti zapamatovat si melodii, zazpívat, nebo na hudebním nástroji reprodukovat. Při této poruše bývá postižen smysl pro rytmus.

**Dyspinxie**, specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. (Bartoňová 2007)

Protože ani jedna z těchto poruch se zkoumaného vzorku dětí netýká, považují za nadbytečné rozpracovávat dílčí oslabené dovednosti do konkrétních bodů. Nicméně mívá na školní úspěšnost dítěte velký dopad dyskalkulie, která je poměrně málo známá a pro laika hůře odlišitelná od sníženého intelektu (operace s matematickými symboly bývá ztotožňována s logickými operacemi). Dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie se sice ve své extrémní podobě mohou promítnout i do obtíží v běžném životě, na půdě školy jsou

ale většinou omezeny na umělecké předměty (výchovy), u kterých není takový tlak na výkon a předmětu není přikládána zásadní důležitost pro další život dítěte.

### 3.3.1 Dysgrafie

*„Dysgrafie je porucha psaní postihující úpravu písemného projevu i osvojování jednotlivých písmen a spojení hláska-písmeno“ (Zelinková 1994, s. 21).*

Jedná se o oslabení především těchto dílčích výkonů:

- Hrubá a jemná motorika
- Zrakové vnímání (tvary, směr)
- Zraková analýza a syntéza
- Zraková paměť
- Sluchová percepce i paměť
- Rozlišení reverzních a inverzních znaků
- Orientace v prostoru
- Pravolevá orientace

### 3.3.2 Dyslexie

*„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“ (Matějček, 1995, s. 19).*

Dyslexie byla „objevena“ ze specifických poruch učení jako první. Nejnápadněji ovlivňovala školní prospěch dítěte. Může ovlivňovat správnost čtení, rychlost i porozumění čtenému textu.

Jedná se o oslabení především těchto dílčích výkonů:

- Sluchové vnímání pravoemisférové (směr, zdroj, délka, intenzita, rytmus)
- Sluchové vnímání levoemisférové (melodie, naslouchání s porozuměním)
- Sluchová paměť
- Sluchová diferenciac

- Sluchová analýza a syntéza
- Zrakové vnímání (tvary, směr)
- Zraková analýza a syntéza
- Zraková paměť
- Sluchová percepce i paměť
- Rozlišení reverzních a inverzních znaků
- Orientace v prostoru
- Pravolevá orientace

### 3.3.3 Dysortografie

Dysortografie je porucha pravopisu. „Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými chybami a negativně ovlivňuje i proces aplikování mluvnického učiva“ (Zelinková, 1994, s. 21).

Těmito specifickými chybami je rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek; di, ti, ni × dy, ty, ny; rozlišování sykavek (s, z, c × š, ž, č); přesmykování, vynechávání, přidávání písmen nebo slabik a hranice slov. Ostatní chyby jsou považovány za nezvládnuté gramatické jevy.

Jedná se o oslabení především těchto dílčích výkonů:

- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání, zvláště analyticko-syntetická činnost
- Porucha vnímání a reprodukce rytmu
- Grafomotorika
- Porucha řeči, výslovnosti
- Pozornost

## 3.4 Klasifikace příčin SPU

Základní problém specifických poruch učení je ten, že lze málokdy rozpoznat jejich jasnou a konkrétní příčinu. Typické je naopak spektrum mnoha vzájemně se podporujících příčin. Velmi komplexní přehled možných příčin SPU uvádí ve své knize Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení Věra Pokorná. Tento přehled

Pokorná převzala od Angermaiera, německy píšícího autora. Přehled je kromě své komplexity zajímavý i pojetím, které je odlišné od pojetí běžného v českém prostředí. Tento přehled tvoří Přílohu č. 1 této práce.

Možné příčiny jsou zde rozděleny do 4 skupin:

### **3.4.1 Funkční nedostatky a deficity schopností**

Mezi tyto příčiny spadají veškeré oslabené dílčí výkony jmenované výše u jednotlivých poruch (někdy je seznam různými autory jinak členěný). Jsou to dílčí funkce kognitivně-senzorických procesů, na které se náprava poruch, ať již v jakémkoliv prostředí, zaměřuje především. Je možné je soustavnou prací vycvičit.

Některé z nich jsou snadněji, jiné hůře ovlivnitelné, vždy je ale nutná dlouhodobá systematická práce, díky které si dítě danou schopnost vycvičí. Některé schopnosti je třeba cvičit s pravidelným odborným vedením (logopedie), jiné lze zapojit zcela přirozeně do různých herních aktivit, ať už doma nebo ve škole (paměť, vizuální či sluchová diferenciací, koordinace oko-ruka, postřehování).

Mezi tyto deficity je Angermaierem zařazena i nedostatečná inteligence, verbální inteligence a jednostranné intelektuální nadání, na rozdíl od pojetí běžného v českém prostředí. Tento problém je natolik složitý a odborný, že nemá význam, abychom se jím v této práci hlouběji zabývali. Tyto body nebyly ze seznamu vyřazeny, aby byl citován v úplnosti, v této práci se ale autorka drží výše zmíněného vymezení SPU, kde jsou specifické poruch učení a důsledky omezeného intelektu brány jako odlišné věci.

### **3.4.2 Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze**

Tyto příčiny (viz Příloha 1) tvoří široké spektrum faktorů podmíněných výchovou, přístupem učitele a školním prostředím, konstitucí dítěte a případnými dalšími poruchami (např. ADHD). Nejsou primárními příčinami oslabení funkcí, ale působí jako katalyzátor, který umožňuje, aby se nedostatek projevil. Stále se jedná o příčiny vnitřní, ale opět ovlivnitelné vhodným vedením dítěte. Tím je vhodná motivace ze strany rodičů i školy, emocionální podpora, systematický přístup a řád, střídání činností, pozitivní hodnocení, plánování a nácvik náročnější činnosti s dítětem, dobré klima ve třídě, v nutných případech medikace.



### **3.4.3 Nedostatečné vnější podmínky**

Mimoškolní faktory jsou zcela na straně rodiny, ačkoliv pomoc zvenku je samozřejmě možná, pokud je jí rodina otevřena a o možnosti této pomoci informována.

Naopak školní faktory jsou (kromě absence) v kompetenci především třídního učitele. Učitelova očekávání, jeho nasazení a metodické postupy jsou v jeho kompetenci plně. I postavení dítěte v kolektivu může až na extrémně vyhocené případy ovlivnit, zvláště promyšlenou a cílevědomou prací s dynamikou vztahů ve třídě, případně spoluprací se školním psychologem a dalšími odborníky či institucemi. Především nesmí zapomínat na to, že sám je třídě vzorem tím, jak se ke každému dítěti, tedy i tomu s SPU, chová.

Metodické chyby učitele a snížené očekávání výkonu dítěte jsou možné vždy a pro samotného učitele je velmi těžké tyto věci nahlédnout. Hlavní pomocí je zde dostatek informací, pokora a trvalá spolupráce s kolegy, školním psychologem a dalšími osobami, které mu v případě potřeby pomůžou jeho přístup reflektovat a korigovat.

### **3.4.4 Konstituční nedostatky**

Tato skupina příčin není učitelem ani rodinou přímo ovlivnitelná. Velký vliv ale hrají jejich reakce na ni, případně speciální pomůcky, které dítě využívá ke zmírnění svého handicapu.

## **3.5 Způsob nápravy**

Po diagnostikování specifické poruchy u dítěte, což se děje v pedagogicko-psychologické poradně, většinou na popud učitele, nastává čas rozhodnout, jakým způsobem se postavit k tomu, že dítě vyžaduje v určitých směrech jiný druh pedagogické práce než ostatní. Jeho nároky jsou v některých směrech vyšší – na pozornost učitele, trpělivost, schovívavost a větší dopomoc, nápravu v oblasti poruchou zasazených dílčích funkcích, ale i na emocionální podporu a potřebu přijetí.

Učitel by měl vždy vycházet ve svých nárocích z toho, co dítě umí, a co a v jaké formě může splnit. To je individuální samozřejmě u každého dítěte, ale u dítěte se specifickými poruchami učení je rozložení schopností výrazně jiné než odpovídá pomyslnému průměru či ideálu. Učiteli se tak snadno může stát, že po dítěti chce

v podstatě nemožné – a zákonitým neúspěchem jsou pak oba – dítě i pedagog – frustrováni.

V péči o děti s SPU a jejich vzdělávání dnes existuje rozmanitost forem:

- Individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy (pro žáky spíše s rysy specifických poruch učení nebo s poruchou lehčího rázu, kde nic nebrání zařazení v běžné třídě, ale přesto je již nutné na určité věci, jak bylo zmíněno výše, brát zřetel).
- Individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách základních škol (dítěti je vypracován individuální vzdělávací program)
- Reedukace prováděná vyškoleným učitelem v rámci kroužků
- Reedukace prováděná speciálním pedagogem, který na školu dochází z pedagogicko-psychologické poradny
- Ambulantní péče v pedagogicko-psychologické poradně
- Třídy pro žáky se specifickými poruchami učení
- Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení

V místech s dobrou dostupností a vysokou koncentrací různých typů škol tak má rodič a dítě poměrně širokou možnost výběru vhodné školy.

Třídy určené žákům se specifickou poruchou učení jsou již poměrně známé i laikům a získaly značné renomé. Předpokládá se zde týmová práce učitelů, pracovníků odborných pracovišť a samozřejmě i žáků a jejich rodičů. Cílem třídy je pomoci žákům překonat funkční oslabení jejich centrálního nervového systému, vyrovnat v maximální možné míře jejich znevýhodnění a pomoci jim vytvořit pozitivní vztah ke vzdělání. Jako každá forma vzdělávání, i ony mají své výhody a nevýhody.

Hlavní výhodou tříd pro děti s SPU je možnost více individuálního přístupu. Ve třídě je menší počet žáků, učitel má hlubší vzdělání v dané problematice než běžný učitel na ZŠ a dokáže dítěti lépe pomoci. Dítě se tolik neseťká s neúspěchem – nemá s rovnání s běžnou populací a jeho handicap jím proto není vnímán jako výrazný. *„Dítě je umístěno mezi dětmi stejně postiženými, nevznikají pocity méněcennosti. Učitel zná a zařazuje širokou paletu speciálních metod, je připraven na tuto práci. Individuální péče je při malém počtu dětí intenzivnější“* (Zelinková 1994, s. 145).

Z této výhody ale vyplývá současně i nevýhoda těchto tříd. O co je snazší bytí v této třídě, o to může být náročnější návrat do reality běžného proudu vzdělávání – nejspíše například na střední škole. Chybí dostatek sociálních vzorů, kamarádů z okolí, tahounů, omezené mohou být i vztahy a zkušenosti s druhým pohlavím – SPU jsou přibližně čtyřikrát častější u chlapců než u dívek. *„Žáci jsou vytrženi z kolektivu běžné třídy, ocitají se ve skleníkovém prostředí, po návratu do kmenových tříd se mnohdy obtíže prohlubují. Ve speciálních třídách si učitelé stěžují, že většinou chybějí žáci, kteří by třídu táhli. Schopnější tým ztrácí porovnání a vzor pro usilovnější práci“* (Zelinková 1994, s. 145).

Je třeba zmínit, že žádná forma není sama o sobě ideální – vždy záleží na daném dítěti, jeho rodině a jejím postoji, zájmech dítěte a stupni jeho ctižádosti, charakteru jeho pobývání ve světě a vztahování se k němu. Nezastupitelnou roli hraje učitel a jeho práce s dítětem, způsob motivace, to, jak dává najevo své emoce, vztahy, jestli dává dítěti zažít úspěch, váží si jej, dává mu poznat, že je hodnotným členem společnosti (třídy) a jestli je o tom sám přesvědčen. Zásadní je taktéž práce učitele s třídním kolektivem. Přestože žáci přicházejí do školy s širokým spektrem postojů a názorů svých rodičů, učitel do velké míry určuje, které hodnoty ve třídě, potažmo škole, dominují. Důležité je, aby touto „hodnotou“ nebyla stejnost a normativní jednota výkonu – a to ne jen kvůli dětem s SPU.

## **4 Sebepojetí dítěte mladšího školního věku**

### **4.1 Budování sebeobrazu**

Člověk není jen objektem vnímání ostatních nebo sebe, není ani jen subjektem prožívání světa a svého vnitřního dění. Je sám aktivním činitelem, který svůj vnitřní svět přetváří, přizpůsobuje, zabydluje, utváří.

Dítě potřebuje spoustu materiálu, aby si vystavělo svůj obraz světa, obraz sebe samotného v tomto světě i svého vlastního nitra. Tento materiál sbírá ze všech stran. Svými smysly, z citových vztahů s rodiči a sourozenci, z reakcí ostatních dětí na sebe, z večerního čtení, pohádek, písniček, ... Každý z nás sbírá drobné střípky, ze kterých si

tvoří vlastní obraz světa, vždy trochu jiný a neustále se měnící. V tomto vnitřním světě si již od raného dětství skládáme i vlastní sebeobraz – naši představu toho, kdo a jací jsme.

Tento proces je důležitou součástí socializace. Pro mladšího školáka je z tohoto hlediska dominantní vstup do školy. *„Představuje další odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení instituci, jež reprezentuje hodnoty a normy, které jsou nejbližší střední a vyšší vrstvě společnosti“* (Vágnerová, s. 266).

Rodina stále tvoří základ identity školáka, uspokojuje většinu jeho potřeb a funguje jako emoční zázemí i opora jeho osobní prestiže. V kontextu rodiny dítě vnímá svůj příběh, který je součástí rodinného příběhu, prožívá v ní významné okamžiky svého života, vnímá ji jako prostor, kde může svůj život sdílet s ostatními.

Rodiče dítěti v tomto slouží také jako model role dospělého, i jako model „vzrálého“ člověka, jakýsi ideální stav, budoucí obraz sebe sama. Dítě si pomocí svých rodičů buduje svůj základní hodnotový systém, který zahrnuje mimo jiné hodnoty vzdělání, školy, školního úspěchu. Narušení rodiny jakožto citového útočiště dítěte a dlouhodobý stres, spojený s jejím rozpadem, vede téměř vždy i ke zhoršení školního prospěchu a motivace k učení a může vést k zpochybnění a rozpadu hodnotového systému dítěte.

Každá rodina si vytváří svůj **rodinný mýtus**. Jde o sdílenou představu o tom, kdo je jaký, v čem je nebo není dobrý, jaké jsou jeho vyhlídky do budoucna, jaké jsou jeho možnosti. Jakkoliv tento mýtus nemusí vůbec odpovídat realitě, je velmi determinující a má obrovský vliv na život dítěte, protože tvoří prisma vnímání života dítěte zbytkem rodiny. *„Pro dítě je velmi důležité, zda je doma považováno za úspěšné či neúspěšné, tj. jakým způsobem je jeho reálný školní prospěch interpretován, co od něho rodina očekává. Dítě raného školního věku automaticky přijímá jakýkoliv názor rodičů, jejich hodnocení a s ním související očekávání, a bude se podle něho chovat“*(Vágnerová, s. 282).

Novou perspektivu dítě získává vstupem do školy. Škola je první prostředí, které významným způsobem klasifikuje a vyhodnocuje jeho výkon a chování. Na jedné straně se dítě stává žákem, je po něm požadováno určité chování a výkon, na druhé straně se stává spolužákem, který se učí orientovat ve třídě jako sociální skupině a buduje svou osobní prestiž. Matějček (1995) v souvislosti se školou a jejím hodnocení mluví přímo

o „školní soutěži“, dominance porovnávání dítěte se svými spolužáky je sociálně závažným aspektem, pro mnohé děti velmi stresujícím.

## 4.2 Co je „sebepojetí“?

(1) Sebepojetí je „*představa sebe sama, jak jedinec vidí sám sebe*“ (Hartl 1993, s. 278). Zde nám splývá se sebeobrazem – jde tedy o nějakou představu, výtvar, mozaikový obraz. Druhá věta nám připomíná individualitu, jedinečnost a osobní zabarvení této představy. To, jak se vidím, může být velmi vzdáleno od toho, jaký jsem. Sebepojetí je čistě individuálně zabarvené zkušeností, postoji, názory apod. jedince, není totožné s nějakým skutečným popisem Já.

(2) „*Sebepojetí je sociálně psychologický pojem, který vyjadřuje postoje a očekávání, která jedinec chová vůči sobě samému. Vytváří se po celý život již od prenatálního období v sociálních interakcích, jeho důležitými součástmi jsou sociální srovnání a zpětná vazba*“ (Kohoute, 1998, s. 128). Tato definice nám ukazuje druhý způsob nahlížení na sebepojetí – ne jako na představu, ale jako na vztah.

(3) „*Sebepojetí (...) představuje vnitřní obraz sebe, jakému se každý usiluje podobat*“ (Čačka 1998, s. 193). Součástí našeho sebepojetí je zcela jistě náš ideální sebeobraz, kterého se snažíme dosáhnout, připodobnit se mu. Z tohoto pohledu by bylo možné sebepojetí definovat jako vnímaný rozpor mezi představou ideálního a reálného (samozřejmě individuálně vnímaného) sebeobrazu.

Ve své práci se autorka nejvíce ztotožňuje s definicí (2), nicméně obě zbývající pojmenovávají velmi důležité aspekty, které tuto definici doplňují.

Abychom lépe pochopili úlohu sebepojetí ve vývoji naší osobnosti, musíme se blíže podívat na procesy, pomocí kterých sami sebe vnímáme a promítáme se do svého obrazu světa.

## 4.3 Procesy vnímání sebe sama

Sebepojetí jakožto osobní pojetí sebe sama tvoří jádro procesů sebeprožívání i sebeřízení osobnosti.

Jako první z těchto procesů se objevuje **sebeuvědomování**. Samo sebe si dítě uvědomuje už v kojeneckém období (Čačka 1998). Postupně vnímá samo sebe jako samostatnou entitu, učí se rozlišovat vlastní tělo, ale i např. emoce (rozlišuje svůj a cizí smutek/pláč). Sebeuvědomování se vyvíjí a později (v adolescenci) splývá s vědomím vlastní autonomie.

*„Vznik vědomí Já tedy umožňuje svou integrační funkci subjektivně smysluplný přístup nejen ke světu, ale i k sobě, včetně vlastního sebeřízení“ (Čačka 1998, s. 192).*

Druhým z procesů je **sebepoznání**. Dítě si uvědomuje samo sebe a poznává své vlastnosti, hranice, charakter, ... Sebepoznání zpočátku závisí na vlastní zkušenosti (fyzické vlastnosti) a na hodnocení jiných (emoce). Rozvíjí se nejdříve v batolecí fázi a opět se dále vyvíjí, prohlubuje a stává se celoživotním nástrojem člověka.

Sebeuvědomování a sebepoznání vycházejí spíše z racionálně-kognitivních funkcí, jsou orientované na co nejobjektivnější popis skutečnosti, tedy znaků osobnosti a vlastních schopností (včetně např. kapacity paměti).

Později se rozvíjí **sebepojetí**. Nejedná se o proces, ale (dle definice (2)) o postoj k **sebeobrazu**, což je jakýsi vnitřní a individuálně pojatý obraz sebe sama. Ze střípků informací, získaných sebepoznáním, se vytváří stále propojenější obraz sebe sama, tj. jak se jedinec vnímá. Vlivy, které se na tomto procesu podílejí, budou popsány dále. Pojmy sebeobraz a sebepojetí u některých autorů splývají či je pro oba pojmy (postoj, obraz) používán pojem sebepojetí.

Tento postoj je nutně ovlivněn **sebehodnocením**. Sebehodnocení je u dětí raného školního věku závislé na hodnocení okolí. Dítě samo nemá dostatečný odstup a zkušenost, aby dokázalo posoudit svůj výkon či chování – to se teprve učí. Hodnotí se tak, jak jej hodnotí ostatní, případně jak předpokládá, že by jej hodnotili ostatní. Autonomie v hodnocení je v tomto věku velmi neobvyklá, dítě přejímá hodnotící kritéria autorit.

Sebepojetí i sebehodnocení se mohutně rozvíjejí v mladším školním věku. Souvisí to z velké části s nástupem do školy ale i jiných organizací (kroužky, skaut, ...) a proměnou role dítěte v rodině, kde jsou na ně všude kladeny určité nároky, očekávání a předpoklad výkonů. Také má možnost srovnávat se s vrstevníky. Sebepojetí

i sebehodnocení jsou spíše emocionálně-imaginativního charakteru. Později z nich vychází sebevýchova a řídicí mechanismy já.

Z emocionální i racionální roviny vychází **sebeaktualizace** či **seberealizace**. V nich se uskutečňuje jedinečné zaměření Já (zájmové, profesionální, životní orientace vůbec).

#### 4.4 Vývoj sebepojetí dítěte

V raném dětství se sebepojetí utváří v rodinném prostředí – dominantní úlohu zde tedy má vztah matky a dítěte, poté další rodinné vztahy. V tomto věku je sebepojetí v podstatě jen zrcadlovým obrazem „já“, jak jej dítě vidí v reakcích druhých.

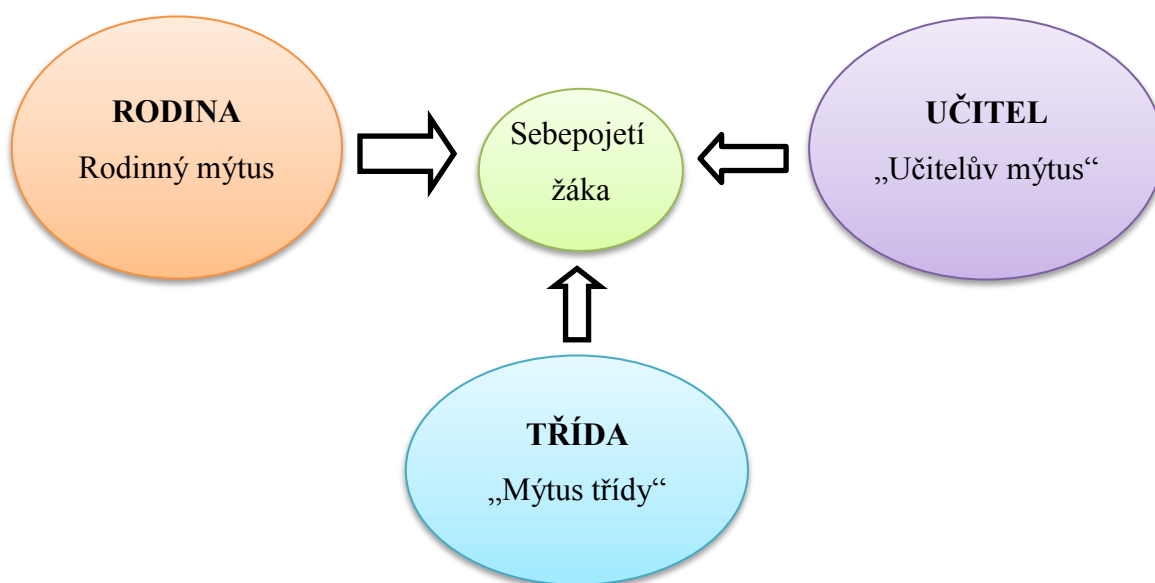
Zásadní vliv má na sebepojetí dítěte výše zmíněný rodinný mýtus – tedy rodinou sdílená představa o osobnosti, schopnostech, vlastnostech dítěte, jeho směřování, možnostech, vývoji. Dítě tento pohled v mladším školním věku přijímá za vlastní a vyrůstá v něm a vrůstá do něj. Výrazněji ho zpochybní až v adolescenci – *„revize původního mýtu je základem této fáze individuace“* (in verb. T. Zděblo, 1.2.2012).

V mladším školním věku dítě zastává oproti dřívějšímu více sociálních rolí. Nová je pro něj role **žáka** a **spolužáka**. Zpočátku se sebepojetí skládá z tříště názorů, které postupně sjednocuje do ucelenějšího pohledu na sebe sama. Díky vyvinuté decentraci je schopno překonávat a sjednocovat rozdíly v těchto názorech a pohledech v různých typech vztahů a situací. Pro dítě raného školního věku je tedy sebepojetí de facto totožné s „obrazem, jaký vyvolávám v jiných“. Postupně si uvědomuje rozpor mezi těmito obrazy, tedy že každý člověk vnímá vše podmíněně, na základě zkušeností, názorů atp. a oba obrazy („obraz, který vyvolávám v sobě“ a „obraz, který vyvolávám v jiných“) se oddělí. *„(Obraz vyvolávaný v druhých) je pro dítě mladšího školního věku velmi často důležitější než samotné sebepojetí“* (Čačka 1998, s. 202). Pro dítě je vnější svět stále ještě primární realitou. Vnímá jej jako daný a stabilní, dynamiku do něj dodává spíše jeho fantazie. Později, u dospívajícího člověka, se to změní – primární se stane vlastní subjektivní zkušenost.

Jak bylo popsáno výše, sebepojetí se významně buduje pomocí sebehodnocení, které je v tomto věku přebírané od přirozených autorit. Jako „hodnotitelé“ vystupují v realitě dítěte mladšího školního věku rodiče (případně jiní dospělí v pozici

vychovatelů). Obrovskou důležitostí získává hodnocení učitele, jakožto zprostředkovatele školního úspěchu. Učitel si vytváří, podobně jako rodina, určitý mýtus, představu o dítěti. Záleží na osobnosti každého učitele, nakolik si je této skutečnosti vědom a je s ní schopen pracovat tak, aby tento mýtus neměl výrazný vliv na dítě samotné.

Třetím zásadním hodnotitelem se stává sociální skupina třídy (ta si samozřejmě také vytváří svůj sdílený mýtus). Zde velmi záleží na jejím složení, hodnotách rodičů jednotlivých dětí, ale i hodnotách třídního učitele a jeho práci s třídním kolektivem.



**Obr. 1:** Základní schéma hlavních zdrojů žákova sebepojetí (aut.)

## 5 Sebepojetí dítěte se specifickými poruchami učení

Dítě mladšího školního věku se specifickými poruchami učení se při budování svého sebepojetí potýká s mnoha strastmi. Má již vytvořený určitý sebeobraz na základě sebezpoznání v dosavadních životních situacích, který nově obohacuje o realitu prožívanou ve škole. Tato realita se stává druhým základním zakotvením jeho osobnosti ve světě a má proto obrovský vliv na jeho vztah k sobě samotnému.

Díky tomu, že vstupuje do nového prostředí – školy, kde získává nové sociální role a hledá si své místo ve společnosti, jsou před něj stavěny zcela nové výzvy, jejichž



zvládnutí či nezvládnutí může mít obrovský dosah v jeho budoucím životě. Zvláště pro rodiny, pro které je dobré vzdělání dětí prioritou, je jejich úspěch ve „školní soutěži“ stěžejním momentem.

Emocionální základnou dítěte je rodina a záleží v obrovské míře na ní, jaký vliv bude zažívaný neúspěch na dítě mít.

Pokud dítě do té doby zažívalo úspěch a v rámci své rodiny bylo oceňováno, dostane se do nečekané situace, kdy přes veškerou svou snahu zažívá opakovaný neúspěch v něčem, co jeho spolužáci – třeba i méně inteligentní a schopní – bez problému zvládají. Dítě propadá nejprve zmatku a potom beznaději.

Dítě tohoto věku není schopno samo adekvátně posoudit svůj výkon a rozklíčovat, která část učiva je pro něj problémem. Je proto zcela odkázáno na včasný zásah dospělého – nejčastěji třídního učitele.

Vzhledem k tomu, že dítě raného školního věku ještě nevnímá závislost vlastního výkonu a hodnocení, špatné známky/razítka/jiný způsob klasifikace pro něj znamenají spíše, „že ho paní učitelka nemá ráda“. Známky ale bývají spíše minoritním dokladem toho, že jeho výkon není takový, jaký by být měl, zvláště v raných třídách, kde se klade důraz na pozitivní hodnocení (a např. na naší škole se hodnotí ústně) – jako hlavní zdroj frustrace zde slouží trvalý neúspěch v plnění úkolů a porovnání se spolužáky.

Pokud se jedná o dítě, které nebylo dostatečně oceňováno vlastní rodinou, k žádnému „nárazu“ nedochází – dostává se do situace neúspěchu, kterou dobře zná a svým způsobem je pro něj svou známostí bezpečná. O to těžší pak bývá dítě, ale i jeho rodiče, přesvědčit o tom, že může být úspěšné a že přes nedostatky v některých aspektech má jeho práce obrovskou hodnotu.

Veliký vliv má v této situaci třídní učitel. Zvláště první třídní učitel, se kterým se dítě setkává, do velké míry určuje, jak se bude vyvíjet jeho vztah ke škole, ale i jaký bude jeho postoj a postoj dětí ve třídě jako skupiny ke školnímu úspěchu nebo neúspěchu. Je na jeho práci, aby každé dítě zažívalo. Třídní učitel by také měl být schopen odhalit a posoudit příčiny překážek, se kterými se dítě setkává na své cestě za úspěchem – důležitá je jeho role jako diagnostika.

Reakce na zjištěnou specifickou poruchu učení pak může být různá – od veliké úlevy, že se konečně zjistilo, v čem spočívá problém, a tak se dá řešit, přes obavy, že

dítě bude o to více „jiné“ a ovlivní jej to negativně (bude odmítáno okolím o to více) až po využití diagnózy jako omluvy pro špatný výkon, na jehož zlepšení se ale nepracuje.

U žáka se specifickou poruchou učení je velmi častým postojem k plnění úkolů pasivita doprovázená pocitem vlastní neschopnosti, z kazuistik uvedených v praktické části lze vysledovat u Alžběty, Bedřicha, Ctirada, Ferdinanda a Horáce. Jde vždy o tutéž reakci založenou na strachu z toho, že budou chybovat, a to především viditelně před ostatními. Dalším důvodem je nedostatek pochvaly a pozitivní zpětné vazby (v pedagogickém smyslu), ať už ze strany rodičů, učitele či dalších osob. Je jasné, že srovnáváním s ostatními spolužáky trpí sebevědomí dítěte, tím se u handicapovaného žáka snižuje pracovní tempo a chuť do práce.

Analýzu vlivu školních neúspěchů u dyslektiků na jejich chování provedli velice podrobně a přesvědčivě pracovníci katedry psychologie učení na univerzitě v Essenu, Dieter Betz a Helga Breunigerová. Svůj teoreticky podepřený nápravný projekt nazvali „*Začarovaný kruh poruch učení*“ (in Pokorná 2000, s. 127).

Popisují čtyři stadia tohoto kruhu. Uvažují dítě, které vyrůstá v harmonické rodině, která jej rozvíjí a oceňuje – takže na počátku školní docházky jsou jeho sebeobraz a sebepojetí harmonické a vyvážené. Dítě se do školy těší, ani ono ani jeho rodiče či učitel nepředpokládají obtíže. Úspěch se ale nedostavuje či jen zřídka a s neadekvátním úsilím v porovnání se zbytkem třídy – a to přes snahu dítěte, rodičů i učitele. Neúspěch jednak drtí dítě a hluboce narušuje jeho vztah k sobě, jednak působí podobně zhoubným vlivem na jeho sociální vztahy – vnímají jej i jeho spolužáci, učitel a rodiče, pro které nastává také velmi nelehká situace. Dítě si samozřejmě svůj neúspěch a vzniklé důsledky uvědomuje (díky decentraci je schopno dobře posoudit, jak ho asi vnímají ostatní).

Dítě na tuto situaci samozřejmě reaguje. Jeho reakce jsou takové, jaké odpovídají stupni jeho vývoje a jeho temperamentu – a většinou jsou vzhledem k jeho situaci značně kontraproduktivní. Dítě reaguje pasivitou, odmítáním školy, vztekem, trucovitostí, lítostivostí, ... Jde tu již o změnu chování, ale i postoje – a to ke škole a učení, ke spolužákům, rodičům, učiteli... a tyto reakce mají sociální dosah, který většinou posiluje vyčlenění dítěte. „*Že se tu stalo něco rozhodujícího, ukazuje se i na hodnocení učitelů: od tohoto okamžiku vidí často jen poruchy chování. (...) Pro nás je*

*velmi závažné, že vždy můžeme očekávat poruchy chování, jestliže dítě natolik trpí poruchami učení, že musí reagovat sociálně“ (Betz, Breuniger, sec. cit. In Pokorná 2000, s. 199).*

Problém se dále prohlubuje. Neúměrná nebo neúčelně zaměřená reakce dítěte vyvolá další protireakce zúčastněných osob, které už nereagují na podstatu problému, tj. na obtíže dítěte s učením, ale na jeho chování. *„Tato fáze stojí na počátku rozvoje neurotického chování dítěte, protože je systematicky narušováno jeho sebepojetí a sebehodnocení. Na straně rodičů, učitelů a ostatních, kteří dítě obklopují, se objevuje zklamání“ (Pokorná 2000, s. 128).*

Dítě se dostává do poměrně zoufalé situace, jejíž řešení je zcela nad jeho síly. Množí se jeho školní neúspěchy a jeho snaha nemá velký účinek. Neúspěchy jsou stále nápadnější ve vztahu k prospěchu ostatních. Dítě díky zmatku v učivu není schopno přijímat další látku, takže vznikají velké mezery v jeho vědomostech. Přichází strach, strach ze školy, testů, zkoušení, porovnávání s ostatními, strach z opětovné konfrontace s vlastní neschopností. Strach nutně vede ke stresové reakci, která dítěti brání soustředit se a využít své schopnosti aby dosahovalo adekvátního výkonu – neúspěch se tedy prohlubuje. Vzniká pozitivní zpětná vazba (zde v systémovém smyslu: strach zvyšuje neúspěch, neúspěch zpětně zvyšuje strach), ze které je bez zásahu zvenčí prakticky nemožné vystoupit.

Betz s Breuningerovou popisují i další fázi tohoto cyklu – dítě přestane doufat v úspěch a přijme neúspěch jako svou normu. Z této fáze je extrémně těžké vystoupit, protože dítě nevěří v případný úspěch, přičítá jej náhodě. Nedůvěřuje svému okolí a samo sebe v rámci ochrany své osobnosti uvrhá do izolace. Jistota přesvědčení o vlastní neschopnosti se stává únosnější a bezpečnější než stálá zklamání a pochybnosti o vlastních kvalitách. Nebezpečnými se pro něj tedy stávají i pochvaly – protože narušují bezpečnost sebepojetí, přestože jde o sebepojetí negativní. Dítě nedůvěřuje druhým ani sobě a druzí nedůvěřují jemu, protože jeho reakce jsou „nepochopitelné“.

Tento „začarovaný kruh“ samozřejmě není natolik „začarovaný“, aby jej nebylo možné na různých místech přerušit.

Nejlepším řešením je řešení takové, které zamezí tomu, aby problém vůbec vznikl nebo se alespoň výrazně omezil. Tomu může napomoci dobrá diagnostika dítěte

v předškolním věku. Při zjištění velké nerovnováhy jednotlivých schopností či nedostatků v dílčích funkcích může být zcela na místě odklad školní docházky, který jednak poskytne dítěti čas „dozrát“, jednak vytvoří časový prostor pro nácvik a trénování oslabených funkcí. Jeden rok je v životě dítěte velmi dlouhou dobou a může dojít k posunu, který zcela změní situaci. Důsledkem je také větší informovanost rodiny o konkrétní situaci a možnostech nácviku schopností, které jsou oslabeny, a větší sociální vyzrálost dítěte při vstupu do školy, což hraje velkou roli při snášení potenciálního neúspěchu. Na druhou stranu hrozí riziko oddělení dítěte a jeho přátel, kterému se jen těžko lze vyhnout, a riziko vnímání odkladu školní docházky dítětem jako selhání dítěte – jeho postoj je ale vzhledem k věku zcela v rukou rodičů. Navíc díky nerovnoměrnému vývoji může být dítě v některých oblastech výrazně dále než ostatní, což klade nároky na individualizaci pedagogické práce.

Při zjištění specifické poruchy je zásadní dobře vyhodnotit, nakolik je závažná a jak velkou část schopností dítěte zasahuje – se zřetelem k výběru správného opatření. Existuje celá škála možností, které byly popsány výše, a většinou nejde o jednoduché ani jednoznačné rozhodování. Speciální třída pro děti se specifickými poruchami učení toto dítě zbaví stresu ze srovnávání s ostatními, ale půjde o svým způsobem izolované prostředí – např. i od starých přátel. Integrace v běžné ZŠ může napomoci s problémem hodnocení a v rámci možností školy a učitele zajistit individuální přístup, dítě musí být ale dost silné na to unést, že v některých věcech v běžném kolektivu vynikat nebude – a tento kolektiv musí být přátelský a otevřený i pro někoho, kdo se v něčem liší.

V prvním stadiu „začarovaného kruhu“ – zažívání opakovaného neúspěchu ve škole – je velmi důležité jednak klima třídy, kde není vylučován ten, kdo je méně úspěšný, jednak dobrá komunikace mezi učitelem a žákem (podpora, chválení i za dílčí úspěchy a individuální pokrok, byť vůči ostatním pomalý) a učitelem a rodičem (chválení dítěte, ale přesné informování o jeho potížích). Na škole, na které probíhal tento průzkum, je možné a v první třídě velmi běžné, že se rodiče přijdou do třídy podívat a vidí práci svého dítěte, a to i ve srovnání s jeho spolužáky. Dalším faktorem, který může situaci dítěte velmi ovlivnit, je hledání metody, která právě jemu vyhovuje (např. pro dítě ve třídě, kde se žáci učí číst genetickou metodou, může být přístupnější metoda analyticko-syntetická se slabikováním, či naopak). Článkem, se kterým se těžko

pracuje bez radikálních změn, je osobnost učitele, která pro dítě může být nepochopitelná nebo sociálně nečitelná.

Ve druhém stadiu – přetvoření neúspěchu do problémů s chováním a jejich zacyklení až eskalace – je velmi důležité mít neustále v patrnosti, že chování dítěte, v tomto případě nevhodné, není samoúčelné, ale je způsobem, jak „něco“ vyjádřit. Dítě není na takové mentální ani emocionální úrovni, aby dokázalo jasně, zřetelně s odstupem pojmenovat svůj problém, a tak využívá komunikační prostředky, které jsou mu dostupné – například „zlobení“. Stále důležitějším se stává, aby dítě zažívalo ve škole úspěch – alespoň občas. Tuto potřebu lze do velké míry dosytit v mimoškolním prostředí, kde má dítě možnost projevit a zužitkovat své silné stránky, pro které třeba ve škole nebývá tolik prostoru. Úspěch v mimoškolní oblasti může být skupinou třídy oceňován stejně nebo i více než úspěch v učení a může účinně vyvažovat dílčí neúspěchy – zvláště pokud je v některé z oceňovaných a imponujících schopností (u chlapců například sport či práce s počítačem).

Ve třetím stádiu dítě začíná výrazněji zaostávat v učivu. Nejpozději tehdy, ale ideálně preventivně, lze dosáhnout velkého pokroku individuálním doučováním nebo doučováním v menší skupině dětí. Jeho výhodou je kontrola pokroku dítěte, možnost zažít úspěch (častější zapojení, menší konkurence spolužáků), bližší vztah a hlubší poznání mezi učitelem a žákem, ať už se jedná o třídního učitele (zde může dojít k velkému vzájemnému obohacení) či učitele jiného (u kterého dítě může najít velkou oporu a třídní učitel „druhé oči“, zprostředkující mu svět konkrétního dítěte).

Je velmi důležité, aby situace nedospěla do čtvrté, depresivní fáze, ze které se dítě vymaňuje opravdu dlouho a těžce, přestože skrze vytrvalé zaměření na dílčí úspěchy a silné stránky, posilování sebevědomí, přijetí dítěte ale i vysvětlení podstaty potíží je samozřejmě náprava možná.

V každém z těchto stádií je důležitá náprava specifických poruch učení, zaměřená na individuální problémy toho kterého dítěte. Ta by měla být pro dítě především zábavou a hrou, ve které často zažívá úspěch. Činnosti by pro dítě neměly být ani snadné, ani příliš těžké – takové, aby bylo nuceno napsat své síly, ale bylo schopno dosáhnout úspěchu.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Cíl a metodologie výzkumu

### 6.1 Cíle výzkumu

Praktická část diplomové práce má za úkol na základě poznatků teoretické části analyzovat a prozkoumat kazuistiky vybraných žáků se specifickými poruchami učení z hlediska jejich sebepojetí. Pro tento účel se autorce zdála být zcela ideální školní třída, ve které je sama třídním učitelem, a třída k ní paralelní. V těchto třídách je individuálně integrováno celkem devět dětí se specifickými poruchami učení.

Při kvalitativním výzkumu dochází ke sblížení se zkoumanými osobami a k lepšímu pochopení konkrétních situací, ve kterých se respondent nachází, jeho postojů, názorů a zkušeností. Proto jej považujeme pro tuto práci za vhodnější nežli výzkum kvantitativní. Vztah třídní učitel-žák dle názoru autorky není kvalitativnímu výzkumu na škodu, je ovšem nutná velká míra sebereflexe, introspekce a cílený odstup od některých situací a skutečností.

### 6.2 Použité metody

Sběr dat proběhl pomocí pozorování, standardizovaného rozhovoru s rodiči, použití psychodiagnostického dotazníku SPAS, studiem dokumentace, analýzou dat ze sociometrie a využitím dalších zdrojů informací, jak je popsáno dále.

#### 6.2.1 Dotazníky

##### **Psychodiagnostický dotazník SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti**

Jako hlavní způsob měření školního sebepojetí dítěte autorka zvolila dotazník SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992), jehož otázky jsou zde uvedené jako **Příloha č. 2**. Dotazník SPAS (zkratka anglického Student's Perception Ability Scale, vhodněji přeloženo jako „Reflexe vlastních studijních schopností“) zachycuje sebepojetí dítěte

jako žáka v kontextu své třídy. Žák v něm hodnotí svou vlastní minulou i současnou úspěšnost, schopnosti, dovednosti, ale i emocionální preference. Je zde tedy příležitost podívat se na školní situaci dítěte jeho vlastníma očima.

Jak zmiňují autoři dotazníku, pohled očima dítěte neznamena, že zjištěné skutečnosti jsou objektivní ve smyslu, že sebehodnocení dítěte odpovídá jeho reálnému výkonu. Naopak smysl dotazníku spočívá v porovnání sebepojetí dítěte, jak jej dotazník ukazuje, s jeho výkonem a prací.

(Dotazník dítě místy směřuje k porovnávání se spolužáky – a to 1× v otázce z oblasti matematiky, 1× ve čtení (ot. 21), 1× v sebedůvěře (ot. 12) a třikrát v obecných schopnostech (ot. 25, 31 a 43), je k uvážení, zda nejde, zvláště u poslední složky dotazníku, o příliš vysoké číslo. Dvě z otázek v matematice jsou zaměřené na to, zda je pro dítě matematika nejmilejším nebo nejsnadnějším předmětem, což uvádělo do lehkého zmatku zvláště děti, které jsou výborné v matematice i českém jazyce.)

SPAS byl zaveden v Kanadě a jeho autory jsou F. J. Boersman a M. Chapman (1979). U nás byl následně upraven (Matějček, Vágnerová, 1992).

Způsob zadávání i vyhodnocení dotazníku je poměrně snadný. Jeho forma je pro děti snadno pochopitelná a přitažlivá. (Bystřejší jedinci dokonce odhalili pravidelné střídání otázek některých kategorií a ve zbylém čase, kdy ostatní ještě pracovali, se snažili více proniknout do jeho struktury. Částečně je to tím, že tyto děti mají dotazníky a ankety všeobecně rády, samy je vytváří a využívají.)

Dotazník děti v žádném případě nevnímaly jako nevhodný, příliš intimní ani obtěžující. Jediná jeho věta, vyvolávající z pochopitelných důvodů rozpaky, byla „Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý“, naopak některé věty vyvolávaly nadšení („Diktáty nenávidím“) protože představují drobnou rebelii i pro děti, kterým jinak diktáty výrazně nevadí. Děti se rozhodně při zadávání dotazníku necítily stresované, obtěžované ani jinak svázané ve svém vyjádření.

Dolní věkovou hranicí použitelnosti dotazníku je třetí ročník. Vzhledem k tomu, že úroveň čtení dětí ve zkoumaném vzorku není u nikoho natolik nízká, aby ovlivnila vyplnění dotazníku jinak než potřebou delšího času, dotazník jsem dětem nečetla, ale u některých dětí jsem přesto kontrolovala porozumění některým otázkám. Děti se bez obav ptaly, pokud jim nějaká otázka byla nejasná.

Dotazník se zaměřuje na šest oblastí:

1. *Obecné schopnosti* (rychlost pochopení, schopnost vyjádření, rychlost, učební výsledky, bystrost)
2. *Matematika* (schopnosti a nadání, úspěšnost, porovnání se zbytkem třídy)
3. *Čtení* (hlasité i tiché, radost ze čtení)
4. *Pravopis* (posouzení chybovosti, emoce)
5. *Psaní* (spokojenost s vlastním psaným projevem, posouzení učitele projevu učitelem)
6. *Sebedůvěra* (posouzení vlastního školního výkonu, porovnání s ostatními, vztah ke škole)

Hlavní omezení dotazníku je dán již jeho názvem – zkoumá školní sebepojetí dítěte, tedy ne sebepojetí jako takové. Navíc je zaměřen z velké části na teoretické učivo – zvláště ve škole, která se v rámci hlavního proudu vzdělávání směřuje směrem ke vzdělávání ke klíčovým kompetencím, velkou část i učební reality pomíjí – nehledě na realitu sociální vztahovou, celoškolní, mimoškolní, rodinnou...

Dotazník byl zadáván a vyhodnocován ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou Prahy 6. Od rodičů všech zúčastněných dětí byl získán souhlas s anonymním zpracováním dat a využitím v této práci.

Čas zadávání dotazníku byl u obou tříd obdobný, časový rozdíl byl 1 den. Dotazník nebyl zadán u Alžběty, z důvodu jejího přestěhování do Havířova.

### **Drobné dotazníky, ranní otázky**

Jako třídní učitel nepravidelně, ale zhruba 1× za dva týdny autorka používá různé drobné dotazníky, kterými zjišťuje jak pochopení učiva, tak situaci ve třídě z pohledu sociálního, práce ve skupině a podobně. Někdy dotazníky nebo ankety vytváří na různá témata i děti – velmi často např. po prázdninách, při očekávání nějaké události, jako součást vyhodnocení nebo začátku projektu.

Každý den začínáme výuku v ranním kruhu, někdy krátce, někdy déle, a rituální součástí je ranní otázka. Občas bývá poměrně banální, občas osobní nebo náročnější a na hlubší zamyšlení. Otázky nejsou nijak intimní a jejich účelem není zjišťovat osobní informace o dětech, ale sdílení toho běžného, co člověk může o sobě



známým/spolužákům říci, ale v běžném dni nemá kdy, jak, proč. Žák, který nechce odpovídat, nemusí. Výsledkem je, že děti se velmi dobře znají, ví, kdo má jaké koníčky, jak tráví volný čas, co koho trápí a toto vzájemné poznávání je také součástí prevence sociopatologických jevů.

Tyto zdroje informací odkrývají učitelé a především žákům mezi sebou velké spektrum informací o druhých. Člověk i z tolik banální otázky jako „Co jsme měli včera k večeři?“ (jedna z ve třídě oblíbených „únikových“ otázek – když nikoho žádá „hluboká“ nenapadá) zjistí poměrně mnoho informací o situaci rodiny, výchovném stylu, samostatnosti dětí, životním stylu jako takovém. Běžné otázky bývají zhruba typu „Na co se těším“, „Co mě v poslední době potěšilo“, někdy bývají součástí tématu dne nebo týdne.

### **6.2.2 Pozorování**

Základním zdrojem informací bylo přímé pozorování. Jednalo se o v podstatě „polozúčastněné“ pozorování – pozorovatel byl v roli učitele, moderátora nebo tutora při samostatné práci, tedy součástí sociální skupiny třídy. Autorka se snažila o co možná největší objektivitu pozorování při záznamu charakteru jednání žáků při výuce i mimo ni. Jako vodítko jí soužil pozorovací záznamový list. Za účelem větší objektivity, upřesnění a ověření informací své pozorování kombinovala s pozorováním žáků třetí osobou – osobní asistentkou Ferdinanda, případně školní psycholožkou. Velkým přínosem by byl videozáznam sociální interakce ve třídě, který ale nebyl použit z důvodu negativního postoje některých rodičů. Ve druhé ze tříd bylo postupováno obdobně.

### **6.2.3 Studium dokumentace jednotlivých žáků**

Zásadní význam mělo v této práci studium dokumentace žáků, tedy vyšetření a doporučení pedagogicko-psychologické poradny, případně dalších institucí (MŠ, dětský lékař), katalogových listů žáků, individuálních vzdělávacích programů, případně záznamů při zápisu.

#### **6.2.4 Sociometrie**

Sociometrie je soubor sociologických metod, který umožňuje zkoumat dynamiku určité sociální skupiny – většinou z hlediska vzájemných sympatií a antipatií, ale i různých rolí v kolektivu.

Neformální orientační sociometrický průzkum pro potřeby třídních učitelů byl prováděn ve třídě cca 2× za školní rok. Probíhal v obou třídách ve stejném čase a stejným způsobem, ve škole využívaným – pomocí pyramidy s volnými poli, kam dítě umísťovalo jména svých spolužáků podle oblíbenosti. Výhodou bylo to, že nutně muselo dojít k umístění všech jmen, nevýhodou velká náročnost při vyplňování. Doplňkem bylo několik otázek směřovaných na všeobecnou spokojenost ve třídě či zjištění případné šikany.

V lednu 2012 byl použit jednoduchý sociometrický otazník.

#### **6.2.5 Strukturovaný rozhovor s rodiči žáků**

Byl proveden strukturovaný rozhovory vždy s jedním z rodičů žáků.

Strukturovaný rozhovor je takový rozhovor, kdy záměr a cíl rozhovoru je pevně stanoven a otázky jsou kladeny v přesně daném pořadí a nejsou déle rozváděny, doplňovány či dále měněny. Strukturovaný rozhovor byl zvolen díky možnosti (a ve dvou případech nutnosti) komunikovat s rodiči dětí e-mailem, jinak by autorka volila spíše polostrukturovaný rozhovor, který by dával větší možnosti v rámci jasně daných mantinelů reagovat na vyřčené a rozvádět je.

Strukturované rozhovory proběhly v období leden-únor 2012. Převážná část rozhovorů byla uskutečněna ústní formou, ostatní e-mailem. Otázky byly kladeny v ústní formě vždy ve stejné formulaci a pořadí, aby tazatel různým způsobem neovlivňoval obsah sděleného.

Při písemné formě (e-mail) byla vyšší stručnost odpovědí, která ovšem záležela na osobě tázaného. U jednoho z rodičů byly odpovědi dokonce jednoslovné či ve zkratkách.

Otázky byly následující:

- 1) Jak jste odhalili, že má Vaše dítě specifickou poruchu učení? Co jste na základě toho dělali/děláte?

- 2) Jaký vidíte posun v průběhu školní docházky? Myslíte si, že specifická porucha učení dítěte mizí, zůstává nebo se prohlubuje?
- 3) Hrál(a) (by) specifická porucha učení roli ve výběru základní školy? (Dali byste přednost škole přímo zaměřené na práci s dětmi se specifickými poruchami učení?) Bude hrát roli ve výběru další školy pro vaše dítě?
- 4) Je vaše dítě celkově ve škole spokojené?
- 5) Co ve škole dělá nerado, z čeho má strach, co ho trápí?
- 6) Co ve škole dělá rádo, na co se těší, co ho mrzí, když u toho nemůže být?
- 7) V čem je Vaše dítě úspěšné – ať už ve škole či mimo ni?
- 8) Dostalo/dostává se do situace, kdy se cítí jako jiné než ostatní? Pokud ano, kdy? Jak to vnímá?
- 9) Jakou máte představu o školní budoucnosti svého dítěte?

#### **6.2.6 Umělecké výtvary dětí**

Spíše minoritním zdrojem informací pro mě bylo studium prací dětí – především slohových a výtvarných prací s určitým sebereflektivním zaměřením. Tyto práce nebyly zadávány primárně jako součást výzkumu a nebyly zadávány stejně v obou třídách. Proto tvoří jen doplňující informaci, odraz určitého výseku reality dítěte.

Jde převážně o výtvarné práce „Můj ostrov“, kde si děti v rámci týdenního tématu Mapy a plány navrhovaly vlastní vymyšlený ostrov, kreslily jeho mapu, vyráběly 3D model a psaly popis ostrova, slohové práce na různá témata, výtvarné práce „Moje tvář“, sebereflektivní abstraktní malba suchým pastelem vlastní mysli a světa kolem.

### **6.3 Charakteristika školy a školních tříd**

Pro výzkum byla zvolena škola na Praze 6, ve které je autorka druhým rokem zaměstnána jako třídní učitelka na 1. stupni.

Tato škola se profiluje jako klasická základní škola, která je více orientovaná na práci se sociální stránkou vyučovacího procesu, podporu tvořivosti žáků a budování jejich osobnosti a na individuální přístup k žákům. Škola na prvním stupni využívá prvky programu Začít spolu, na prvním i druhém stupni pak metody Čtení a psaní ke kritickému myšlení.

Škola má celkem 19 tříd, z toho 14 na prvním stupni. Nachází se na Praze 6 v místech, kde bydlí převážně střední třída. Škola sdílí velkou dvoukřídlovou školní budovou s druhou základní školou, v blízkém okolí jsou dvě další základní školy. Každá škola se profiluje trochu jiným způsobem, je tedy mezi nimi poměrně velká možnost výběru a konkurence. Škola za vedení současné ředitelky, tj. za posledních 6 let, značně vylepšila svou pověst a je atraktivní zvláště pro lehce „alternativnější“ smýšlející rodiče, kteří hledají vstřícnou a lidskou školu pro své potomky, která se současně nebude výrazně odchylovat z hlavního proudu vzdělávání. Škola je také spíše atraktivní pro rodiče dětí z bilingvních rodin, dětí se specifickými poruchami učení a dětí, které jiným způsobem trochu vybočují z „normy“ – protože je o ní známo, že se kolektivem třídy cíleně a vědomě pracuje. V tom spočívá hlavní rozdíl mezi touto a sousedící školou, na které rodiče oceňují především její náročnost. A někteří rodiče z vedlejší školy oceňují i nerozdílnost: „Do té vaší školy chodí i takové ty *jiné* děti, vid’?“ (otázka vzdálených známých-rodičů z vedlejší školy kladená se strachem v očích a výrazem „nevíme, o co jde, ale my bychom to u nás rozhodně nechtěli“).

Zvláště v mladších ročnících se často pracuje pomocí integrované tematické výuky, kdy má týden určité postupně rozvíjené téma, většinou v rámci tzv. center aktivit, které jsou specifikem programu začít spolu. Ve vyšších ročnících jsou centra aktivit, tj. hodiny, kdy se děti ve skupinách pouze s vyžádanou nebo malou pomocí učitele věnují úkolům na dané téma, již méně časté, přesto zůstává velký poměr skupinové práce. Po celý první stupeň zůstává rituál ranních kruhů, na kterých probíhá přivítání, sdílení zkušeností a zážitků, diskuse nad aktuálními tématy a rituál ranní otázky, která se může týkat výuky, ale i např. proběhlých prázdnin nebo záležitostí všeobecně lidských.

Dalším specifikem, týkajícím se obou tříd, je proměnlivý zasedací pořádek dětí. Během roku se dle potřeby proměňuje jak postavení lavic jako takové, tak usazení dětí. Místa se proměňují cca jednou za dva týdny, někdy jsou přidělována, někdy losována. Záměrem je obměna pracovních skupin dětí, která vede k bližšímu poznání spolužáků navzájem a většímu propojení třídy jako celku.

Třídní učitelkou 5.A je autorka, a to od čtvrté třídy – tedy mladá začínající učitelka s předchozí minimální praxí. Její uvádějící a spolupracující učitelkou je třídní

učitelka 5.B, zkušená pedagožka v důchodovém věku s celoživotní praxí učitelky, ředitelky, speciálního pedagoga a logopeda.

V obou třídách je vyšší počet chlapců než dívek, v 5.A 12 chlapců a 9 dívek, v 5.B je 16 chlapců a 8 dívek.

#### **6.4 Způsob práce s dětmi s SPU na škole**

Jak bylo již zmíněno, jedná se o běžnou základní školu, která do jisté míry pracuje na 1. stupni pomocí programu Začít spolu, případně jinou organizací vyučování podle zásad moderní pedagogiky, ze které program Začít spolu vychází. Tento program a celkově tolerantní a demokratické klima a nasměrování školy je vhodným zázemím jak pro individuální přístup k jednotlivým dětem, tak pro inkluzi různorodých dětí – například právě dětí s SPU. Dětem je na základě vyšetření ve spolupracující pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6 vypracován individuální vzdělávací program a v odpoledním čase je jim nabídnuta možnost kroužku náprav specifických poruch učení. Vzhledem k tomu, že na školu nedochází speciální pedagog, jsou tyto nápravy vedeny třídními učiteli.

#### **6.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Jako vzorek pro výzkum sloužila skupina devíti dětí se specifickými poruchami učení, u kterých byla realizována individuální integrace v běžné ZŠ. Aby byla zajištěna anonymita, byla u dětí zaměněna reálná jména za fiktivní, odpovídající písmenům v abecedě. (Možné by bylo i označení dětí pouze písmeny A-I, tato dehumanizace mi však byla natolik nepříjemná, že jsem se rozhodla použít raději jména.)

Všechny děti navštěvují pátý ročník stejné základní školy, a to ve třídě 5.A (Alžběta, Bedřich, Ctibor, Damián, Emil, Ferdinand) a 5.B (Gaston, Horác, Ivona) běžné základní školy.

Třída 5.A měla od 1. do 3. třídy učitelku, které poté odešla do 1. třídy a vystřídala jsem ji já. Třída 5.B měla v první třídě učitelku, se kterou byl o rok později rozvázan pracovní poměr a místo ní nastoupila zkušená učitelka, speciální pedagožka a logopedka, která třídu vede i nyní.

Poměr chlapců a dívek je velmi nevyvážený – dvě dívky ku sedmi chlapcům. Tento rozdíl zhruba odpovídá rozdílu v rozložení SPU v populaci z hlediska pohlaví uváděnému výše (jde o poměr 3,5:1; uváděný statistický poměr je 4:1 až 10:1..

Sedm z dětí chodí do této školy a třídy již od první třídy, dvě z nich na školu přešly po druhé třídě (Damián a Emil). Důvody přestupu byly mimo jiné potíže spojené se specifickou poruchou učení, jak se později ukázalo. V době přestupu nebyla SPU diagnostikována.

Všechny děti mají specifickou poruchu učení, která jim byla zjištěna v době 1. až 3. třídy. Jejich diagnóza není stejná. Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně u nich byla navržena individuální integrace v ZŠ a byl vypracován individuální vzdělávací program. Byla doporučena náprava specifických poruch učení formou domácí péče a formou kroužku náprav vedených, pokud možno, speciálním pedagogem.

Protože na školu za tímto účelem žádný speciální pedagog nedochází, funguje na škole kroužek náprav SPU dvakrát týdně pod vedením třídního učitele, který je řádně proškolen, jsou mu školou poskytnuty materiály i neoficiální odborné vedení speciální pedagožky, která na škole učí jako jeden z běžných třídních učitelů.

V kroužku náprav SPU se učitel věnuje cvikům na rozvoj dílčích oslabených výkonů, a to jak ve skupině, tak individuálně. Na procvičení učiva se prakticky nezaměřuje, pouze na vyžádání dětí nebo je-li individuálně třeba. Kroužek je pojat tak, aby byl pro děti hravý a zábavný a aby jej rády navštěvovala a zažívaly na něm úspěch. Jeho výhodou je malá skupinka, ve které se mohou snáze projevit a nemusí se tolik obávat konkurence nebo neúspěchu. Další výhodou je, překvapivě, to, že kroužek vede třídní učitel. Mění se tak jeho vnímání dětí a jeho i jejich vzájemný vztah.

Všechny děti, jejichž kazuistiky jsou v práci využity, navštěvují kroužek náprav SPU dvakrát týdně, kromě Ferdinanda, u kterého je dána četnost 1× týdně. Kroužek je pro děti bezplatný (škola jej financuje ze získaného grantu).

## **7 Kazuistiky**

### **7.2 Alžběta**

#### **7.2.1 Základní údaje**

Alžběta se narodila v dubnu 2001 jako jedno z jednovaječných dvojčat. Oba rodiče mají základní vzdělání, otec je vyučen jako instalatér. Rodiče spolu nežijí a mají velmi konfliktní vztah, matka, u které Alžběta vyrůstá, se potýká s těžkou finanční situací. Alžběta chodí do stejné třídy od 1. ročníku, s částí spolužáků se zná od školky. Patří mezi nejslabší žáky ve třídě a současně mezi děti v kolektivu méně oblíbené. V pololetí druhé třídy byla na žádost rodičů a školy vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně, diagnostikována byla dysortografie spojená s obtížemi dysgrafického a dyslektického charakteru.

Alžběta se narodila a vyrůstala v Praze; její matka se na počátku 5. třídy rozhodla k přesídlení do Havířova, odkud pochází. Pro dívky to znamenalo kromě běžných změn s přestěhováním spojených i výraznou změnu stylu výuky ve škole. Alžběta i její sestra Anna zůstávají v kontaktu s původní třídou, dopisují si přes e-mail a Facebook.

#### **7.2.2 Popis**

Ve svých 10 letech, tj. v páté třídě, je Alžběta drobná středně vysoká dívka sportovní postavy. Nosí krátké vlasy a občas ji někdo považuje za chlapce. Má výraznou oční vadu – špatně vidí na dálku a poměrně viditelně šilhá. Nosí silné brýle. Výrazný je u ní mírný fyzický neklid a občas projevované zlozvyky – např. kousání nehtů a během podzimu neustálé olizování horního rtu, které vedlo k silnému zarudnutí a podráždění pokožky mezi horním rtem a nosem. Ostatní dívky ji považují za nehezkou a „spíše za kluka“.

#### **7.2.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Alžběta do třídy chodí spolu se svou sestrou Annou, jednovaječným dvojčetem. Sestra má také oční vadu, ačkoliv šilhání u ní není tak výrazné; celkově je v chování jemnější, tišší a více vyhledává dívčí společnost. Sestry k sobě mají vzájemný velmi

negativní vztah. V sociometrickém průzkumu třídy udávaly jedna druhou jako nejméně oblíbeného spolužáka, sestra navíc uváděla, že se za Alžbětu často stydí.

Kromě své sestry/dvojčete má Alžběta ještě o 6 let starší sestru, která s nimi žije. Z kusých zpráv a zmínek obou dvojčat poměrně jasně vyplývá, že Alžběta žije ve stálém konfliktu se zbytkem rodiny, který drží při sobě. Je pravděpodobně vnímána jako nesamostatná, neschopná, hloupá a ošklivá. Je možné, že v rodině zastává pozici obětího beránka, do kterého je projektována těžkost životní situace. Jde jen o spekulaci, která by ale potvrzovala neurotické chování dítěte.

Sestry pochází z rodiny s komplikovaným rodinným zázemím. Oba rodiče mají jen základní vzdělání, matka dříve pracovala jako domovnice, nyní je dlouhodobě nezaměstnaná, ačkoliv se ze svého pohledu aktivně snaží práci najít.

Protože jde sice o nepříliš vzdělanou, ale o velmi spolehlivou a vstřícnou ženu, na základě jejího zájmu proběhl na škole pokus zaměstnat ji jako pracovníci úklidu nebo ve školní jídelně. Matka tuto práci posléze odmítla s odůvodněním, že by práce časově přesahovala čas vyučování dívek, což by jí způsobilo přílišné komplikace. Sehnání takové práce, u které by toto nehrozilo a její vzdělání by bylo dostatečné, vnímá přes dlouhodobý neúspěch jako reálné, resp. dosavadní neúspěch vnímá jako neschopnost a laxnost úřadu práce.

Rodina se v roce 2002 rozpadla, otec odešel a matka zůstala se dvěma holčičkami a jejich starší sestrou sama. Po partnerovi jí zůstaly vysoké dluhy, které postupně splácela, rodina žila z podpory státu a přivýdělků matky (otec alimenty na děti neplatil). Na matce bylo patrné výrazně depresivní ladění spojené s bezmocí a pasivitou ohledně možnosti změny vlastní životní situace (včetně zaměstnání). Učinila několik neúspěšných pokusů získat pro sebe s dětmi sociální byt, kterých je na Praze 6 nedostatek. Splátit dluhy se matce podařilo na podzim 2010 s nečekaným přispěním otce a matka i děti viditelně pookřáli (matka se začala alespoň občas usmívat).

Matka se o děti v rámci svých finančních možností a svého kulturního rozhledu velmi pěkně stará. Často s nimi chodí na výlety, výstavy, na různé hry a pořady pro děti, které jsou zadarmo, aktivně se stará o přípravu do školy a dává škole přednost v otázce financí, pokud je třeba něco platit. V poslední době si může dovolit kupovat dětem i dražší dárky, což je komplikované tím, že se jí nedaří vhodně pracovat se závisť dívek mezi sebou – každá si velmi hlídá, co dostane ta druhá, a jestli náhodou není šizena.



Přes finanční těžkosti velmi negativně vnímá dárky pro dívky od jejich otce (dívky se s ním vidají nepravidelně cca 1 víkend v měsíci), přestože se nejedná o žádný výrazný luxus, spíše drobné přilepšení.

Rodina se z finančních důvodů během čtvrté třídy dvakrát přestěhovala.

Na začátku 5. třídy se matka po dlouhém váhání rozhodla k trvalému přesídlení do Havířova, odkud pochází. Důvodem jejího rozhodnutí byl dlouhodobý neúspěch při shánění práce, příslib práce v Havířově a vidina snadnějšího bydlení s novým partnerem, se kterým dva roky udržovala vztah na dálku. Dívčím své rozhodnutí sdělila týden před odjezdem a během jednoho dne se přesunuly.

Matka hodnotí soužití s novým partnerem jako neuspokojivé a cítí se zrazena – realita neodpovídá představám, které o svém životě v Havířově měla. Vztah je velmi konfliktní, zaměstnání, které měla slíbené, nezískala. Výhodou jsou o něco nižší životní náklady a občasná pomoc babičky při hlídání dětí. Matka půl roku uvažovala o přestěhování zpět do Prahy, nakonec se rozhodla v Havířově zůstat – z důvodů finančních, nedostatku energie na další stěhování a dle vlastních slov kvůli bezpráví, které v Praze zažívala ze strany svého bývalého manžela a úřadů.

#### **7.2.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

Oba rodiče, jak již bylo zmíněno, mají pouze základní vzdělání, otec je vyučen bez maturity. Vzdělání pro matku představuje důležitou součást života dětí, snaží se s nimi v rámci svých sil a schopností učit a připravovat je, s různým výsledkem, na vyučování, o jejich prospěch se aktivně zajímá. U obou dívek, nicméně u Alžběty silněji, se projevuje určitá roztěkanost a zapomnětlivost (časté je zapomínání pomůcek, úkolů, učebnic), částečně ovlivnitelná pečlivou domácí přípravou. Dívky v tomto spolu nespolupracují, naopak. Častá je situace, kdy jedna má vypracovaný a především podepsaný domácí úkol a druhá na něj „úplně zapomněla“.

Představa matky o ideální školní budoucnosti Alžběty je zdárně ukončená základní škola a vyučení, ideálně s maturitou. Není si jista, nakolik jde o reálný cíl, protože dívku považuje za velmi slabou v učení a málo motivovanou.

### **7.2.5 Volný čas a zájmy**

Alžběta se spíše straní dívčí společnosti a v hrách se připojuje k chlapcům. Jejím hlavním koníčkem je sport a různé „klučičí“ hry. Je velmi schopná v míčových hrách a běhu. Ve škole chodí na míčové hry (které nejsou rodiči placené, škola na ně získává prostředky z grantů), ve volném čase pobíhá venku a staví s kamarády bunkry, leze po stromech a podobně. Na konci čtvrté třídy se začala učit jezdit na skateboardu.

Třídní učitelka matce několikrát doporučovala, aby Alžběta hrála v místním oddíle házenou – v tomto sportu je velmi úspěšná a baví ji. Matka to odmítla, a to k překvapení učitelky ne z důvodů finančních, ale kvůli časovým komplikacím s voděním dítěte na kroužek a vyzvedáváním.

V nové škole Alžběta žádné kroužky nenavštěvuje, jejím zájmem stále zůstávají míčové hry a skateboard.

### **7.2.6 Pozice v kolektivu, přátelé**

Alžběta patří mezi skupinku tří přátel a současně tři prospěchově nejslabších dětí ve třídě – Alžběta, Bedřich a Ctibor. Pojí je jednak přátelství, zvláště Alžbětu a Ctibora, jednak společné vyloučení z hlavního kolektivu třídy. Alžběta nezapadá mezi dívky ve třídě svým vzhledem, chováním, ani zájmy, navíc jí komplikuje situaci její sestra, která si na ni téměř neustále stěžuje. Na začátku čtvrté třídy se nepřátelila prakticky s žádnou z dívek, na konci roku si našla několik dívek, se kterými občas stráví trochu času a prohodí pár vět, několikrát se oblékla vyloženě dívčím způsobem – ale součástí dívčího kolektivu se nestala. Bedřich a Ctibor velmi těžce nesli tuto občasnou „zradu“ – že se Alžběta chová jako holka.

Alžbětino přátelství se Ctiborem je velmi silné. Jsou „společníci v revoltě“, pojí je potřeba dokazovat si vlastní sílu (většinou nedestruktivním způsobem), snaha něco vynalézat, zájem o sport, velmi nízké sebevědomí a pocit nedocení z vlastní rodiny. Často si vymysleli vlastní hru, do které zapojili Bedřicha, a kde byli v opozici vůči zbytku třídy (například při spaní ve škole přinesli fixy a v noci několika dětem kolem počmárali obličej, v několika dnech se objevila a po domluvě okamžitě zmizela aféra s házením lehce vulgárních dopisů do skříněk „nepřátel“). Tendence dosahovat převahy

nebo vítězství jinými než legálními cestami během roku zeslábla u Alžběty, u Ctibora se přestala viditelně projevat.

Alžbětino přátelství s Bedřichem je podstatně starší a pravděpodobně více souvisí se společným vyloučením na okraji třídy. Bedřich je přátelský a rád se ujme každého. Mají spolu společných podstatně méně věcí než se Ctiborem. Ctibor byl původně Bedřichův kamarád a Bedřich ho v říjnu více seznámil s Alžbětou. Pak toho dva měsíce velmi litoval, protože se ti dva bavili daleko více mezi sebou než s ním.

Posledním z Alžbětiných přátel ve třídě je Nina – extrémně tichá inteligentní dívka, jejíž rodina se přátelí s rodinou Alžběty. Nina je kamarádkou oběma dvojčatům, Alžbětu má o něco raději. Na začátku roku uváděly jedna druhou jako nejlepší kamarádku a obě uvedly, že se cítí ve třídě dobře – protože mají jedna druhou. Nina je pro Alžbětu tichou podporou, která jí kdykoliv pomůže a se kterou může sdílet ostatní věci, než ty spíše klukovské. Nina je od první třídy platonickou láskou Bedřicha.

Alžběta nesla poměrně lehce rozhodnutí matky o přesídlení do Havířova. Zvláště oproti své sestře si dělala podstatně menší starosti s příští školou i třídním kolektivem, budoucí ztráta přátel ji také trápila méně.

V nové třídě se opět ocitla na okraji kolektivu, ve dvojici s do té doby osamělým chlapcem a volněji v šestici děvčat, které ji jednak obdivují pro její fyzickou zdatnost, jednak nemají rády její sestru. Chybí jí nejlepší kamarádka Nina, se kterou si dopisuje a občas (když jsou dvojčata u otce) se s ní vídá. V nové škole nejlepší kamarádku nemá.

### **7.2.7 Pohled učitele**

Alžběta se ve třídě při vyučování během čtvrté třídy zprvu vůbec neprojevovala, nehlásila se a situacím, kde by měla prezentovat svou samostatnou práci nebo i jen něco sama za sebe říci nahlas, se vyhýbala a bránila. Bylo velmi znát, že znervózní, kdykoliv se k ní učitelka přiblíží – což bránilo tomu, jí pomoci. Velmi znatelný byl strach z neúspěchu. Pokud měla přečíst, k čemu se sama dobrala, velmi často reagovala náhlým zmatkem, kdy svou práci zakryla, vygumovala nebo přeškrtnala a popřela nebo nějak bagatelizovala.

Zvláště na začátku roku bylo písmo výrazně kostrbaté, nevyrovnané, docházelo k zaměňování tvarů a vynechávání diakritiky. Během školního roku se Alžběta rozepsala – našla svůj způsob, jak psát rychle a čitelně, specifické chyby téměř

vymizely. Alžběta se během roku úžasným způsobem zlepšila v českém jazyce. Kromě vylepšení písma došlo k velkému pokroku v gramatice. Přestože Alžběta pravidlům rozumí a dokáže si pravopis zdůvodnit, její chybovost byla na začátku roku obrovská. Postupně se snížila, ačkoliv je stále ještě poměrně vysoká. Vysoký podíl na školním neúspěchu má dle autorčina názoru Alžbětin velký neklid a nervozita z jakéhokoliv „zkoušení“, která je jí schopna dovést do naprosté myšlenkové paralýzy.

Další poměrně překvapivý pokrok Alžběta učinila ve slohu. Nešlo o žádný pozvolný přechod, ale naprosto najednou začala místo schematických, až strojových textů psát delší pásma myšlenek, nápadů, vyprávění, ze kterých sice byl silně znát její malý kulturní a sociální rozhled, ale čišela z nich náhle projevená volnost a tvořivost. Její charakteristika spolužáka, kdy psala o Nině, byla v rámci třídy naprosto mimořádná, ne strukturou a návazností jednotlivých vět, ale využitím metafor, obrazů, nezvyklým pohledem.

Alžběta čte mimo výuku ráda a pro učitelku je velkou záhadou, na jaké úrovni. Vybírá si ke čtení knihy, které jsou dle mínění učitelky nad její současné schopnosti (např. na začátku čtvrté třídy četla *Tři mušketýry*) a je velkou otázkou, co si z nich odnáší. Vzhledem k pozorování při práci ve třídě je pravděpodobné, že její čtení knih je velmi ploché a mělké, a že se jedná spíše o statusovou záležitost (její sestra čte ve čtvrté třídě knihy, které odpovídají náročností i obsahem žákovi druhé třídy), obohacování slovní zásoby a výrazových prostředků je ale nesporné.

Ve většině předmětů (kromě tělocviku) je Alžběta poměrně slabá, podobně jako její sestra. Velmi znatelný je malý všeobecný rozhled, který jí komplikuje uplatnění v předmětech, jako je přírodověda a vlastivěda.

Zprávy o její školní práci v nové škole jsou zprostředkované Alžbětou a matkou. Alžběta ve většině předmětů málokdy zažívá úspěch. V nové škole není spokojena, po bývalé třídě a škole se jí velmi stýská.

## Učební výsledky

Tab. 1: Učební výsledky Alžběty

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
ČJ	SH	SH	3	2	2	3	3	2	3
M	SH	SH	2	2	2	2	3	3	3
AJ	SH	SH	3	2	1	2	2	2	3
PRV	SH	SH	2	1	2	3	-	-	-
VL	-	-	-	-	-	-	3	2	3
PŘ	-	-	-	-	-	-	2	2	2

### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Spíše špatná – čtení je pomalé, přerušované, vážně porozumění
- Kvalita písemného projevu: Ve čtvrté třídě velmi špatná, na jejím konci se ale výrazně zlepšila. Přetrvává větší chybovost, specifické chyby prakticky vymizely
- Specifické schopnosti, nadání: Výborná hrubá motorika a tělesná zdatnost, skvělá schopnost pracovat ve skupině, nedirektivně organizovat a rozdělovat práci
- Výukové problémy a obtíže: Celkově slabý výkon spojený s potížemi ve čtení a psaní, malým všeobecným rozhledem a nízkým sebevědomím

### Úroveň řeči

- Vyjadřovací schopnosti: Dobré
- Slovní zásoba: V běžné řeči velmi malá, v psaném projevu překvapivě bohatší
- Výslovnost: Bez vad

### Úroveň poznávacích schopností

- Paměť: Vážně paměť na základě logických souvislostí, převažuje paměť nahodilá, založená na výraznosti faktu samotného. V zapamatování se opírá o zvuk a rytmus
- Pozornost, soustředěnost: Omezená schopnost soustředění, na počátku 4. třídy velmi slabá soustředěnost, na začátku 5. třídy téměř bez problémů
- Vnímání: Silná krátkozrakost (4 dioptrie)

## **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Úroveň jemné motoriky je velmi slabá, stříhání, jemné konstrukční práce, drobné přesné pohyby představují velký problém. Hrubá motorika a tělesná zdatnost je naopak výborná.

## **Osobní tempo žáka**

Rychlé, někdy až zmateně překotné –vlivem nervozity se ještě zvyšuje, při velkém stresu se prudce zastaví

## **Postoj ke školní práci**

Alžběta bere školní práci jako nutnou součást života, která pro ni v některých chvílích je více a v některých méně významná. Trvalo dlouho, než získala základní důvěru ve své schopnosti a přestala se bát projevit. Nemá potřebu se aktivně ucházet ani o úspěch, ani o přízeň učitele nebo uznání spolužáků ani v situaci, kdy si je poměrně jistá sama sebou, ale má a dává najevo radost, že látce rozumí a zvládá ji.

## **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Alžběta je poměrně emocionálně stabilní, ale uzavřená a spíše negativně naladěná. Nemá důvěru ve svět kolem sebe a má strach z odmítnutí. Ostatních se spíše straní nebo neví, jak se zapojit. Na začátku čtvrté třídy byly nápadné drobné podvody, asi za účelem zvýšit vlastní statut, postupně se vytratily. Přesto je emocionálně ve stálém obranném postoji preventivního útoku proti svému okolí všeobecně.

### **7.2.8 Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**

Alžběta byla v pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6 vyšetřena v pololetí 2. třídy na žádost rodičů a školy, resp. především na žádost třídní učitelky. Byla zjištěna úroveň rozumových schopností v pásmu dobrého průměru, ale velmi nevyrovnaný výkon. Patrný je psychomotorický neklid, který s únavou narůstá. Její pracovní tempo je celkově velmi rychlé.

Držení psací potřeby je křečovité, písmo disproporcionální, pomalé psaní s četnými specifickými i nespecifickými chybami (tvrdé/měkké slabiky, délka slabik, záměny tvarů písmen).

**Diagnostikována byla dysortografie spojená s obtížemi dysgrafického a dyslektického charakteru.**

Na základě tohoto vyšetření byla navržena integrace v ZŠ a byl vypracován individuální vzdělávací program. Byla doporučena náprava specifických poruch učení formou domácí péče a formou kroužku náprav vedených speciálním pedagogem. Podle slov Alžběty péče na odbornější úrovni doma neprobíhá, kromě několika her na zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu.

Protože na školu za tímto účelem žádný speciální pedagog nedochází, funguje kroužek náprav SPU dvakrát týdně pod vedením třídního učitele, jsou mu školou poskytnuty materiály i neformální odborné vedení speciální pedagožky, která na škole učí jako jeden z běžných třídních učitelů.

### **7.2.9 Sebepojetí**

Zvláště na počátku třetí třídy nevěřila tomu, že má šanci na individuální úspěch, a tak hledala jiné cesty, jak oklikou dosáhnout svého. V polovině čtvrté třídy se to velmi výrazně změnilo. Pravděpodobně pro ni byl přelomový úspěch ve slohu, nebo byl tento úspěch naopak známkou jiné, hlubší změny. Alžbětě se možná poprvé výrazně podařilo něco před celou třídou, za co se opravdu zasloužila jen ona – a nebyl to tělocvik nebo jiná vyloženě „klučičí“ oblast.

Na začátku čtvrté třídy šly u Alžběty vyzorovat určité sklony k extrémní sebekritice. Časté bylo také bájivé lhaní (např. když děti říkaly, co dělaly o víkendu), které šlo velmi dobře vyzorovat díky změně pohledu a tónu hlasu, ale i díky očím v sloup její sestry. Během čtvrté třídy se toto lhaní také vytratilo.

Velmi důležitý pro ni byl kroužek SPU, na kterém se absolutně nebála projevit (možná až příliš), výborně a intenzivně pracovala a dosahovala skvělých výsledků. Kromě toho se prohloubily její vztahy s ostatními dětmi, které na kroužek chodily, což se rychle projevilo i ve třídě. A pravděpodobně to byla také jedna z mála chvil, kdy nebyla se svou sestrou (a nebyla s ní porovnávána), což pro ni bylo hodně cenné.

Alžběta se dle svých vyjádření sama považuje „hloupou na školní věci“, ale jinak chytrou. Je očividné, že není se sebou spokojena, a nezdá se, že by jí tuto spokojenost

nebo uznání dával najevo někdo jiný. Bájivé lhaní bývá znakem toho, že své životní zážitky dítě vnímá jako nedostatečné a nehodnotné.

#### **7.2.10 Způsob práce učitelky s žákem a jeho následný vývoj**

Alžběta docházela od 2. třídy až do svého odjezdu do Havířova na kroužek náprav SPU. Po dobu 4. a začátku 5. třídy, kdy kroužek vedla autorka, bylo zřetelné podstatné zlepšování dílčích funkcí, které prováděnými cvičeními posilovala – u Alžběty to byly především hry na sluchovou analýzu a syntézu, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, cviky na uvolnění ruky a nápravu tvarů a hry na zrakové rozlišování.

Autorka pozorovala také podstatně větší zaujetí a motivaci k práci než v kolektivu celé třídy, minimální strach z neúspěchu a větší radost ze společné práce. Tyto prvky se pak dle mého názoru zpětně promítaly do její práce ve třídě, kde byla stále jistější a úspěšnější. Obrovský přínos měla pro Alžbětu skupina dětí na SPU jednak jako bližší a užší skupina spolužáků, ve které je snadnější navázat přátelské vztahy a tvoří pak silnější sociální zázemí v rámci celé třídy, jednak jako způsob užšího kontaktu se mnou jako učitelem a prohloubení tohoto vztahu. Postupně zmizel strach z učitele jako kontrolující a hodnotící autority, tolik čitelný z překotného zmatku z jeho fyzické blízkosti, a proměnil se ve vnímání učitele i jako pomocníka ve vlastním poznávání.

Na nové škole, na kterou Alžběta chodí, tyto nápravy neprobíhají.

Alžbětě se podařilo během jejího čtvrtého ročníku nalézt sebedůvěru, kterou možná nikdy předtím neměla.

Na počátku čtvrté třídy prakticky nebylo hry mezi dětmi, kde by se Alžběta alespoň koutkem oka nesnažila obhlédnout zakázané nebo obejít pravidla, stejně tak u testů. Z jejich zmatečných a hektických reakcí v přítomnosti učitele byl zcela zřejmý strach z neúspěchu a nedůvěra k okolí.

Na začátku pátého ročníku se kromě výrazného zklidnění emocí, vyrovnání písma a vymizení velké části specifických chyb zmírnil i fyzický neklid, přestože zůstal (na dívku) nezvykle vysoký. Již se neobjevovaly tendence k bájivému lhaní ani využívání zakázaných metod za účelem lepšího výsledku.

Alžbětu v jejím životě čeká nelehký úkol nalezení osobní rovnováhy ve vztahu s její rodinou, zvláště sestrou.



## **7.3 Bedřich**

### **7.3.1 Základní údaje**

Narodil se v Praze v dubnu 2000, do školy nastoupil s ročním odkladem z důvodu celkové nevyzrálosti (pracovní, sociální, jazykové). Jeho výsledky při zápisu byly i v druhém roce na velmi nízké úrovni.

Bedřich žije od třetí třídy, kdy se jeho školní prospěch velmi zhoršoval, střídavě u své rodiny a střídavě u babičky, která s ním systematicky pracuje.

### **7.3.2 Popis**

Bedřich ve tváři vypadá přibližně na 8 let věku (je mu nyní, v páté třídě, 11). Má husté vlnité vlasy a výrazné modré oči. Je silnější postavy, stejně jako všichni členové jeho rodiny. Jeho postava zhruba odpovídá skladbě jeho potravy, která je výrazně nekvalitní, a absenci pohybu. Stálý je zápach z úst, nezpůsobený nedostatky v hygieně, ale pravděpodobně poruchami trávení. Během čtvrté třídy se objevil občasný nasládlý tělesný zápach, který vychází především z vlasů a jejich častým mytím se eliminuje.

Bedřich velmi dobrosrdečný, někdy až příliš přátelský a hovorný, rád se ujme každého, kdo je nablízku, bez rozdílu věku. Jeho sociální chování v některých situacích odpovídá dítěti raného školního věku.

### **7.3.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Bedřich je prostředním ze tří sourozenců. Má o 4 roky mladšího bratra a o 5 let starší sestru, která studuje hotelovou školu. Oba rodiče mají pouze základní vzdělání. Matka pracuje jako prodavačka v drogerii, otec jak závozník sítě maloobchodů. Babička prodává ve školním bufetu.

Bedřich po většinu času bydlí u své babičky. Přestěhoval se k ní během třetí třídy, kdy katastrofálním způsobem zaostával v učivu a třídní učitelka vážně uvažovala, zda by pro něj nebylo lepší přestoupit do zvláštní školy. Matka ani otec se nebyli dítěti schopni věnovat v potřebné míře, zvláště kvůli zaměstnání a mladšímu bratrovi (ročník 2004). Přestěhováním k babičce se Bedřichův prospěch rapidně zlepšil, což pokračovalo

i na začátku čtvrté třídy (v pololetí mu byla udělena pochvala za vzornou práci). S rodinou se vídá většinou o víkendech, méně často během odpoledne všedních dní.

Bedřich velmi miluje svého mladšího bratra, který chodí do druhé třídy. Často o něm mluví, vymýšlí pro něj hry, kreslí mu obrázky, hraje si s ním a velmi pěkně se o něj stará. Je možné, že se s ním do určité míry identifikuje, Bedřichovo chování a projevy v podstatě odpovídají věku jeho bratra.

Bedřich má domácí zvíře – králíčka Sisinku, o kterého se velmi pečlivě a něžně stará, často o něm mluví, zvláště při jakékoliv zmínce o dravcích a chování králíků jako užitkových zvířat začne králíky zuřivě obhajovat.

#### **7.3.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

Rodina předpokládá, že Bedřich ukončí základní školu a něčemu se vyučí. Očekávají, že bude vždy spíše slabším žákem či studentem a jako kritické vnímají období druhého stupně. Neočekávají u něj dosažení vyššího stupně vzdělání než základní, případně základní s vyučením, a nevnímají to jako žádnou prohru.

Babička si uvědomuje, že Bedřich potřebuje stálou podporu a bude ji s největší pravděpodobností potřebovat i nadále. Matka spíše doufá, že současné problémy odezní a že Bedřich i bez stálé podpory rodiny a pravidelného učení základní školu zvládne.

Protože není Bedřich nijak manuálně zručný, předpokládá se u něj, že půjde spíše v rodinných šlépějích – tedy že bude nějakým způsobem pracovat v obchodě, jako prodavač, skladník, řidič nebo podobným způsobem.

Bedřich sám touží být doručovatelem pizzy, což je cíl plně v jeho schopnostech.

#### **7.3.5 Volný čas a zájmy**

Bedřich se zajímá o spoustu věcí, rád se dívá na dokumentární filmy, čte časopisy a pravidelně i noviny. Pokud se ale učitel zeptá na nějakou specialitu – zvláštní druh zvířete, cizí slovo – často to bývá Bedřich, kdo přesně ví, o co se jedná. Většinou si ale fakta nezapamatovává na základě logických souvislostí, nezasazuje je do širšího kontextu, a pak zapamatované tvoří jen osamocené ostrůvky vědomostí.

Bedřichovým dalším zájmem a koníčkem je vše, co se týká sci-fi, ovšem na úrovni dítěte první třídy. Nadšeně kreslí komiksy o různých druzích mimozemšťanů (v jeho jazyce „mimoňů“), z krabic od bot staví rakety a létající talíře a vykládá o tom

komukoliv, koho potká. Příběhy nemají komplikovaný děj, buď se odehrávají podle schématu „mimoni přiletěli a útočí“ nebo „mimoni přiletěli a neútočí“. Jednotlivé příběhy se od sebe liší prakticky jen barvou, designem létajícího talíře, případně druhem zbraní.

### **7.3.6 Postavení v kolektivu třídy a přátelé**

Bedřich je velmi přátelský a mnohmluvný, okamžitě se pouští do hovoru prakticky s kýmkoliv, dítětem nebo dospělým, včetně úplně cizích lidí. Kontakt navazuje velmi snadno, naopak bývá problém kontakt s ním rozvázat, protože jeho dětinskost je sice zpočátku odzbrojující a může být roztomilá, Bedřich ale mívá problém udržet míru kontaktu, která by jeho partnerovi byla příjemná a chová se někdy způsobem výrazně invazivním. Všechny považuje apriori za své přátele a je ochoten kdykoliv každému pomoci. Ještě v první polovině čtvrté třídy chápal pojem autority velmi po svém, používal tykání i vykání učitelům v podstatě dle nálady. Ve čtvrté třídě nebylo výjimečné, že přišel třídní učitelkou a ukázal jí obrázek nejnovějšího mimozemšťana se slovy „Koukej, mám mimoně. Líbí se ti?“

Bedřich je ve třídě na okraji, ale poměrně přijímaný. Ostatní ho většinou nevyklučují ze svých her ani práce, pokud se chce zapojit, najdou pro něj vhodnou úlohu nebo roli. Jejich přístup bychom mohli popsat jako postoj k dítěti s lehkým mentálním postižením nebo k mladšímu bratrovi – vnímají, že je výrazně jiný než oni, ale jsou ochotni s ním chvíli sdílet jeho svět, házet si s ním míčem, zabavit ho. Jeho stálí partneři při hrách jsou Ctibor a Alžběta. Ve třetí třídě se kamarádil většinou se Ctiborem, občas s Alžbětou, na podzim čtvrté třídy vytvořili trojici, kde ale začal dominovat vztah Ctibor-Alžběta, čímž Bedřich velmi strádal.

Bedřichova platonická láska je tichá Nina. Na jaře ve čtvrté třídě si konečně dodal odvahy a začal se s ní bavit a trávit s ní čas, na konci roku od ní dostal telefonní číslo. Během páté třídy jejich vztah pokračoval a rozvíjel se. Bedřich rád seděl v blízkosti Niny a jakoby mimoděk se dotýkal jejich rukou, či ji naopak zcela infantilně ji honil o přestávce s otevřenou učebnicí biologie na stránce Rozmnožování člověka.

### 7.3.7 Pohled učitele

#### Učební výsledky

Tab. 2: Učební výsledky Bedřicha

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	SH	SH	3	3	4	3	3	3	3
<b>M</b>	SH	SH	2	2	3	3	2	3	3
<b>AJ</b>	SH	SH	2	2	2	3	3	3	3
<b>PRV</b>	SH	SH	2	1	2	2	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	3	2	2
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	2	1	1

#### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Dobrá – čte potichu i nahlas s porozuměním, při hlasitém čtení čte s přednesem. Při delším čtení stoupá chybovost a rychlost čtení na úkor kvality.
- Kvalita písemného projevu: Bedřich má obrovské problémy s písmem. Jenom vytvoření tvarů písmen je pro něj natolik náročná záležitost, že pro cokoliv dalšího je už příliš vyčerpán. Snadnější je pro něj diktát, když se mu diktuje pomalu a důkladně, mívá poměrně dobré výsledky. Prakticky není schopen něco napsat ze své hlavy. Při vlastním písemném projevu byl na konci čtvrté třídy schopen napsat cca 5 vět, které jsou přibližně na úrovni tříletého dítěte a občas v nich chybí slova, včetně podmětu nebo přísudku. Bedřich dokáže rozlišit délku samohlásek, pokud je k tomu vyzván. Na její zápis ale často rezignuje. Psát tiskacím písmem odmítá, třebaže je to pro něj snazší. Chápe to jako potupu.

Úroveň psaného projevu se výrazně zlepšila během prvního pololetí 5. třídy – především se už nestává, že Bedřich píše tak, že po sobě není zpětně schopen napsané přečíst.

- Specifické schopnosti, nadání: Velká samostatnost, vytrvalost, ale především úžasná přátelskost a vstřícnost k lidem kolem. Bedřich je ochotný kdykoliv komukoliv pomoci.
- Výukové problémy a obtíže: Celková úroveň písemného projevu, vysoká chybovost prakticky ve všech gramatických jevech, např. přetrvávající chyby v I/Y po tvrdých

a měkkých souhláskách, dlouhé/krátké samohlásky, tečky nad písmeny i a j, etc. Při podtržení tužkou chybných slov (což jsou ale téměř všechna) si je některé chyby schopen najít a opravit, velká část jich ale přetrvává.

V matematice je zhoršená schopnost matematizovat běžné situace, velký problém je s veškerým počítáním – pokud si pravidelně neopakuje násobilku, zapomene ji, obrovským problémem jsou veškeré písemné algoritmy. Nepřekonatelnou překážkou bylo písemné dělení víceciferným dělitelem – množstvím jednotlivých úkonů byl Bedřich zcela zahlcen. Problematické je i vnímání celku a části ve zlomcích a desetinných číslech.

### **Úroveň řeči**

- Vyjadřovací schopnosti: Jeho slovní zásoba a výrazové prostředky jsou poměrně slabé, ale vyvažuje to kvantita sdělení.
- Slovní zásoba: Spíše malá
- Výslovnost: Špatná, přetrvávající vada řeči (sykavky, R, Ř). Rodičům byla opakovaně nabídnuta logopedická péče, probíhající na škole, ale bez úspěchu. Vada řeči nicméně pravděpodobně nemá vliv na kvalitu písemného projevu.

### **Úroveň poznávacích schopností**

- Paměť: Velmi slabá, a to jak faktů, tak logických souvislostí. Dokáže si velmi dobře zapamatovat fakt, který ho zaujme, nedokáže ho ale zařadit do logického celku. V některých oblastech jako kdyby u něj nedocházelo po zapamatování jevu k jeho automatizaci – např. v psaní I/Y po tvrdých a měkkých souhláskách. Násobilku se také musí učit pravidelně v podstatě znovu. Obrovským problémem je krotko- a střednědobá paměť u určování gramatických jevů v ČJ a náročnějších algoritmech v matematice – není schopen udržet všechny současně prováděné činnosti
- Pozornost, soustředěnost: Bedřich je zmítán svým emočním a fyzickým stavem. Je velmi snadno unavitelný a časté jsou jeho extatické a hravé stavy, stejně tak stavy pasivní únavy přecházející do celkové ochablosti, pomalosti. Velmi často bývá z nějakého z těchto dvou důvodů neschopen soustředění na učební činnost.
- Vnímání: Hůře rozlišuje délku samohlásek a některé tvary písmen

## **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Velmi slabá. Bedřich rád kreslí a jeho kresba se postupně vypracovává, úchop pera je ale stále křečovitý a grafomotorický projev je velmi neobratný. Velmi náročné je pro něj dělat činnosti vyžadující jemnou práci prstů – stavění ze stavebnice, navlékání korálků, šití, ale i stříhání nůžkami.

Hrubá motorika je taktéž slabší. Bedřich je pohybově neobratný, díky čemuž mu pohyb především v hodinách TV nepřináší uspokojení, ale spíše frustraci, a tak se mu vyhýbá, což vede pouze k prohloubení nedostatků. Na druhou stranu je velmi vytrvalý, dokáže ujít i velké vzdálenosti a chodí rád, nadšeně pomáhá, pokud je potřeba cokoliv kamkoliv přenést a manuální práci se nevyhýbá.

## **Osobní tempo žáka**

Celkově pomalé, při únavě ještě klesá, někdy až do naprosté pasivity.

## **Postoj ke školní práci**

Bedřich se velmi snaží dosahovat alespoň průměrných výsledků. Velkou část školní práce, především z oblasti matematiky a českého jazyka, vnímá jako nad své síly. Pokud je unavený, na náročnost úkolu reaguje pasivitou a fyzickou strnulostí.

Celkově má ke škole velmi dobrý vztah a aktivně hledá cesty, jak uspět. Díky jeho zájmu a dobré paměti faktů a zajímavostí dokáže ostatní ohromit svými znalostmi.

## **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Bedřich je celkově vyrovnaný, klidný a téměř vždy pozitivně naladěný. Rád pomáhá ostatním, s čímkoliv je třeba a konfliktům se vyhýbá. Někdy v něm školní testy vzbuzují úzkost a strach, ale ve škole se podle svých slov cítí dobře.

Pokud se mu něco dlouho nedaří pochopit, upadá do pasivity a zvláštní únavy, která dokáže stejně rychle přijít jako odeznít.

### **7.3.8 Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**

Bedřich byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně již třikrát. Poprvé z důvodu posouzení vhodnosti odkladu školní docházky, kdy byl odklad doporučen. Podruhé v pololetí první třídy, z důvodu špatného soustředění, neustálého vyžadování

pozornosti a chybách ve čtení a psaní (problémy se slovní syntézou, psaní zrcadlově obrácených tvarů).

Kontrolní vyšetření proběhlo na jaře ve 2. třídě. Jeho závěrem byla porucha pozornosti s hyperaktivitou ve spojení se specifickou poruchou učení – dysgrafií a dysortografií. Intelpekt je v pásmu průměru.

### **7.3.9 Sebepojetí**

Přes to, že díky individuálnímu vzdělávacímu programu a realizaci opatření v něm zanesených Bedřichovi většinou nehrozí na vysvědčení horší známka než 3, chodí se pravidelně před každým vysvědčením ptát, jestli projde (přes to, že děti znají známky předem). Často také zmiňuje, že se vysvědčení bojí a má strach, že propadne.

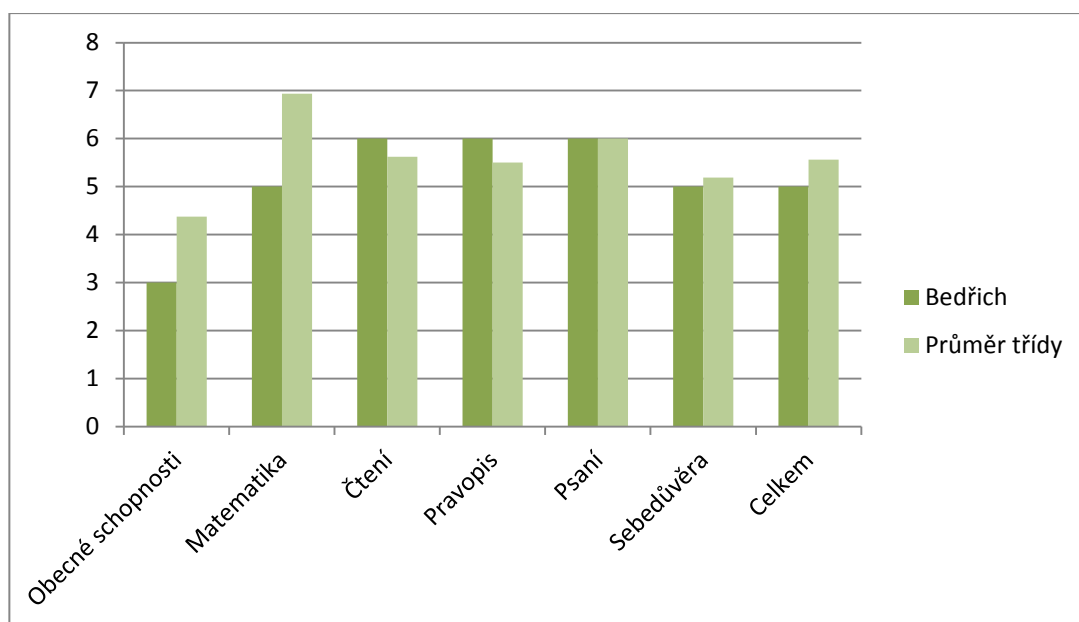
Je nadšený, když dostane skvělou známkou, což je pro něj 1 nebo 2, je ale velmi spokojený i když dostane známku 3. Za tyto známky se většinou sám halasně chválí a vyrazí různé bojové pokřiky (typické až symptomatické je „opičí“ bušení do hrudi).

Na druhou stranu má Bedřich mnohé zájmy. Důležitou součástí jeho života je kreslení a vymýšlení příběhů, hry s mladším bratrem, resp. vymýšlení her pro něj. Myslí si o sobě, že je dobrý bratr a dobrý kamarád.

Bedřich je velmi samostatný. Dokáže se o sebe bez problémů postarat, je schopný nakoupit, uvařit jednoduché jídlo, umýt nádobí a podobně – podle jeho babičky bez problémů a rád zvládne běžnou obsluhu domácnosti – což bylo zapotřebí po čas, kdy měla v pololetí 5. třídy ruku v sádře. Ví, že spoustu věcí zvládne, je samostatný, dokáže se o sebe postarat, což bylo znát např. na škole v přírodě.

Bedřich sám sebe z hlediska celkových schopností většinou vnímá jako velmi slabého žáka – závisí to u něj ale na jeho momentálním stavu a rozpoložení. V oblastech svých zájmů se cítí být úspěšný. Další sférou jeho úspěchu, kterou se velmi pyšní, je turistický oddíl, do kterého dochází. Celkově udává, že je ve svém životě šťastný a spokojený.

## Dotazník SPAS – výsledky



Graf 1: Výsledky dotazníku SPAS – Bedřich

Z dotazníku SPAS u Bedřicha vyplývá, že má nižší mínění o svých obecných intelektových schopnostech. V ostatních oblastech se hodnotí spíše průměrně, což v matematice, pravopise a psaní neodpovídá jeho reálným výkonům. Má o sobě také poměrně vysoké mínění v otázce čtení – zde však právem.

### 7.3.10 Způsob práce učitelky s žákem a jeho následný vývoj

Bedřich dochází dvakrát týdně na kroužek náprav specifických poruch učení, vedený třídní učitelkou. Jeho pokroky jsou za dva roky práce veliké, komplikuje je však snadná unavitelnost

Bedřichovi pravděpodobně velmi prospěla změna třídní učitelky, která proběhla mezi třetí a čtvrtou třídou. Autorka, jakožto nová třídní učitelka, s překvapením od školní psychologyně zjistila, že dříve se Bedřich v hodinách prakticky vůbec neprojevoval a byl obrovský problém ho zapojit téměř do jakékoliv aktivity. Ve čtvrté třídě začal být v hodinách aktivní a byl rád, kdykoliv mohl něčím přispět.

Pro Bedřichův život měl obrovskou důležitost turistický oddíl, do kterého začal na doporučení autorky na začátku páté třídy chodit. Tento oddíl kombinuje několik jeho zájmů dohromady – je zaměřený na samostatnost a vytrvalost, což jsou Bedřichovy



silné stránky, navíc je zaměřen na život pravěkých lidí – a pravěk Bedřich miluje. Kromě toho v tomto oddíle získal nové přátele, kteří jsou pro něj stále důležitější.

## **7.4 Ctibor**

### **7.4.1 Základní údaje**

Ctibor se narodil v únoru roku 2000 v Praze. Oba rodiče mají střední školu zakončenou maturitou, ale živí se méně kvalifikovanou prací. Ctibor šel do školy o rok později, důvodem odkladu byla zvýšená plachost a nedostatky v grafomotorice. Díky tomu je nejstarším žákem ve třídě, vzhledem ani chováním tak ale nepůsobí.

### **7.4.2 Popis**

Ctibor je menší štíhlý chlapec, na kterém je na první pohled nápadný nejistý a rozpačitý výraz, někdy s rošťáckým úsměvem. Ctibor ve čtvrté třídě nosil delší vlasy, které mu často padaly do obličeje. Jeho rysy jsou jemné, až dívčí. Je velmi silný introvert, pravděpodobně hodně citlivý. Jeho vztah k přátelům je přirozený a vřelý.

### **7.4.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Ctibor pochází ze sociálně slabé rodiny. Otec pracoval dlouhou dobu jako řidič kropicího vozu, snažil se najít jinou práci. V současné době je zaměstnancem firmy provádějící úpravy interiérů a drobný živnostník. Matka je pět let po mateřské dovolené, stále se jí nedaří sehnat práci, přivydělává si jako masérka (absolvovala rekvalifikační kurz). Rodina trvale trpí nedostatkem financí a častou nepřítomností otce.

Rodina je silně věřící, jsou katolíci.

Ctibor je prostředním ze tří dětí. Jeho starší sestra (16 let) chodí na gymnázium, mladší sestra nastoupila do první třídy, když šel Ctibor do čtvrté.

V rodině podle mnoha ukazatelů není vše v pořádku. Na podzim roku 2010 se o rodinu zajímala sociální pracovnice, a to z důvodu odchodu nejstarší dcery od rodičů. Nejednalo se o útěk z domova, ale dívka se přestěhovala k babičce s odůvodněním, že v původní rodině už nemohla vydržet. Dle zpráv třídní učitelky, ke které do své páté

třídy chodila, se dívka starala o velkou část domácnosti a pečovala o své dva mladší sourozence. Její odchod se projevil výrazným zhoršením prospěchu u obou z nich.

Bývalá třídní učitelka nejstarší dcery také udává, že otec byl velmi často opilý, a to i při návštěvách ve škole. Tuto informaci ale autorka nemůže z vlastní zkušenosti potvrdit. Faktem je, že otec v rodině podle slov Ctibora prakticky chybí a péče matky dle jeho chování i vzhledu není dostatečná.

#### **7.4.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

S matkou autorka několikrát během roku řešila Honzův prospěch. Matka byla vždy velmi ochotná přijít. Je to hezká a jemná žena trochu silnější postavy, mluví tiše a málo. Velmi často se, pravděpodobně z rozpaků, lehce usmívá. Často vyjadřuje své pochyby o tom, jestli své dítě vede správně, jako by se omlouvala. Čiší z ní velká nejistota a pasivita. Podle jejího vyjádření se Ctibor stará o své věci sám – tedy příprava do školy a učení je zcela na něm, ona mu nepomáhá, maximálně se ho zeptá, jestli má splněné povinnosti. Ráda by ho vedla k samostatnosti a to, že dostane pomoc, pouze pokud o ni vyloženě požádá, vnímá jako efektivní způsob, jak toho docílit.

Námítky, že dítě mladšího školního věku není zcela schopno si efektivně rozložit práci, zavést si pravidelný rytmus přípravy a ověřovat a vyhodnocovat, jestli látce rozumí nebo jestli potřebuje pomoci, přijímá matka pouze formálně. Většinou odsouhlasí navržená opatření a slíbí, že bude s dítětem pracovat. Nestane se ale nic a vše je tak, jak bylo.

V představě o Ctiborově školní budoucnosti sama nemá jasno, není žádný cíl, za kterým by se v tomto směru snažil spět. „Asi se uvidí, jak to dopadne“.

#### **7.4.5 Volný čas a zájmy**

Ctibor často mluví o tom, že chodí s tátou na ryby. Očividně je to pro něj způsob hlubšího spojení s mužským světem, oblast, kterou může se svým otcem sdílet a které si váží. Rád také jezdí na kole, něco vyřezává, hraje si s kamarády různé hry na dvoře. Často si také hraje na počítači a má účet na facebooku, kde tráví poměrně dost času. Je dost zvědavý a čte různé encyklopedie, zajímá se o historii a archeologii. Rád si staví ze stavebnic, miluje elektronickou stavebnici Boffin, ve které se staví elektrické obvody.

Jeho největší zálibou jsou ale střelné zbraně. Oblíbenou hračkou je model pistole Nerf. Jako svoji hlavní zábavu udává, že si „řád hraje s pistolemi“.

Nehraje žádný sport, ačkoliv je velmi fyzicky zdatný.

#### **7.4.6 Pozice v kolektivu, přátelé**

Ctibor je posledním z trojice Alžběta-Bedřich-Ctibor, která se drží stranou a většinou odděleně od zbytku třídy.

Od bývalé třídní učitelky této třídy autorka slyšela, že byl Ctibor v první třídě jedním z nejaktivnějších, nejúspěšnějších a nejoblíbenějších dětí, tvořil dvojku s Noemi, což je premiantka třídy i kolektivu. Jeho postavení se ale během druhé třídy postupně zhoršovalo.

Ve druhé třídě byl údajně obětí šikany ze strany Xenie a Yvony, dvou dívek ze třídy s výrazným zaměřením na statusové atributy. Třídní učitelka to poměrně brzy zpozorovala a energicky řešila, Honzovo sebevědomí přesto i díky tomuto incidentu silně kleslo. Zda to byl hlavní důvod změny v jeho postavení ve třídě nebo zda k tomu vedly i jiné příčiny, není jasné.

Během čtvrté třídy byl vůči většině kolektivu, ale především těmto dívkám, ve stálé obranné reakci, i když na něj nikdo neútočil. Xenie a Yvona jsou jím považované za úhlavní nepřátele, jde ale o vyrovnaný vztah, nemyslím si, že by jedna ze stran byla utlačovaná. Aktivní odmítání je na straně Ctibora, dívky ale zcela jistě mají své způsoby, jak mu dát najevo, že o něj nestojí.

Kromě Alžběty a Bedřicha během čtvrté třídy získal jako kamaráda Damiána. Pravděpodobně díky tomu, že se více viděli na nápravných cvičeních. Spojuje je radost z drobných lumpáren a společné hry na mužskou sílu a statečnost.

Ctibor a Alžběta si během čtvrté třídy často hráli na to, že je ostatní pronásledují, špehují nebo jsou prostě jejich nepřátelé. Nevšimla jsem si, že by ale ze strany ostatních probíhala nějaká aktivita. Těmito hlavními „herními“ nepřáteli bývají samozřejmě Xenie s Yvonou. Můžeme předpokládat, že se stávají objekty přenosu tušených Ctiborových frustrací. V této roli se může kdykoliv ocitnout prakticky celá třída, někdy s výjimkou Damiána. Autorka si nevšimla, že by kohokoliv jiného byli ochotni do své hry zapojit, na druhou stranu si nevšimla, že by o to kdokoliv měl zájem. Občasným společníkem či spíše mostem mezi dvěma světy je Nina. S Alžbětou Ctibor také často

vymýšlí různé kanadské žertíky na úkor ostatních, které až na výjimky neuskuteční (baví se často jen jejich vymýšlením). Autorčin dojem celkově je, že se aktivně staví do role odmítaných, ačkoliv k tomu aktuální situace ve třídě nezadává důvody.

Během páté třídy, kdy Alžběta přešla do nové školy, se Ctibor dostal do o něco větší izolace. Zvýšil se výrazně jeho neklid v hodinách a míra vyrušování ostatních – málokdo s dětmi s ním chce sedět v lavici, a pokud ano, většinou Damián za účelem společného vyrušování. Zvýraznil se jeho pocit štvance. Školu vnímá jako nespravedlivou (ačkoliv tvrdí, že je v ní i ve třídě celkem spokojen). Cítí se být terčem různých posměšků a ústrků, které autorka ale nikdy nezaznamenala (což samozřejmě neznamená, že se něco takového nemůže dít v nepřítomnosti učitele), ale nezaznamenaly je ani děti, které autorka považuje za dobré a nezávislé pozorovatele.

Přes to všechno má Ctibor chvíle, kdy dokáže něco vymyslet a část třídy pro to nadchnout. Není typ vůdce, ale dokáže mít vizi a jít za ní. Na škole v přírodě ve 4. třídě (červen) tato situace nastala, když děti stavěly v lese domečky. Ctibor začal stavět konstrukčně náročný most přes potok. Postupně se k němu připojilo asi 10 dětí, které nedirektivně, ale naprosto přesně řídil. Systematicky vybudovali velký most z klacků a trávy, přístav, cesty po břehu a další věci, o kterých Ctibor byl schopen velmi dlouho povídat, proč a k čemu jsou.

#### **7.4.7 Pohled učitele**

Ctibor je v hodinách tichý, nenápadný a pasivní. Sám se nehlásí, pokud je vyvolán, odpovídá pomalu, s rozpaky, uvozujícími řečmi kolem, a velmi potichu. Často jej vůbec není slyšet. Sedává shrbený s vlasy spuštěnými do obličeje, někdy předstírá, že pracuje, ale nedělá nic. Přitom probírané látce rozumí, pokud dává pozor, a bývá schopen se v ní rychle zorientovat.

S různých netradičních úloh zaměřených na logické uvažování je znát, že má Ctibor velmi dobrou jazykovou i logickou inteligenci a paměť. Na jeho prospěchu se to ale vůbec neprojevuje.

Ctiborův prospěch téměř ve všech předmětech se během čtvrté třídy velmi výrazně zhoršil. Zvláště ke konci čtvrté třídy prakticky nedostával lepší známky než čtyřky. Nenosil domácí úkoly a často nepracoval ani během výuky. Ve skupině se zapojoval minimálně. Pokud sám vytvořil nějakou práci, byla po obsahové stránce

velmi zajímavá, ale po formální stránce naprosto nezvládnutá, včetně úpravy, pomačkání papíru a dalších věcí.

Oproti tomu na kroužku náprav SPU se zapojoval velmi aktivně a až na výjimky (potřeba znovu něco vysvětlit, zopakovat pojem) neměl výrazné problémy se zvládnutím učiva.

Pro autorku jako třídní učitelku se jednalo o těžko řešitelnou situaci. Ctibor měl opakovaně katastrofální prospěch v písemných pracích. Autorka je přesvědčena o tom, že minimálně část tohoto neúspěchu tvořila stresová reakce. Malé zlepšení se dostavovalo, pokud alespoň po část práce řídila a usměrňovala jeho práci, dodávala mu rytmus. Malé zlepšení také nastalo, když práci psal v čase, kdy ostatní dělali něco jiného, takže se u něj tolik neprojevoval strach z „hromadné písemky“. Současně nebyl schopen a ochoten zkusit test zvládnout ústně (dvakrát to autorka jako pokus zkusila a spolupráce byla minimální). Část z testů byly „doplňovačky“, kde bylo potřeba doplnit jen správné písmeno, prospěch tedy nemohla ovlivnit případná neobratnost v psaní, navíc se Ctiborův prospěch podle typu testu výrazně nelišil.

Ctibor během čtvrté třídy prakticky nikdy nevyužil možnosti si test později opravit nebo si ho napsat v nestresovém prostředí. Celkově z něj autorka neměla dojem žádné píle, snahy, ochoty pracovat.

Jako by snivě proplouval školní skutečností, na ničem mu vlastně nezáleželo, nic se ho nedotýkalo. Opakovaně prohlašoval, že jeho snaha vůbec nemá smysl (přestože se ji autorka snažila vždy vidět a ocenit – možná ale ocenění od učitele nebyla správná forma odměny). Nijak nereagoval ani na to, když byl úspěšný. Současně dokázal prožívat velmi silně úspěchy, které nesouvisely se školou na první pohled, například v didaktických hrách. Ctibor současně nebyl nikdy nevraživý, nepříjemný nebo bojovný směrem k učiteli, dokázal zcela bez problému hovořit – o věcech, které se netýkají školy.

Ctibor měl v druhém pololetí čtvrté třídy velký problém ohledně anglického jazyka. Angličtinu ve třídě učí specializovaný učitel.

Během čtvrté třídy se jeho prospěch z angličtiny velmi zhoršil, ale byl kolísavý – očividně v závislosti na tom, jestli se se Ctiborem někdo angličtinu učil a látku procvičoval. Honzovi rodiče anglicky neumí a uvádějí to jako důvod, proč mu s angličtinou doma nemohou pomoci, nepomáhají mu ale ani tím, že by ho zkoušeli ze

sloviček podle slovníčku. Ve škole je doučování AJ, které je pro děti zdarma, Ctibor na něj chodil velmi nepravidelně.

V jednom dni byla dětem z důvodu akcí třídy přesunuta hodina angličtiny v týdenním rozvrhu tak, že byly jeden den dvě hodiny AJ. Ctibor ten den nepřišel do školy. Další školní den nepřinesl omluvenku a na běžný a přátelský dotaz v ranním kruhu, co s ním bylo, jen něco rozpačitě a neurčitě zamumlal. Po telefonátu rodičům autorka zjistila, že o jeho nepřítomnosti ve škole nevědí. Ctibor matce posléze v rozhovoru prozradil, že se celé dopoledne schovával. Byla mu udělena důtka třídního učitele dle školního řádu, rodiče věc řešili pouze domluvou. Autorka marně doufala, že tento incident ukáže rodičům nutnost se Ctiborem a jeho vztahem ke škole více zajímat a povede k spojení sil a spolupráci se školou.

Rodiče jsou pasivně vstřícní, došlo k jednání, ne už k činům. Z pozice třídního učitele se autorka snažila situaci postavit tak, že Ctibor má problémy s veškerým učivem, ne jen s angličtinou, je třeba se s ním systematicky připravovat a naučit ho hned neutíkat před tím, co mu nejde.

Celá situace byla řešena se školní psychologkou a bylo dohodnuto, že se s ní Ctibor bude pravidelně každý týden setkávat. Během dvou měsíců se podařilo dobře navázat vztah mezi Ctiborem a psychologkou, práce pokračovala i během prvního čtvrtletí páté třídy, pak byla přerušena odchodem psychologky na mateřskou dovolenou. S novou psychologkou ovšem Ctibor začal ihned spolupracovat také a bez problémů.

### Učební výsledky

**Tab. 3:** Přehled prospěchu – Ctibor

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	SH	SH	1	1	2	2	2	3	2
<b>M</b>	SH	SH	1	1	2	2	2	3	2
<b>AJ</b>	SH	SH	1	1	1	2	2	3	2
<b>PRV</b>	SH	SH	1	1	2	2	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	3	2	2
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	1	1	1

### **Úroveň vědomostí, dovedností**

- Kvalita čtení: Ctibor čte rád, s porozuměním, ale nerad čte nahlas. Nesouvisí to s kvalitou čtení ale s jeho osobnostním laděním.
- Kvalita písemného projevu: Jeho písmo je velmi špatně čitelné, má problémy s tvary některých písmen (k). Ve čtvrté třídě v podstatě odmítá na nápravných cvičeních spolupracovat, tvar písma dle vlastních slov nepovažuje za důležitý. Během čtvrté třídy se písmo stalo méně křečovitým, cvičení, která pracují s tvarem písmen, Ctibor ale nedělal. Na začátku páté třídy se rozhodl začít psát velkým tiskacím písmem, což jeho písemný projev učinilo místy o něco čitelnějším. V pololetí na popud školní psycholožky, za kterou dochází (a která jednala na popud mě jako TU) se rozhodl opět začít psát psacím písmem – zvláště kvůli druhému stupni – a celkově písmu věnovat větší pozornost. Požádal si proto o větší toleranci času.

Pro mě jako pro učitele je velmi těžké odlišit, do jaké míry se jedná o poruchu a do jaké o nedbalost – a zcela jistě se zde projevují obě dvě příčiny.

- Specifické schopnosti, nadání: Dle mého mínění má velmi vysokou logickou inteligenci, což se projevuje v různých netradičních úlohách. Úžasná je jeho plošná i prostorová představivost.
- Výukové problémy a obtíže: Potíže v písemném projevu, nedostatky v učivu způsobené absencí a nedoučením, nedostatky v zapojení do děje ve třídě

### **Úroveň řeči**

- Vyjadřovací schopnosti: Ctibor dokáže výborně komunikovat s jedním člověkem, kterému důvěřuje, o věcech, které ho zajímají. Dělá mu problémy vyjádřit se dostatečně nahlas a srozumitelně, pokud je vyzván. Když něco vypráví, většinou je problém mu rozumět a slyšet jej – mluví si spíše pro sebe.
- Slovní zásoba: Velmi dobrá
- Výslovnost: Bez problémů, kromě hlasitosti

### **Úroveň poznávacích schopností**

- Paměť: Výborná
- Pozornost, soustředěnost: Kolísavé, velmi závisí na motivaci. Dokáže se výborně soustředit, pokud k tomu vidí důvod.

- Vnímání: Bez problémů

### **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Na začátku čtvrté třídy byla úroveň jemné motoriky slabá, v páté třídě není znát jakýkoliv nedostatek kromě písma.

Hrubá motorika je zcela v pořádku, spíše nadprůměrná.

### **Osobní tempo žáka**

Spíše pomalé

### **Postoj ke školní práci**

Ctibor nepovažuje školní práci za důležitou. Zvláště český jazyk vnímá jako zbytečný. Baví ho tělocvik, vlastivěda a v páté třídě angličtina.

### **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Stálý a dle mého názoru neodůvodněný pocit ohrožení ze strany dívek Xenie a Yvony jsem již zmiňovala výše. Dle vyjádření školní psycholožky se pocit ohrožení objevuje ve více oblastech Ctiborova duševního života – když kreslil svůj ostrov, byl to ostrov obehnaný valem se zbraněmi a plotem z ostnatého drátu, součástí ostrova bylo několik továren na zbraně – to vše k obraně. Jako důvod znepokojení nebo strachu Ctibor neudával školu, ale nájem, hledání zaměstnání a finance, tedy starosti svých rodičů.

V polovině páté třídy se opět stalo, že Ctibor jeden den nebyl ve škole a nedokázal jasně a srozumitelně vysvětlit, proč. Rodiče zpětně absenci taktéž bez vysvětlení omluvili a současně informovali třídní učitelku, že se jim Ctibor zmínil, že se opět objevil „problém s Yvonou“. Tuto situaci s ním řešila školní psycholožka. Ukázalo se, že Ctibor má představu, že je neustále předmětem posměšků této dívky. Po promluvě s psycholožkou tvrdil, že se situace zklidnila – z jeho pohledu díky tomu, že Yvona asi ví, že o tom někomu řekl a bojí se.

Pravidelně vyjadřuje obavy, že je místnost, ve které se s psycholožkou schází, odposlouchávána. Několikrát se jí zmínil, že jí nemůže a nechce o hodně věcech říci, protože je žena a ženy jsou zrádné. Vyjádřil i obavu, že by Yvoně vykládala jeho slabiny



a zabývá se otázkou, jestli je opravdu taková, jak se tváří, nebo jen předstírá, že je milá, protože pracuje jako psycholožka a k té práci to patří.

#### 7.4.8 Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně

Ctibor byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně ke konci 3. třídy na žádost třídní učitelky. Důvodem vyšetření byly přetrvávající potíže v českém jazyce a angličtině.

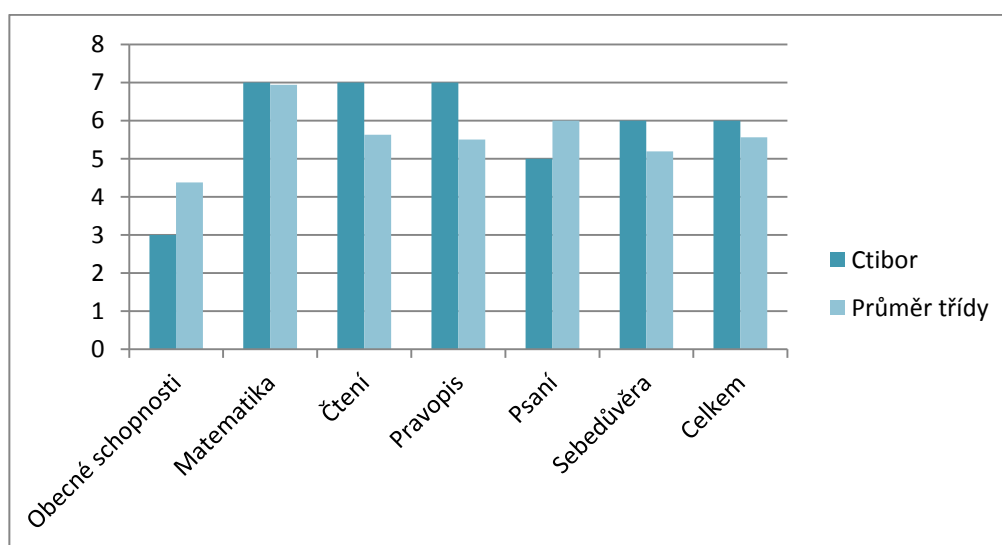
Na základě potíží s úpravou písemného projevu a četných specifických chyb byla diagnostikována dysortografie a specifické obtíže dysgrafického charakteru a doporučena individuální integrace.

Doporučeno bylo zohlednit potíže ve psaném projevu, specifické chyby a nutnost delšího času na práci. Doporučení zahrnovalo pozitivní zpětnou vazbu a zvyšování nízké sebedůvěry žáka, která negativně ovlivňuje jeho práci.

#### 7.4.9 Sebepojetí

Ctibor se považuje za velmi chytrého a schopného. Sám o sobě si myslí, že je jeden z nejlepších ve třídě. Svůj neúspěch přičítá většinou vnějším okolnostem. Oceňuje na sobě své konstrukční dovednosti a komičnosti. Myslí si o sobě, že by mohl mít dobré známky a být nejlepší ze třídy, kdyby chtěl – ale nechce.

#### Dotazník SPAS – výsledky



Graf 2: Výsledky dotazníku SPAS – Ctibor

#### **7.4.10 Způsob práce učitelky s žákem a jeho následný vývoj**

Ctibor dvakrát týdně docházel do kroužku náprav specifických poruch učení, kde se učitelka zaměřovala především na jeho potíže s technikou psaní a procvičení dílčích oslabených funkcí (vizuální rozlišování, koordinace oko-ruka).

Dílčí oslabené funkce byly na začátku páté třídy již na velmi dobré úrovni, na Ctiradově písmu a úspěšnosti se to ale neprojevilo.

Dle jeho slov i vyjádření ostatních dětí z tohoto kroužku se prohloubily jejich vzájemné vztahy, jak je ale vidět ze sociometrie, k vylepšení vztahů s ostatními a zlepšení pozice ve třídě to nevedlo.

Se Ctiradem prakticky není možné spolupracovat na kultivaci jeho písemného projevu – v těchto cvičeních pracuje rychle a nedbale, prohlašuje, že písmo není důležité, protože stejně bude psát na počítači.

### **7.5 Damián**

#### **7.5.1 Základní údaje**

Damián se narodil v lednu 2001 v Praze. Do první třídy nastoupil na vedlejší školu, kde se učí převážně frontální výukou s nižším důrazem na individuální přístup. Škola má velké renomé v širokém okolí, je vyhlášená větší náročností a důrazem na výkon žáků. Damián přibyl do naší třídy na začátku třetího ročníku, stejně jako Emil. Měl poměrně velké problémy se začleněním do třídního kolektivu –dalo by se říci, že se do něj spíše nikdy nezačlenil.

#### **7.5.2 Popis**

Damián je menší štíhlý živý chlapec se světlými vlasy a rošťáckým výrazem. Svým vzhledem není nijak výrazný, překvapivá může být bystrost jeho pohledu a rychlost změn nálad, které jsou vždy velmi intenzivní.

#### **7.5.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Damián je nejmladším ze tří dětí, má 2 o čtyři a pět let starší sestry. Se sestrami vychází bez problémů, nijak často se o nich ale nezmiňuje. Oba rodiče jsou

vysokoškolsky vzdělaní v technických a matematických oborech. Se školou komunikují bez jakýchkoliv problémů oba rodiče, převážně ale otec, který je velmi milý a přívětivý. Otec tráví s dětmi poměrně málo času, ale intenzivního času plného zážitků. Damián často vypráví společné příhody z lyžování v zahraničí i v Čechách, cyklistiky, pouštění modelů, společných her.

#### **7.5.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a předpokládají, že Damián půjde v jejich stopách, a to i ve volbě oboru matematicko-technického zaměření. Jejich cílem je, aby Damián složil v páté třídě přijímací zkoušky na matematické gymnázium.

Nutno říci, že tento cíl je zcela reálný, protože Damiánovy výsledky v matematice jsou opravdu vynikající, navíc je jeho zálibou.

#### **7.5.5 Volný čas a zájmy**

Damián tráví velkou část svého volného času při venkovních hrách na dvorech a parcích. Většinou si tam staví s kamarády bunkry či pozorovatelný.

Ve čtvrté třídě nadšeně navštěvoval střelecký kroužek. O zbraně kteréhokoliv druhu se zajímá s velkým zaujetím. Jeho dalším zájmem je modelářství – současně jde o sdílenou zálibu s otcem, se kterým staví a pouští modely různých druhů.

Damián jezdí velmi rád na kole a na lyžích – když je mimo Prahu u babičky nebo na chatě, je neustále v pohybu.

V Praze tráví velkou část svého času u počítače, kde hraje převážně „střílečky“, ale i logické a tvořivé hry. Spolu s dalšími kluky ve třídě sdílí uměle vytvořený svět ve hře Minecraft, kde si staví vlastní města, hrady a krajiny.

#### **7.5.6 Pozice v kolektivu, přátelé**

Jak bylo zmíněno výše, Damián se potýká s problémy se zařazením se do třídního kolektivu. Damián přešel z vedlejší školy, kde údajně panoval přísnější režim, striktnější pravidla a menší volnost při práci, což bylo dle rodičů důvodem ke změně školy, dle jiných zdrojů se jednalo spíše o problémy s chováním. Damián měl po přestupu dle slov bývalé třídní učitelky na nové škole velký problém naučit se respektovat pravidla ve volnějším systému práce, zvláště při ranním kruhu a skupinové práci. Choval se jako

by se jednalo o volný čas a neadekvátně tomu, že je jedním z většího počtu žáků. O přestávkách byly jeho hry převážně agresivní a nepřijímané ostatními ze třídy, měl proto velký problém si najít kamarády a do třídy se začlenit. Situace byla několikrát řešena s rodiči, velké zlepšení přinesly pravidelná setkání Damiána se školní psychologkou.

Mezi Damiánovy přátele patří hlavně Ctibor a Nikolaj – chlapec, který pro ostatní staví a řídí fiktivní svět v Minecraftu. Ostatní jsou spíše občasnými partnery při hrách. Velká část dětí ale Damiána přímo odmítá, protože je pro ně příliš divoký a bojovný a jeho hry jsou pro ně za hranicí agrese.

Damián si o přestávkách snaží hrát s ostatními dětmi. Jeho hry jsou velmi agresivní a destruktivní, což ostatní odmítají. V hodinách na sebe často upozorňuje drobným vyrušováním a pošťuchováním. Ani to není třídou kladně přijímáno.

Damián během čtvrté třídy získal více přátel i skrze kroužek náprav SPU a do třídy se začlenil lépe, přestože byl stále nejméně oblíbeným z chlapců.

V páté třídě se situace opět zhoršila, možná celkovou větší bouřlivostí chování všech dětí, a dětem opět začalo být nepříjemné Damiánovo agresivnější a hlučnější chování. Bylo nutné řešit tři drobná, ale velmi nepříjemná napadení jiného dítěte.

### 7.5.7 Pohled učitele

Damián ve škole prospívá výborně, zvláště v matematice patří ke špičce třídy.

V českém jazyce vážně především hlasité čtení, potichu čte sice pomalu, ale s porozuměním.

Výrazný je sklon k vyrušování, Damián chvíli neposedí. Změna činnosti většinou nepřinese uvolnění, ale naopak rozproudění energie a vyšší fyzickou aktivitu.

### Učební výsledky

**Tab. 4:** Učební výsledky – Damián

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída	
<b>ČJ</b>	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
<b>M</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>AJ</b>	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2

<b>PRV</b>	1	1	2	2	1	1	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	2	1	1
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	2	1	1

### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Při hlasitém čtení špatná – časté zadržávání, záměny písmen, hádání konců slov. Při tichém čtení se projevuje pouze problém s tempem, tiché čtení je s porozuměním. Čte velmi nerad.
- Kvalita písemného projevu: Horší písmo a občas se vyskytující specifické chyby
- Specifické schopnosti, nadání: Výborné matematické schopnosti, skvělá hrubá i jemná motorika
- Výukové problémy a obtíže: Nepozornost, časté specifické chyby (záměny a vynechávání písmen, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek)

### Úroveň řeči

- Vyjadřovací schopnosti: Velmi dobré – dokáže jasně a strukturovaně vyjádřit svůj názor
- Slovní zásoba: Velmi dobrá
- Výslovnost: Bez vad

### Úroveň poznávacích schopností

- Paměť: Velmi dobrá
- Pozornost, soustředěnost: Velmi dobrá, a to i přes častý fyzický neklid a občasné vykřikování a poznámky během práce
- Vnímání: Dobré, zcela bez potíží

### Úroveň hrubé a jemné motoriky

Výborná – Damián je jeden z nejlepších ze třídy v tělocviku, rekreačně s otcem dělá různé sporty, pohyb ho baví a je pro něj velmi náročné v pohybu nebýt. Jemná motorika je bez problémů, Damián aktivně vyrábí různé věci z různých materiálů, staví s lehem a konstrukčními stavebnicemi, staví modely letadel, ...

## **Osobní tempo žáka**

Rychlé, ve stresu překotné a zbrklé

## **Postoj ke školní práci**

Damián je ve škole velmi aktivní. Má přirozený zájem o věci kolem sebe, je bystrý a inteligentní. Ve škole proto nemá problém porozumět novému učivu. Často se hlásí, zná správnou odpověď, je aktivní, někdy s nedostatečnou sebekontrolou (vykřikuje, upozorňuje na sebe na úkor ostatních). Problémy mu činí společná nebo skupinová práce, kde neumí dávat dost prostoru ostatním.

## **Temperament a zvláštnosti emotivity**

U Damiána jsou výrazné rychlé a prudké emocionální výkyvy. Reakce na své chování si velmi často vztahuje na svou osobnost a reaguje obranně. Často i drobné napomenutí bere jako nespravedlivý útok, protože sám pravděpodobně (dle svých slov) nevnímá, že by se choval jinak, než ostatní. Jeho reakcí bývá nekonečná obrana, „odmlouvání“, vzdorovitý výraz a komentáře, uražení se.

Damián miluje kompetitivní hry, rád si měří síly s ostatními. Velmi nerad ale prohrává – má tendenci prohru bagatelizovat a „zamlouvat“ a vítězství naopak vynášet a zviditelňovat – a vůbec nezáleží na tom, jestli má výsledek nějaký vliv do budoucnosti nebo jestli hru považují ostatní za důležitou. Na škole v přírodě se neočekávaně silně vyjevilo, jak těžko Damián prohru snáší. Několikrát reagoval na prohranou hru (nijak důležitou) záchvatem vzteku, při kterém házel a mlátil do stromů, země a kamenů vším, co bylo po ruce.

### **7.5.8 Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**

Damián byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6 na konci 3. třídy na žádost třídní učitelky. Z psychologického vyšetření vyplývá, že se jedná o intelektově velmi dobře se vyvíjejícího chlapce z podnětného rodinného prostředí, jehož školní výkonnost negativně ovlivňuje specifická vývojová porucha v oblasti psaní – dysgrafie. Jedná se proto o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a s nárokem na vzdělávání podle individuálního plánu v českém a cizím jazyce.

Doporučeno je docházet na kroužek náprav 1 hodinu týdně.

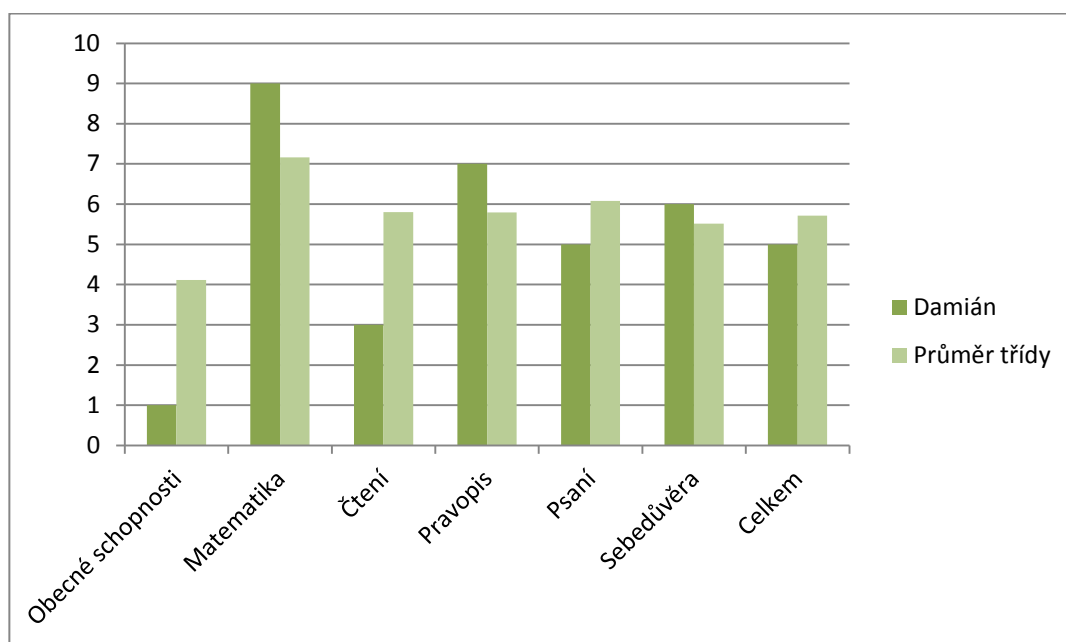
### 7.5.9 Sebepojetí

Damián udává, že se ve třídě cítí dobře a vychází „celkem dobře“ s vrstevníky. Sám sebe považuje za výborného matematika – zcela právem.

Nesnáší své záchvaty vzteku a svou výbušnou povahu. Cítí se být v právu, ale zahanben, když si uvědomí, že sám sebe neměl pod kontrolu a nedokázal se ovládnout. Podobně tomu je při vyrušování ve třídě - na jednu stranu ho baví vyrušovat a má pocit, že je vtipný. Na druhou stranu si částečně uvědomuje, že tím nic nezískává, ale ztrácí – a neumí přestat.

### Dotazník SPAS – výsledky

V dotazníku SPAS se Damián hodnotí většinou reálně vzhledem ke svým schopnostem výkonu, jen v obecných schopnostech naprosto neadekvátně nízko. Jeho bystrost, rychlost pochopení i zapojení ve třídě je naopak skvělé.



Graf 3: Výsledky dotazníku SPAS – Damián

### 7.5.10 Způsob práce učitelky s žákem a jeho následný vývoj

Damián docházel na kroužek náprav ve čtvrté třídě jednou týdně, jak je mu doporučeno v individuálním vzdělávacím programu, v páté třídě dokonce dvakrát týdně – protože ho nápravy baví a má o ně zájem.

Jeho chování na nápravách je poměrně obtížné – to, že jsou méně formální a více hravé, vnímá jako uvolnění pravidel. S větší výrazností se tak opakuje situace ze třídy, kdy vyrušuje různým pošťuchováním a neustálými připomínkami.

Na začátku čtvrté třídy byla u Damiána velká chybovost v psaném projevu. Četnost specifických chyb mizí, zvláště rozlišování pořadí hlásek a dlouhých a krátkých samohlásek se daří dobře vycvičit. Přetrvává problém u čtení, ale jen hlasitého. Damián čte potichu poměrně rychle a textu rozumí.

Žádný posun nenastal u Damiánova chování a jeho pozice ve třídě. Jeho chování nadále zůstává bez respektu jak k hranicím slušného chování, tak k hranicím příjemnosti dětí ve škole a na základě toho v kolektivu není přijímán.

## **7.6 Emil**

### **7.6.1 Základní údaje**

Emil se narodil v únoru 2001. Přistoupil do třídy na začátku třetího ročníku z vedlejší školy. Důvodem přestupu byly přetrvávající problémy se čtením, stres dítěte a hledání jiného pedagogického přístupu. Dle vyjádření rodičů také nezvládal tempo výuky. Po přestupu u něj byl markantní rozdíl v kvalitě čtení oproti spolužákům, výrazně vůči nim zaostával.

### **7.6.2 Popis**

Emil působí jako zdravé, vyrovnané a spokojené dítě. Je štíhlé sportovní postavy, hraje závodně házenou, a to velmi dobře. Během třetí a poloviny čtvrté třídy nosil dlouhé vlasy, což sice občas u někoho vyvolalo poznámky (zvláště z vyšších ročníků), ale nevypadalo, že by se jej to jakkoliv dotýkalo. Po pololetí druhé třídy si vlasy z vlastní vůle ostříhal.

### **7.6.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Emil pochází z vyrovnané a dobře situované rodiny. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka je lékařka. Emil je mladší ze dvou sourozenců, jeho bratr studuje na gymnáziu. Rodiče se školou velmi dobře spolupracují, pracují se



Emilem i pravidelně doma. Dělají si starosti s jeho čtením a prospěchem, ve srovnání s bratrem, který je premiant a pravděpodobně nikdy neměl výukové obtíže, se jim Emil jeví jako méně inteligentní.

#### **7.6.4 Postoj rodičů ke vzdělání**

Pro Emilovy rodiče je vzdělání jednou z priorit. Sami jsou vysokoškolsky vzdělaní, Emilův starší bratr je velmi úspěšným studentem v posledním ročníku gymnázia. Rádi by, aby šel Emil v rodinných stopách, a dělají si velké starosti ani ne tak s jeho prospěchem, jak s jeho „nechápatostí“ a menší bystrostí ve srovnání se starším bratrem.

#### **7.6.5 Volný čas a zájmy**

Emil hraje, a to výborně, závodně házenou. Je to jeho hlavní koníček, kterému věnuje poměrně dost ze svého volného času, o prázdninách a víkendech často jezdí na soustředění. Je to jeho jednoznačně silná stránka.

Emil se také, spíše okrajově účastní fiktivního počítačového světa v herním prostředí Minecraftu, který chlapci ze třídy sdílejí mezi sebou.

#### **7.6.6 Pozice v kolektivu, přátelé**

Emil sice do kolektivu třídy přišel později, výborně do něj ale zapadl. Svoji dobrosrdečnou a nekonfliktní povahou a vtípem si získal mnoho přátel, jeho úspěch a elegance ve sportu mu ve třídě zaručuje velmi dobrý status. Zvláště během čtvrté třídy hodně upevnil své vztahy se spolužáky. Emil je vstřícný ke každému, nikoho neodmítá. Současně se dokáže ohradit, když je mu něčí chování nepříjemné.

Ve třídě má nejlepšího kamaráda, se kterým tráví mnoho času i mimo školu.

#### **7.6.7 Pohled učitele**

Emilovi byla diagnostikována dyslexie. Má stálé potíže se čtením, které je kostrbaté a pomalé (i tiché čtení). Přesto nemá problém s porozuměním textu, pokud je mu dán dostatek času a text není příliš dlouhý. Čtení s okénkem nemělo, co si autorka všimla, na kvalitu jeho čtení vliv. Ve čtvrté třídě Emilovi rodiče udávali, že s nimi doma každý den před spaním čte, ale tyto chvíle dle svých slov nesnáší.

Nic jiného kromě čtení nedělá Emilovi výraznější potíže. Má pomalejší pracovní tempo a občas trochu „tuhé“ myšlení, je možné, že je to ale spíše otázka pozornosti a motivace než inteligence. Z jeho vtipů a trefných komentářů je poznat, že mu to myslí velmi dobře.

### Učební výsledky

**Tab. 5:** Učební výsledky – Emil

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	1	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>M</b>	1	1	1	1	1	1	2	1	1
<b>AJ</b>	1	1	1	1	2	1	1	2	1
<b>PRV</b>	1	1	1	1	1	1	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	2	1	1
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	2	1	1

### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Velmi nízká. Emilovi dělá potíže zvláště hlasité čtení, ve kterém dělá mnoho chyb a úroveň porozumění textu je nízká. Tiché čtení je na podstatně lepší úrovni, ale velmi pomalé. Emil nevydrží číst delší úseky, brzy se unaví.
- Kvalita písemného projevu:
- Specifické schopnosti, nadání: Výborné pohybové nadání, síla a vytrvalost – Emil hraje závodně házenou
- Výukové problémy a obtíže: Emil žádné dramatické potíže nemá. Jeho výkon je lehce nižší, než by odpovídalo jeho inteligenci, a to především v českém jazyce. Občasné specifické chyby (záměny tvarů písmen, délky samohlásek, vynechávání písmen) se v polovině páté třídy téměř již nevyskytují. Větším problémem je čtení, které je u Emila velmi slabé a znemožňuje mu efektivně pracovat, což se promítá do více předmětů.

### Úroveň řeči

- Vyjadřovací schopnosti: Výborné
- Slovní zásoba: Velmi dobrá, pouze někdy se projevuje neznalost některých výrazů

nebo obrátů používaných převážně v psaném textu

- Výslovnost: Zcela bez problémů

### **Úroveň poznávacích schopností**

- Paměť: Dobrá
- Pozornost, soustředěnost: Spíše horší – záleží na tom, nakolik ho úkol zaujme a nakolik jej považuje za smysluplný
- Vnímání: Bez jakýchkoliv problémů

### **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Úroveň jemné motoriky je na běžné úrovni. Hrubá motorika je výrazně dobrá

### **Osobní tempo žáka**

Spíše pomalé, často se projevuje nejistota nebo nedostatek pozornosti

### **Postoj ke školní práci**

Emil pracuje svědomitě, ale škola není středobodem jeho života. Je aktivní, pokud ho aktuální téma zaujme, hlásí se, pokud potřebuje něco procvičit, využívá možnosti přijít se s tím po hodině poradit. Na druhou stranu není nijak ctižádostivý, co se školních výsledků týče. Dochází na kroužek doučování českého jazyka i matematiky, chodí tam se svým nejlepším kamarádem dobrovolně a rád. Pracují výborně a rádi využívají možnosti si látku ještě jednou, v klidu menší skupiny, zopakovat.

### **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Emil je velmi emočně stabilní, nekonfliktní a téměř vždy v dobré náladě. Je spíše mírný, nemusí být v popředí, ale nedrží se stranou. Ve třídě je přijímaný, oblíbený a vítaný společník.

### **7.6.8 Vyšetření v PPP**

Emil byl v pedagogicko-psychologické poradně vyšetřen v pololetí třetí třídy na popud třídní učitelky pro kolísavou pozornost a přetrvávající problémy se čtením.

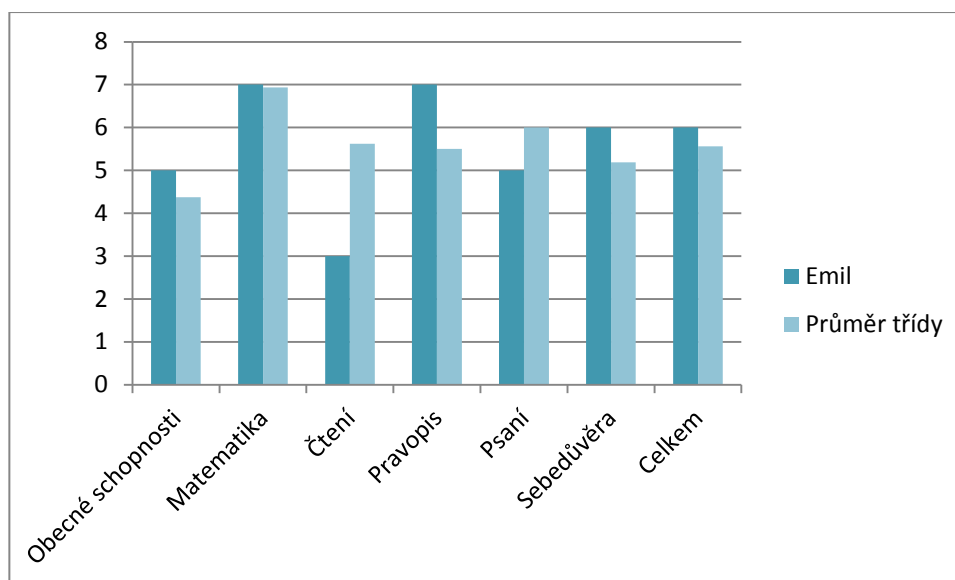
Byla mu diagnostikována dyslexie, spojená se specifickými obtížemi dysortografického charakteru a lehčí poruchou pozornosti.

### 7.6.9 Sebepojetí

Emil je celkově duševně vyrovnaný a má sám k sobě dobrý vztah. Na jeho rozpoložení se projevuje výborné rodinné klima. Rodiče se sice nedokáží ubránit srovnávání Emila s excelentním starším bratrem, s těmito úvahami se ale svěřili několikrát třídní učitelce a před Emilem je neventilují. Navíc si její sami váží pro jeho vstřícný a nezákladný charakter a uznávají i jeho sportovní úspěchy, které jsou v rámci jejich rodiny jedinečné.

Emilovou hlavní oblastí úspěchu je házená. V ní se setkává s jiným než třídním kolektivem a i v tom je uznáván a přijímán, tentokrát na základě výkonu.

### Dotazník SPAS – výsledky



Graf 4: Výsledky dotazníku SPAS – Emil

### 7.6.10 Způsob práce učitelky s žákem a jeho následný vývoj

Emil dochází jednou týdně na kroužek náprav SPU. V těchto hodinách s ním třídní učitelka pracuje na dílčích schopnostech ovlivňujících správné čtení, které jsou u něj oslabeny – což je především postřehování, vizuální paměť a zraková analýza a syntéza, vše většinou formou her. Emil pracuje výborně, a v některých oblastech se výrazně zlepšil (postřehování, zrak. analýza a syntéza). Čtení s okénkem nemělo velký efekt. Emilova technika čtení se mírně zlepšila, ale zůstává v polovině páté třídy stále

špatná – často se přeříkává, opravuje, hádá slovo dopředu. Momentálně je domluven termín vyšetření, na kterém by byly zváženy a doporučeny konkrétní formy práce.

Emilova pozice v kolektivu je již od začátku natolik skvělá, že se prakticky ani nemůže vylepšit. Tuto pozici si po sledovanou dobu udržel.

## **7.7 Ferdinand**

### **7.7.1 Základní údaje**

Ferdinand se narodil v srpnu roku 2000. Jednalo se komplikovaný porod, při kterém musel být kříšen, určitou dobu byl bez kyslíku. Do školy šel o rok později, kvůli zjištěnému hyperkinetickému syndromu, emocionální nevyzrálosti a zdravotním potížím.

### **7.7.2 Popis**

Ferdinand je hubený vysoký brýlatý chlapec, který na první pohled vyniká svou očividnou nejistotou. Už od první třídy je s ním ve třídě osobní asistentka, která se věnuje především jemu, ale i ostatním dětem (hlavně Bedřichovi). Ferdinandovým hlavním zájmem je fotbal, kterým doslova žije, což se ukázalo, zvláště když s ním nuceně přestal a pokusil se o sebevraždu. Má rozmanité zdravotní problémy fyzického i psychického rázu.

Od raného dětství je silný astmatik, má stále problémy se zády. Na začátku třetí třídy kvůli zádům přestal hrát fotbal, což se velmi negativně projevilo na jeho psychickém stavu. Potíže se zády se ve třídě projevují nejvíce (většinou neklidem), má povoleno se v případě potřeby protáhnout na gymnastickém míči, který je vybavením třídy, pokud je neklid větší, odchází se projít a procvičit s asistentkou na chodbu (to se ale stalo pouze několikrát v roce).

Ferdinand je psychicky labilní, což se ve školním prostředí projevuje hlavně úzkostným strachem ze špatných známek a jakékoliv chyby. Špatné známky jsou v jeho případě dvojky – patří mezi nejlepší žáky ve třídě a na vysvědčení neměl nikdy nic jiného než jedničky, mezi jeho známkami je horší známka než 1- obrovskou výjimkou.

Podle vyjádření matky na něj hodně věcí velmi těžce dopadá, ve škole to ale nebývá znát. Ve čtvrté třídě byla asistentka přítomna 4 hodiny denně. Protože působí současně jako vychovatelka ve školní družině a kvůli naléhavým potřebám jiných tříd byla občas několik hodin nepřítomna, autorka nepozorovala, že by to mělo na Ferdinanda výrazný vliv. V čase její nepřítomnosti se snažila mu věnovat zvýšenou pozornost, povzbuzovat jej, vracet jej k úkolům. Několikrát byla asistentka z vážných důvodů týden pryč a teprve tehdy se její nepřítomnost začala ve škole projevovat, většinou Ferdinandovou lehkou apatií, ovšem až po několika dnech. Podle vyjádření matky byly doma jeho reakce na nepřítomnost asistentky daleko dramatičtější, výrazná byla plačtivost, odpor k jakémukoliv učení, scény při ranních výpravách do školy, naschvály a vztek.

### **7.7.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Ferdinand žije se svou matkou, starším bratrem, který navštěvuje sousední školu, a nevlastním otcem, druhým manželem matky. S vlastním otcem se vidá o víkendech a prázdninách, otec bydlí na Moravě. O Ferdinanda se stará matka, která na něj pobírá příspěvek na péči.

Matka sama má velké zdravotní problémy. Během Ferdinandovy čtvrté třídy prodělala operaci kolen, má potíže se zády. Většinou funguje jako „vzorná matka“, která se stále usmívá, své děti bez výjimky vyzvedává ze školy, připravuje je, doprovází je na kroužky, zcela nadstandardně peče, vaří, ... a pravidelně se dožene do stavu, kdy není schopná se kvůli zádům pohnout a vstát z postele. Otec rodiny se o vyzvedávání a přípravu dětí stará, co jsem si všimla, jen v těchto matčiných výpadcích. Během prvního pololetí čtvrté třídy měla matka podezření, že má rakovinu, nakonec bylo vyšetření negativní.

Ferdinandův starší bratr i sestra mají velké problémy s učením, jejich prospěch je na druhém stupni slabý a pro rodinu je to velký zdroj stresu. Ferdinand je jediný z dětí, kdo s prospěchem absolutně nemá problém – a současně je tím, kdo je ohledně školy nejvíce úzkostný.

#### **7.7.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

Pro rodinu je vzdělání dětí důležité, ale není v ústředí jejího zájmu, protože neustále řeší vážné zdravotní problémy svých členů – Ferdinanda, jeho matky, bratra. V současné době se Ferdinand nechystá odejít na víceleté gymnázium, sice by jej prospěchově zvládl, jeho psychika je ale příliš křehká, navíc je na škole spokojen.

#### **7.7.5 Volný čas a zájmy**

Ferdinandovým hlavním zájmem je fotbal, který závodně hraje na pozici brankáře. Téměř každý víkend má utkání, dvakrát týdně absolvuje náročný trénink. Fotbalem žije.

Další zájmy jsou spíše okrajové, zajímá se o počítače, pravěká zvířata, od poloviny čtvrté třídy o lego (dříve neměl dostatečně vyvinutou jemnou motoriku, aby byl schopný s legem stavět).

Velmi nerad něco vyrábí a tvoří, nejhorší je pro něj stříhání.

#### **7.7.6 Pozice v kolektivu, přátelé**

Ferdinand se ve třídním kolektivu pohybuje v jakési šedé zóně. Rozhodně není odmítán, je vítaným spolupracovníkem zvláště při práci ve skupině – protože toho většinou hodně ví a vymyslí. Na druhou stranu během čtvrté třídy nebyl vyhledávaný při hrách o přestávce. Myslíme si, že je to proto, že málo dává najevo své emoce, je spíše rezervovaný a trochu sociálně neobratný. Tato situace se během začátku páté třídy postupně změnila.

Přesto má ve třídě nejlepšího kamaráda Nathana, se kterým tvoří dvojici. Nathan je naopak velmi výrazný, emocionální, otevřený a zapálený do čehokoliv, co se kolem děje. Je možné, že je to právě nadšení a otevřenost, co na něm Ferdinanda přitahuje.

Ferdinandova matka se mimo školu hodně stýká s rodinou Normana, ambiciózního a zásadového premianta třídy, velmi oblíbeného mezi dětmi. Přestože spolu chlapci velmi často tráví ve hře celé odpoledne a údajně se dobře baví, ve třídě jako kdyby Norman Ferdinanda vůbec neznal.

### 7.7.7 Pohled učitele

Ferdinandovy výsledky jsou velmi ovlivněné tím, že pracuje od první třídy s asistentkou. Její hlavní práce je v jeho psychické podpoře – má tendenci práci vzdávat předem, nedokončit, propadat bezradnosti, se kterou si neumí poradit – přestože by stačilo zeptat se spolužáka nebo učitele.

### Učební výsledky

Tab. 6: Učební výsledky – Ferdinand

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	SH	SH	1	1	1	1	1	1	1
<b>M</b>	SH	SH	1	1	1	1	1	1	1
<b>AJ</b>	SH	SH	1	1	1	1	1	1	1
<b>PRV</b>	SH	SH	1	1	1	1	-	-	-
<b>VL</b>	SH	SH	-	-	-	-	1	1	1
<b>PŘ</b>	SH	SH	-	-	-	-	1	1	1

### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Výborná, dobře rozumí čtenému a pamatuje si, co četl. Problémem zůstává hlasité čtení pro přílišnou rychlost a potíže s výslovností
- Kvalita písemného projevu: Nejistý písemný projev, občasné záměny podobných písmen a chyby v délkách samohlásek
- Specifické schopnosti, nadání: Skvělá tělesná zdatnost, výborná paměť a logické myšlení
- Výukové problémy a obtíže: hyperkinetický syndrom, porucha pozornosti s hyperaktivitou – v páté třídě již slabší. Výrazné jsou pohyby celého těla při jakémkoliv rozrušení, těkavost pozornosti a soustředění. Zdravotní problémy.

### Úroveň řeči

- Vyjadřovací schopnosti: Dobré, ale nerad mluví, zvláště nahlas. Často upadá do rozpaků, když má mluvit o sobě (co dělal, co má rád, ...), často neví, co říci.
- Slovní zásoba: Velmi dobrá
- Výslovnost: Dyslalie, potíže nadále dělají R, Ř a sykavky



### **Úroveň poznávacích schopností**

- Paměť: Výborná
- Pozornost, soustředěnost: Schopnost soustředění bývá spíše slabší, neudrží pozornost po delší čas
- Vnímání: Slabší krátkozrakost, jinak bez problémů

### **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Úroveň jemné motoriky včetně grafomotoriky je velmi špatná. Ferdinand není prakticky schopen rýsování, jemnosti a přesnosti pohybů, která je u rýsování zapotřebí, není schopen. Obrovským problémem je pro něj stříhání – po krátké chvíli jej bolí ruce, nemá potřebnou sílu stisku. Velkým problémem je i práce s drobnými předměty – navlékání korálků, šití, práce se stavebnicí. Až v polovině čtvrté třídy se mu jemná motorika zlepšila natolik, že začal být schopen stavět z lega a začalo ho to bavit.

Naopak hrubá motorika je bez problémů. Snadno napodobuje pohyby a učí se novým, má velikou výdrž. Hraje závodně fotbal. Oslabené je vnímání tělesného stavu.

### **Osobní tempo žáka**

Pokud si je jistý, rychlé až překotné. Při nejistotě velmi pomalé, někdy jej i drobnost zmate, na což reaguje pasivitou. V takovém stavu není schopen dát najevo učiteli, že by potřeboval pomoci nebo poradit. Neumí se zeptat spolužáků. Záchranou mu je asistentka. Na začátku čtvrté třídy tento stav několikrát vedl k tichému a nenápadnému pláči. V páté třídě je ojediněle schopný přímo požádat např. o zopakování pokynu, velmi často se projevuje tak, že dává najevo, že něčemu nerozumí a potřebuje trochu pomoci, byť nepřímo.

### **Postoj ke školní práci**

Školní práce pro něj má zcela zásadní důležitost. Není ambiciózní, ale úzkostný. Znamku horší než 1 pojímá jako špatnou, ačkoliv k tomu není z domu veden a nikdo ho za horší známky netrestá ani nekárá. Horší známky než 1- dostává jen velmi zřídka. Doma se na vyučování připravuje – úkoly vždy nosí, občas procvičuje pravopis nebo matematiku nad rámec nutnosti a svých povinností na internetu, ale nepravidelně a rozhodně ne každý den.

## **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Ferdinand je velmi introvertní, málokdy dává najevo své emoce. Trvá mu delší čas adaptovat se na novou situaci a vytvořit si vhodný model chování, těžce snáší změny, nejistotu a vlastní bezradnost. Je poněkud neohrabaný v sociálním kontaktu, neumí být vřelý, dávat najevo city. Ostatní děti má ale velmi rád.

Má často problém rozpoznat hranice svých schopností, především fyzických. Projevuje se to hlavně při sportu, kdy je schopen dohrát zápas i se zlomeninou, protože si v dané chvíli neuvědomí bolest, což se stalo na podzim čtvrté třídy. Až po dohrání zjistil, že se dále nemůže pohnout a byl nutný převoz do nemocnice s operací zad.

### **7.7.8 Vyšetření v PPP**

Ferdinand byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně několikrát již v předškolním věku. V lednu 2006 mu byl doporučen odklad školní docházky, a to z důvodu poruchy – těžkého hyperkinetického syndromu, který narušuje všechny složky psychických funkcí, včetně sociální interakce.

Již v MŠ u něj byl pozorován nerovnoměrný vývoj CNS – hyperkinezičnost, dyslalie neurotická reaktivita a poruchy v děledobém soustředění.

V roce 2009 proběhlo kontrolní vyšetření, kde byla SPU potvrzena a byla doporučena integrace s asistencí. Asistence probíhala po 15 hodin týdně, později ve třetí, čtvrté a páté třídě se změnou asistentky po 20 hodin týdně.

### **7.7.9 Sebepojetí**

Ferdinandovo sebepojetí je pro autorku nadále záhadou, a to do jisté míry z toho důvodu, že emoce vyjadřuje velmi málo, převládá u něj nejistý rozpačitý výraz a pokrčení rameny. Často není schopen vyjádřit, jak se cítí – ať už jde o fyzický nebo psychický stav.

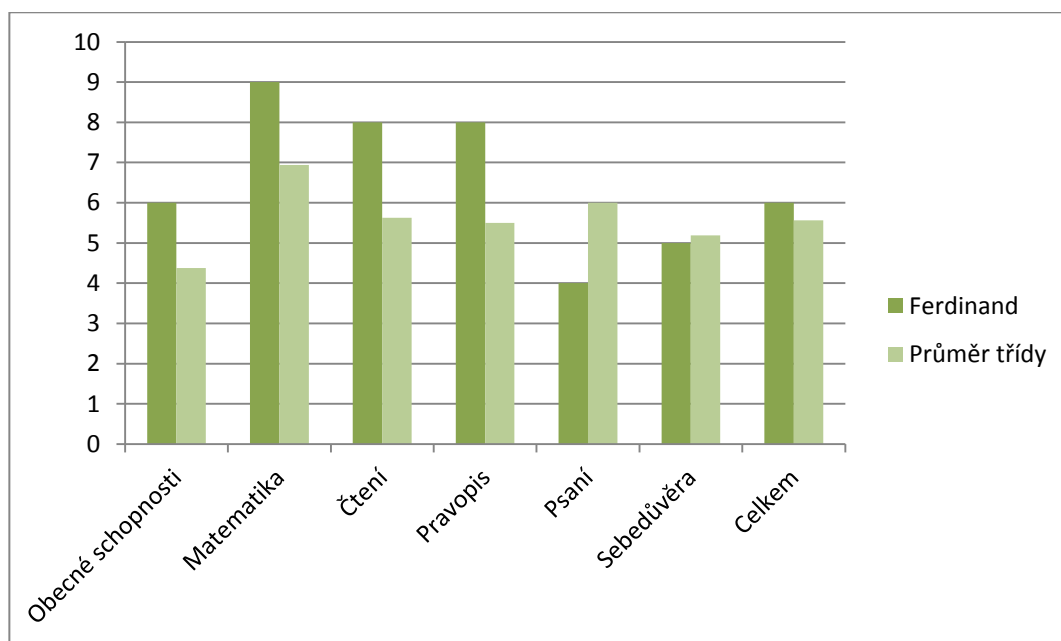
Se svými školními výsledky je spokojený a uvádí, že ho škola netrápí. Na druhou stranu se u něj pravidelně projevuje v jeho případě iracionální úzkost ze školních výsledků. Velmi výrazně fyzicky reaguje na stres (zvláště při angličtině, ale při jakémkoliv testu), zpravidla výrazným třesem celého těla.

Se svoji pozicí v kolektivu je spokojený, nepovažuje se za vyloženě oblíbeného ani se necítí být na okraji, což odpovídá realitě. Netouží být oblíbenější a je spokojený tak, jak to je.

O rodině prakticky nemluví, dělá mu ale radost, když navštíví otce – je to jedna z mála věcí kromě fotbalu, o které se nezapomene zmínit, vždy ale jen kuse.

### Dotazník SPAS – výsledky

Výsledky dotazníku SPAS odpovídají, až na výjimky, reálným Ferdinandovým schopnostem. Vzhledem k průměru třídy své obecné schopnosti, matematiku, čtení i pravopis hodnotí reálně. Psaní je pro něj problémem – a to z důvodu rychlé unavitelnosti, písemný projev jako takový je v pořádku.



Graf 5: Výsledky dotazníku SPAS – Ferdinand

#### 7.7.10 Způsob práce učitelky s žákem a jeho následný vývoj

Ferdinand dochází jednou týdně na kroužek náprav SPU. V individuálním vzdělávacím programu je mu doporučena účast 2× týdně, jednu mu ale časově zasahuje do tréninku fotbalu který je pro něj pochopitelně přednější.

Práce na kroužku SPU se zaměřuje na posilování oslabených dílčích funkcí, ale zvláště u něj především na zažívání úspěchu, zbavování se úzkosti a trénink interakce s ostatními žáky. V těchto oblastech učinil zvláště během páté třídy veliké pokroky.

Pokud můžeme soudit, Ferdinandova představa o sobě samém víceméně odpovídá jeho schopnostem, s tím, že sám se hodnotí v některých oblastech hůře, než odpovídá realitě, ale ne příliš – dalo by se to vyložit i tak, že je na sebe prostě přísný. Jen sebedůvěra je výrazně nižší, než by odpovídalo jeho reálným schopnostem. Jaký je jeho vztah k sobě samému, se autorce vzhledem k výše uvedeným důvodům nepodařilo úplně zjistit.

## **7.8 Gaston a Horác**

### **7.8.1 Základní údaje**

Gaston je mladším ze dvou dvojčat – chlapců, narozených 4. 5. 2000 v rodině drogově závislých rodičů. Jeho bratr s ním chodí do třídy a během první a druhé třídy spolu trávili prakticky veškerý čas. Gaston je markantně větší než jeho starší bratr, také znatelně sociálně vyspělejší a zodpovědnější co se týče pracovních úkolů.

Velká část kazuistiky se týká obou chlapců a některé jejich charakteristiky vyplývají z konfliktu, který je pro ně určující. Proto jsem se rozhodla v této kapitole psát z většiny o obou současně. Části, ve kterých píšu jen o jednom z chlapců, jsou uvozeny jeho jménem.

### **7.8.2 Popis**

**Gaston** je na svůj věk poměrně velký a obézní. Jeho obezita není způsobena stravou nebo nedostatkem pohybu, ale metabolickou poruchou, která vnikla pravděpodobně v důsledku užívání drog matkou během těhotenství. Současně musí dodržovat speciální dietu – některým druhům potravin se musí vyhýbat.

**Horác** je výrazně menší než jeho mladší bratr, je i nepatrně nižší. Projevuje se nenápadněji, uzavřeněji a méně jistě.

Gaston i jeho bratr Horác jsou astmatici.

### 7.8.3 Rodina a pozice dětí v ní

Oba rodiče Gastona a Horáce byli drogově závislí. Matka přestala brát drogy během těhotenství a již se k nim nevrátila, otec je pravděpodobně bere stále, ale z rodiny byl v roce 2008 vyloučen. Do života dětí nyní zasahuje jen občas, když se objeví, většinou z chlapců vymámí něco, co lze prodat, například mobily, a zase na několik měsíců zmizí.

Matka je přirozeně inteligentní, ale nemá ani ukončenou základní školu. Vyrůstala se svým bratrem v rodině agresivního schizofrenika, ve které neměla základní oporu ani zázemí. Dědeček (otec matky Horáce a Gastona) byl a je střídavě v domácí péči, kdy o něj pečuje babička, střídavě pobývá v léčebně. Babička jen těžko zvládá péči o něj, prakticky jej po většinu života hlídá nebo se z péče o něj zotavuje. Matka by teoreticky mohla bydlet v domě, který rodině patří, ale znamenalo by to soužití s nemocným a nebezpečným dědečkem. Žije proto s Gastonem a Horácem v malém pronajatém půdním bytě, který s obtížemi zvládá platit ze svých tří zaměstnání. Aby uživila rodinu, je často mimo domov. Matčin bratr se problémové rodiny straní, nestýká se ani s ní, ani s dědečkem a babičkou.

Chlapci velmi negativně nesli rodinnou situaci v době rozchodu rodičů, kdy byli svědky mnoha vulgárních a agresivních rodinných hádek, opakovaných návratů již vyloučeného otce, kdy se pod vlivem drog dožadoval vstupu do bytu, a dalších podobných scén.

O otci se výjimečně vyjadřuje Gaston, a to s hlubokým despektem. Horác se o něm nezmiňuje – jeho situace je složitější, protože byl na otce do jisté míry fixován, je mu navíc fyzicky i povahově podobný (což těžce nese matka). Gaston byl vždy více fixovaný na matku a je podobný více jí.

Matka měla po rozchodu s otcem několik partnerů, poslední z nich žil s rodinou rok a půl, pracoval, pomáhal rodinu žít a šlo o velmi slušného a inteligentního člověka. S chlapci měl velmi dobrý vztah a byli hodně smutní a zklamaní, když se vztah rozpadl.

Postoje matky k bratrům jsou velmi odlišné. Gaston je matkou již odmalička vnímán jako zodpovědnější a sociálně vyspělejší z obou bratrů – což nepochybně je. Vedlo to ovšem k tomu, že od matky měl dlouhou dobu za úkol se o svého bratra starat,

a to naprosto neúměrně (Gaston měl klíče od bytu – jeho bratr až do třetí třídy ne). Gaston byl ten, kdo za oba bratry jednal, vyřizoval věci jako nošení peněz na divadlo, podepisování vzkazů matkou a podobně. Horác proto musel proto chodit stále s ním a byl na něj v mnoha věcech zcela odkázán. Chlapci spolu až do začátku druhé třídy seděli v lavici – a byli rozsazeni poté, co nová třídní učitelka zjistila, že se Gaston svému bratrovi mnohdy velmi nenápadně a rafinovaně vysmívá.

Při hlasitém čtení, při kterém se děti postupně střídají, se ukázalo, že Gaston si vždy, než začne číst Horác, hlasitě pohrdavě odfrkne. Horác pak samozřejmě nebyl schopný přečíst vůbec nic. A tak byli, přes protesty matky, rozsazeni tak, aby jeden na druhého neviděl.

Poměrně dlouho trvalo, než se ukázalo, že Gaston svého bratra promyšleně terorizuje. V podstatě náhodou se přišlo na to, že například při cestě do školy, kdy je Horác kvůli klíčům na Gastona odkázaný se například děje, že Gaston Horácovi ukazuje jako psovi, po kterém chodníku a jak má jít a Horác to bez protestů plní – a nic jiného mu nezbyvá, protože se svého bratra bojí a matka by věřila Gastonovi. Během druhé třídy se také zjistilo, že Horáce Gaston bije. Dokázal si vždy vybrat takovou chvíli, kdy ho nikdo neviděl. Gaston také dvakrát v silném afektu napadl děti ve třídě – a jen díky štěstí nedošlo k žádnému zranění. Matka rezolutně odmítla tato zjištění přijmout, doslova řekla, že víc věří víc Gastonovi než svědectví ostatních dětí i dalších svědků. Také trvalo dlouhý čas, než se třídní učitelce podařilo matku přesvědčit, aby dala klíče od bytu také Horácovi (který je prakticky okamžitě ztratil, ale dostal potom nové).

Horác si třídní učitelce nikdy v životě na svého bratra ani na kohokoliv jiného nestěžoval.

Oba chlapci jsou velmi slušně vychovaní, pečliví a vždy čistě a slušně oblečení. Gaston je velmi pořádný, Horác jen v něčem (oblečení), ve školních věcech má spíše nepořádek.

Zajímavá a symptomatická situace se odehrála při prvních individuálních konzultacích s rodiči ve druhé třídě, kdy děti dostaly novou učitelku, která je nyní dovedla do páté třídy. Učitelka rozpoznala, že Gaston a Horác potřebují podpořit, a tak je chválila, za co jen šlo. Stejně tak i při setkání s jejich matkou nezapomněla zmínit jejich silné stránky. Došlo k tomu, že matka jí zprvu vůbec nevěřila a myslela si, že jde o nejapný žert – pravděpodobně se jí stalo poprvé, že by děti někdo chválil. Trvalo delší

dobu, než zjistila, že to třídní učitelka myslí opravdu vážně a nachází na dětech spoustu pozitivních věcí a váží si jich.

#### **7.8.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

Matka chlapců nemá dokončenou ani základní školu a má sama velké mezery v základním učivu. Prakticky není schopna být dětem již od druhé třídy dostatečnou oporou a pomocníkem při učení, nicméně v rámci svých možností dbá na to, aby vše uměli. Matka má základní mezery ve znalostech gramatiky i matematiky, chybí jí také všeobecný přehled v oblasti vlastivědy. Chlapci nosí domácí úkoly i pomůcky v pořádku, jejich příprava je v rámci časových a znalostních možností matky důsledná a pečlivá. Oba chodí také na bezplatné doučování ve škole.

Matka dětem často říká, že sama měla horší prospěch, než mají oni, a je v podstatě spokojená se známkami, které nosí.

Chlapci sami nemají vysoké ambice. Rádi by měli lepší prospěch, ale moc pro to nedělají. Několikrát se velmi dobře připravili na přírodovědu a vlastivědu a byli nadšení z toho, že dostali dobrou známku – ale usnuli na vavřínech a ke změně jejich přípravy to nevedlo.

Horác se v poslední době hodně učí angličtinu – podle jeho vlastních slov aby měl dobře placenou práci.

Chlapci se hodně porovnávají mezi sebou, každý si hlídá, jakou známku dostal ten druhý.

#### **7.8.5 Volný čas a zájmy**

Mimoškolní aktivity obou jsou velmi limitované finanční situací a možnostmi rodiny. V podstatě si nemohou dovolit platit za kroužky. Ve čtvrté třídě chodili na střelecký kroužek. Jinak je jejich hlavním objektem zájmu chov zvířat – mají jich doma asi 11 (psy, želvy, rybičky, morčata, hada, křečky a myši). Nejvíce milují své želvy, každý má jednu. O zvířatech rádi mluví, a zvláště v angličtině je cokoliv ohledně zvířat výborný způsob motivace.

Když měly děti udělat „projekt“ – plakát s obrázky a vlastním vymyšleným rozhovorem s nějakou slavnou osobností, byla první otázka, jestli to může být i želva. Odpověděla jsem jim, že proč ne – ale musí si opravdu vymyslet dostatečný počet

otázek a odpovědí. A tak jsme se dočkali dvou podrobných rozhovorů se želvami o tom, jak se jim daří, co rády jedí, jak vypadá jejich dům a pokoj i co poslouchají rády za hudbu – včetně pečlivě vyvedených až zoologicky přesných nákresů a historek o tom, jak želvy pózovaly při kreslení. (Bedřich ostatně dělal rozhovor s King Kongem.)

### 7.8.6 Pozice v kolektivu, přátelé

Chlapci nejsou v kolektivu třídy odmítáni, nejsou ale ani na pomyslné hierarchické špičce.

Horác se druží více se „slabšími“ dětmi – buď s částečnými outsidersy, nebo s těmi, které nemají žádný výrazný zájem, koníček, nasměrování.

Gaston se rád připojuje ke skupinám, kde se „něco děje“, aktivně se tam pak snaží zapojit a prosadit. Rád se přátelí se staršími žáky.

### 7.8.7 Pohled učitele – Gaston

#### Učební výsledky

Tab. 7: Učební výsledky – Gaston

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	SH	SH	3	2	3	3	3	3	3
<b>M</b>	SH	SH	2	2	3	3	3	2	3
<b>AJ</b>	SH	SH	2	2	2	3	3	3	3
<b>PRV</b>	SH	SH	1	1	1	1	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	2	2	1
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	2	1	1

#### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Ve druhé třídě katastrofální, dnes dobrá. Na začátku čtvrté třídy nepřečetl ještě ani jednu knihu, dnes čte snadnější populárně-naučnou literaturu, komiksy, nepříliš náročné knihy. Čte rád a pravidelně.
- Kvalita písemného projevu: Dnes dobrá, ale jako důsledek tvrdé práce. Ve druhé třídě byl špatný úchop, psaní mimo linky, nedodržování hranic slov, nezvládnutí tvarů některých písmen a napojování písmen *o*, *b*, *d* a *v*.



- Specifické schopnosti, nadání: Zájem o zvířata, schopnost nést velkou zodpovědnost, pečlivost a pořádek, nezvyklá dovednost s nůžkami „mistr stříhu“.
- Výukové problémy a obtíže: dysgrafie, dysortografie, dyslexie. V matematice chyběl, když se probíralo násobení, a ještě v páté třídě podstatně hůře násobí a dělí než ostatní. Miluje jakékoliv hry.

### **Úroveň řeči**

- Vyjadřovací schopnosti: Dobré. Rád mluví za sebe i za ostatní, řeč dokáže strukturovat a logicky argumentovat.
- Slovní zásoba: Slabá
- Výslovnost: Velmi špatná, komplikuje ji paréza horního rtu. Ve druhé třídě byla řeč prakticky nesrozumitelná. Trénovali R, Ř, C, S, Z, Č, Š a Ž. Byli ohromeni nečekaným úspěchem, kdy se během poměrně krátké doby řeč stala srozumitelnou, a celí šťastní vzdali další nácvik, který by vedl k nacvičení Č, Š a Ž. Ř Gaston někdy nepoužívá.

### **Úroveň poznávacích schopností**

- Paměť: Slabá
- Pozornost, soustředěnost: Nyní dobrá, dříve byla problémem
- Vnímání: Bez problémů

### **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Úroveň hrubé motoriky je nízká, Gaston je spíše neobratný a těžko se učí novým pohybům. Na druhou stranu se hýbe často a rád, což by při jeho obezitě nemuselo být samozřejmé. Při radostném rozrušení reaguje celým tělem, natřásá se a mává rukama. Má velkou fyzickou sílu.

Úroveň jemné motoriky je slabší, ale dobře vycvičená. Udivující je mimořádně obratné zacházení s nůžkami.

### **Osobní tempo žáka**

Velmi pomalé. I pokud je bezradný, přesto se do úkolu pustí a zkusí ho splnit, jak nejlépe dokáže.

## Postoj ke školní práci

Gaston má velké ambice, ale málokdy je ochoten něco pro úspěch udělat – a to přestože zažívá úspěch velmi často vázaně na svou práci (např. když se naučí vlastivědu na test). Je ale pečlivý a povinnosti si zodpovědně plní. Málokdy se stane, že by něco zapomněl nebo neměl.

## Temperament a zvláštnosti emotivity

Gaston je většinou vyrovnaný a v dobrém rozmaru. Dvakrát se ale stalo, že v situaci, kdy se cítil z něčeho nespravedlivě obviněn nebo nebyl vyslyšen jeho názor (o nic zásadního ale nešlo), došlo k silnému emocionálnímu afektu, kdy jen náhodou nezranil nebo díky své fyzické síle nezabil někoho ze svých spolužáků. Jen díky náhodě a včasnému zásahu třídní učitelky, která byla i o přestávce ve třídě, nedošlo k neštěstí. Gaston ani zpětně nebyl schopen vnímat svou reakci jako přehnanou nebo nebezpečnou, cítil se být zcela v právu. Jak jsem již zmínila výše, matka odmítla přijmout jakýkoliv jiný pohled na situaci než Gastonův. Horác sice u obou situací byl, ale nikdy by na svého bratra, kterého se bojí, nic neřekl.

Oba chlapci jsou občas lítostiví a někdy i teď, v páté třídě, pláčou. Pláčou tiše, se skloněnou hlavou a bez jakéhokoliv zvuku, což připomíná reakce typické pro děti z dětských domovů, které jsou zvyklé, že na jejich pláč často nepřijde žádná reakce.

### 7.8.8 Pohled učitele – Horác

#### Učební výsledky

Tab. 8: Učební výsledky – Horác

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	SH	SH	3	2	2	3	3	2	3
<b>M</b>	SH	SH	2	1	2	1	1	1	2
<b>AJ</b>	SH	SH	3	3	2	3	3	3	2
<b>PRV</b>	SH	SH	1	1	1	1	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	2	2	2
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	2	2	3

### **Úroveň vědomostí, dovedností**

- Kvalita čtení: Ve druhé třídě katastrofální, negativně ovlivněna posměšky bratra, dnes bez větších problémů. Čte snazší knihy.
- Kvalita písemného projevu: Nejistý písemný projev, občasné specifické chyby
- Specifické schopnosti, nadání: Nadšení pro matematiku a výborná počtářská dovednost, je nejrychlejší počtář ve třídě
- Výukové problémy a obtíže: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie

### **Úroveň řeči**

- Vyjadřovací schopnosti: Nerad mluví nahlas, je ve vyjadřování nejistý, často za sebe nechává mluvit bratra, který se o to aktivně hlásí
- Slovní zásoba: Slabší
- Výslovnost: Problém mu dělá R (říká místo něj J) – na začátku každé třídy ho natrénuje a přes prázdniny přestane používat

### **Úroveň poznávacích schopností**

- Paměť: Slabší
- Pozornost, soustředěnost: Bývala problematická, dnes většinou bez problémů. Občas s přáteli, které vyhledává, vyrušuje
- Vnímání: Bez problémů

### **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Podobně jako u bratra – hrubá ani jemná motorika je na nižší úrovni oproti průměru.

### **Osobní tempo žáka**

Pomalé. Když si neví rady, ani nezkouší pracovat, reaguje velmi podrážděně

### **Postoj ke školní práci**

Výjimečné postavení má u něj matematika a cokoliv týkajícího se zvířat. Jeho prospěch je spíše slabší a nemívá ambice to změnit. Výjimkou je v poslední době angličtina, kterou se učí „aby měl dobře placenou práci“ a zažívá úspěch.

## **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Horác je vždy spíše v pozadí, a to i když jeho bratr není přítomen. Téměř nikdy se nesnaží se prosadit, nikdy by si nestěžoval na chování někoho jiného. Většinou si své emoce nechává pro sebe.

Oba bratři jsou velmi nedůvěřiví, trvá delší dobu, než si někdo získá jejich důvěru. Horác ještě o něco více než Gaston.

### **7.8.9 Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**

Oba chlapci byli vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně v 1. polovině druhé třídy na popud třídní učitelky, která u nich diagnostikovala dysgrafii, dyslexii a dysortografii a poruchy řeči. Vyšetření pouze potvrdilo její diagnózu a bylo jejím formálním potvrzením.

### **7.8.10 Sebepojetí**

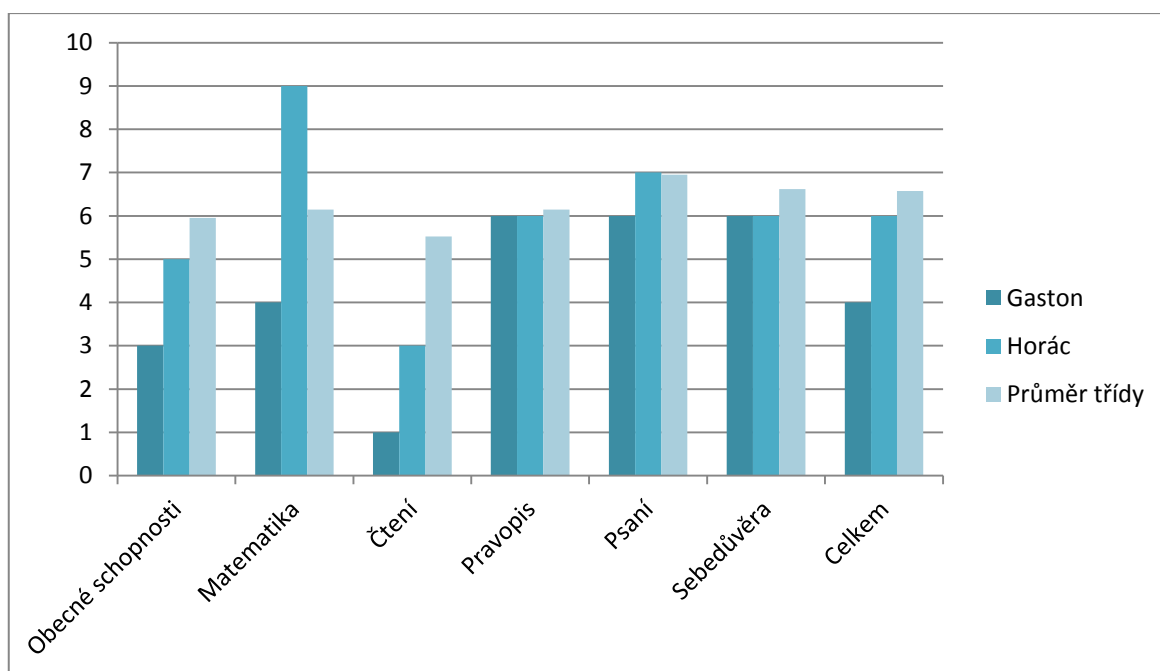
Výsledky dotazníku vykázaly výrazné rozdíly mezi oběma chlapci. Je pravda, že v poslední době zažívá Horác více úspěchu. Možným důvodem je také čas vyplňování dotazníku, kdy hodinu před tím dostal Gaston poznámku a těžce to nesl. Pro potvrzení či vyvrácení by bylo třeba udělat retest.

Na jejich sebepojetí se negativně projevuje finanční situace rodiny, kterou mají tendenci hodně zmiňovat a brát jako předpoklad nutného neúspěchu nebo zákonitou překážku i v činnostech, kde lze hledat různé cesty.

Oba chlapci se hodnotí, jak je vidět z grafu níže, průměrně hůře než je průměr třídy. Dle slov třídní učitelky je to obrovský pokrok vzhledem k jejich sebepojetí v druhé třídě, kdy v podstatě nepředpokládali, že budou ve škole v hlavních předmětech úspěšní a svoji situaci považovali za nezměnitelnou. Oba chlapci se hodnotí poměrně reálně v oblasti psaní a pravopisu, v oblasti čtení se zvláště Gaston výrazně podceňuje.

Z grafu je vidět, že Gaston se hodnotí o dost hůře než Horác, což pro mě bylo velké překvapení. Gaston naopak od Horáce nemá žádnou výraznou sféru školního úspěchu. Horácovi v tomto výborně slouží matematika, kde je v rychlosti počítání na špičce třídy. V poslední době výborně pracuje i v angličtině a úspěch ho zpětně motivuje pracovat více.

## Dotazník SPAS – výsledky



Graf 6: Výsledky dotazníku SPAS – Gaston a Horác

### 7.8.11 Způsob práce a vývoj

Gaston i Horác od druhé třídy chodili dvakrát týdně na nápravy specifických poruch učení, vedené třídní učitelkou třídy 5.B. Toto mělo zcela zásadní vliv na jejich školní úspěch – dalo by se říci, že to bylo první prostředí, ve kterém se jim dařilo úspěch zažívat, u Horáce pravděpodobně včetně domácího.

Na konci třetí třídy bylo zcela nezvládnuté některé učivo, například rozlišování tvrdých/měkkých souhlásek, rozlišování délky samohlásek, správné tvary písmen a číslic, u Gastona se navíc často objevovaly tvary inverzní. Velkou překážkou v aktivním zapojení žáků do výuky byly řečové potíže zvláště u Gastona, které činily řeč velmi špatně srozumitelnou.

Dalo by se říci, že obě děti byly v procesu „vzpamatování se“ ze čtvrtého stadia „začarovaného kruhu“, tedy rezignace na vlastní snahu a popření možnosti vlastního úspěchu – tj. velmi pomalu a nejistě získávaly zkušenosti s vlastním úspěchem. U Gastona trvalo přibližně tři čtvrtě roku, než začal důvěřovat třídní učitelce, do té doby byl hlavní reakcí strach, odmítání a pasivita smíšená s lítostivostí. U Horáce tento proces trval ještě přibližně o půl roku déle. Velká nedůvěřivost obou chlapců nadále

přetrvává – autorka je od začátku páté třídy jejich učitelkou anglického jazyka a ještě po pololetí páté třídy by si netroufla tvrdit, že získala důvěru Horáce.

U obou chlapců se velmi změnil způsob nahlížení na vyučování – od beznaděje, odmítání a pasivity k naději, spolupráci a aktivnímu zapojení, zvláště v oblastech jejich zájmu (matematika a v poslední době i angličtina u Horáce, přírodověda u obou).

Jejich pozice v kolektivu, kde ve třetí třídě šlo o téměř úplné outsidersy, se vyrovnala – a jde o děti ne sice na pomyslné špičce třídy, ale spolužáky přijímané, se skupinami kamarádů kolem sebe.

Co je nejdůležitější, oba dva postupně získali základní důvěru sami v sebe – přestože vědí, že zvláště některé jejich schopnosti a dovednosti jsou ve srovnání s ostatními omezené, a ještě mají velmi mnoho tvrdé práce před sebou.

## **7.9 Ivona**

### **7.9.1 Základní údaje**

Ivona se narodila v prosinci roku 2000 v Praze v rodině vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Má o tři roky staršího bratra, který velmi úspěšně studuje na víceletém gymnáziu.

### **7.9.2 Popis**

Ivona je větší dívka sportovní postavy s dlouhými hnědými vlasy a bystrým výrazem. Je velmi praktická a zdatná. Na první pohled působí spíše nenápadným až rozpačitým dojmem, nerada bývá v centru pozornosti.

### **7.9.3 Rodina a pozice dítěte v ní**

Rodiče Ivona mají oba vysokoškolské vzdělání. Ivona je mladším ze dvou dětí. Její o tři roky starší bratr je velmi ambiciózní a velmi úspěšný. Momentálně studuje na víceletém gymnáziu, a to s výborným prospěchem.

Podle třídní učitelky je rodina harmonická, není v ní velký tlak na výkon dětí, mají rádi humor, společnou činnost, sport. Přesto některé výrazy a vtipy, nemyšlené nijak zle, vnímá Ivona velmi negativně. Matka někdy nemá zábrany jí říci, že „je blbá“.

Sama to nemyslí jako hodnotový soud nad dítětem a hodnotu to pro ni má podobnou, jako když tuto větu člověk říká sám sobě – ve smyslu, že něco drobného popletl nebo nedomyslel. Ivona ale tento výraz bere vážně.

#### **7.9.4 Postoj rodičů ke vzdělávání, ambice**

Rodiče předpokládají, že Ivona nedosáhne nižšího vzdělání než je Střední škola s maturitou. Samozřejmě by byli rádi, kdyby šla v jejich stopách a byla v budoucnu vysokoškolsky vzdělaná, uvědomují si ale, že to může být nad její možnosti i ambice a ke zvýšení ambic ji nenutí.

Ivona sama touží být módní nebo interiérovou návrhářkou. Má velký cit pro barvy, kontrast a grafickou zkratku.

#### **7.9.5 Volný čas a zájmy**

Ivona ráda sportuje. Lyžuje, jezdí na skateboardu, dříve dělala závodně pětiboj. Velmi ráda čte.

Velkou energii, zvláště myšlenkovou, věnuje oblékání. Rodina je poměrně movitá, a tak si může dovolit kupovat Ivoně oblečení v běžné cenové kategorii prakticky podle jejího přání. Ivona má vždy naprosto promyšlený svůj outfit na každý den, málokdy nosí stejné kombinace oblečení a vše je vždy naprosto sladěné. Toto nadání jí kromě hlubokého uspokojení zajišťuje dobrou pozici v kolektivu dívek, které se s ní o těchto věcech často a rády radí.

#### **7.9.6 Pozice v kolektivu, přátelé**

Ivona je v kolektivu třídy velmi dobře přijímána – především dívkami. Chlapci k ní nemají pozitivní ani negativní vztah.

Ivonina pozice je založena na jejích výjimečně dobrých sociálních schopnostech. Dokáže skvěle odhadovat situace mezi lidmi, je nebývale sociálně inteligentní. Dívky ji oceňují jako dobrou, spolehlivou a podporující přítelkyni. Ivona ráda každému kdykoliv pomůže. Umí se prosadit, ale většinou to nedělá kvůli sobě. Vyhovuje jí pozice toho, kdo tvoří podporu pro ostatní a sám je spíše v pozadí.

## 7.9.7 Pohled učitele

### Učební výsledky

Tab. 9: Učební výsledky – Ivona

	1. třída		2. třída		3. třída		4. třída		5. třída
<b>ČJ</b>	SH	SH	2	2	2	2	2	2	2
<b>M</b>	SH	SH	2	1	2	2	2	2	2
<b>AJ</b>	SH	SH	1	1	2	1	2	2	2
<b>PRV</b>	SH	SH	1	1	1	1	-	-	-
<b>VL</b>	-	-	-	-	-	-	1	1	1
<b>PŘ</b>	-	-	-	-	-	-	1	1	1

### Úroveň vědomostí, dovedností

- Kvalita čtení: Výborná, dobře a ráda čte, rozumí čtenému a pamatuje si obsah. Čtení je jejím koníčkem.
- Kvalita písemného projevu: Samotné psaní bez problému s občasnými specifickými chybami
- Specifické schopnosti, nadání: Vynikající cit pro rozklíčování sociálních situací, skvělá fyzická zdatnost
- Výukové problémy a obtíže: Dysortografie, potíže dyslektického charakteru

### Úroveň řeči

- Vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování je poněkud těžkopádné
- Slovní zásoba: Spíše slabší, ale vyvažuje ji velká schopnost intuitivního chápání neznámých výrazů se smyslu textu a dění
- Výslovnost: Artikulační neobratnost po roce a půl logopedie vymizela

### Úroveň poznávacích schopností

- Paměť: Spíše slabší
- Pozornost, soustředěnost: Výborná, patří mezi nejbystřejší děti ve třídě, vždy sledující jak učební látku, tak sociální situace ve třídě
- Vnímání: Ztráta sluchu na pravém uchu byla brzy odhalena třídní učitelkou a trvalo



dlouho přesvědčit rodiče o problému a nutném vyšetření. Uzpůsobeno bylo diktování diktátů tak, aby Ivona vždy dobře slyšela.

### **Úroveň hrubé a jemné motoriky**

Velmi dobrá, Ivona ráda sportuje – dělala pětiboj, lyžuje, jezdí na skateboardu.

### **Osobní tempo žáka**

Velmi rychlé, někdy až na úkor kontroly a správnému porozumění zadání

### **Postoj ke školní práci**

Ivona pracuje dobře, pečlivě, někdy příliš zbrkle. Velmi pozorně vždy vnímá výklad. Málokdy se aktivně zapojuje, ale s třídní učitelkou během hodiny neustále neverbálně komunikuje, takže je v podstatě aktivní stále.

### **Temperament a zvláštnosti emotivity**

Ivona je mimořádně sociálně vyspělá. Bývá první, kdo postřehne vznikající konflikt či humornou situaci. Dokáže se prosadit, ale nikdy na úkor ostatních. Kdykoliv je ochotná komukoliv pomoci.

Mimořádnou schopností se u Ivety stala neverbální komunikace. Třídní učitelka velmi často líčí a oceňuje komunikační kanál, který spolu mají vytvořen – jedna s druhou komunikují vzájemnými pohledy během celého vyučování. Ivona má naprosto excelentní cit pro čtení sociálních situací. Výborně poznává záměry učitele, okamžitě ví, jestli se něco „chystá“, rozpozná náladu, záměr, má výborný cit pro jemnou ironii.

### **7.9.8 Vyšetření v PPP**

Ivona byla v pedagogicko-psychologické poradně vyšetřena v průběhu druhé třídy – na žádost třídní učitelky a na základě její předběžné diagnózy. Vyšetření potvrdilo dysgrafii a potíže dyslektického charakteru, ne však sluchové omezení, které třídní učitelka diagnostikovala také – to bylo potvrzeno až v průběhu čtvrté třídy.

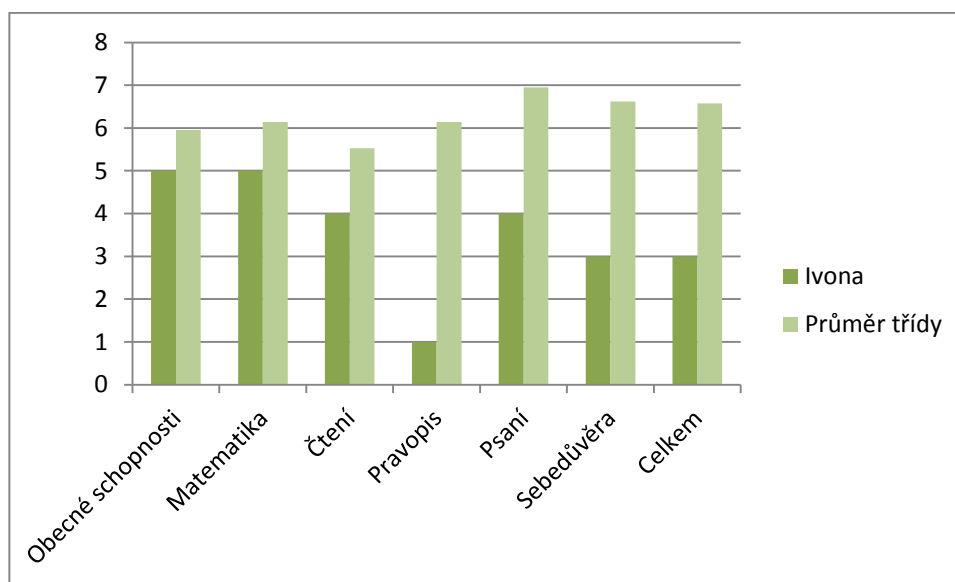
Na základě těchto zjištění byl Ivoně vypracován individuální vzdělávací plán. Způsoby práce třídní učitelky se nezměnily, neboť již dříve využívala metody pro Ivonu uzpůsobené.

### 7.9.9 Sebepojetí

Ivonino školní sebepojetí je velmi nízké. Podílí se na něm jednak velká sociální citlivost a zaměření na kolektiv, kdy těžce nese vnímaný neúspěch. Vliv má ale především přesvědčení získané z rodiny, ač tak původně vůbec nebylo myšleno – že je „blbá“.

Ivona se ovšem velmi dobře hodnotí v oblastech, které jsou jejími zájmy. Považuje se za dobrou lyžařku a pevně věří ve své schopnosti kombinace barev a materiálů a vizuálního citění.

#### Dotazník SPAS – výsledky



Graf 7: Výsledky dotazníku SPAS – Ivona

Ivonino sebepojetí měřené dotazníkem SPAS v oblasti obecných schopností, matematiky, čtení i psaní odpovídá jejím reálným výkonům. Sehodnocení v oblasti pravopisu ze zcela zbytečně nízké a je očividně projevem úzkosti, kterou Ivona pocítuje z pravopisu, kterému přikládá větší význam, než je nutné.

Celkově je její sebepojetí ve všech oblastech nižší než průměr třídy, což nepovažuji z dobré – značí to, že v rámci učení Ivona pravděpodobně nemá žádnou sféru úspěchu, ovšem jen v rámci českého jazyka a matematiky. V přírodovědě a vlastivědě je na druhou stranu velmi úspěšná.

### 7.9.10 Způsob práce a vývoj

Ivona během čtvrté třídy docházela dvakrát týdně na kroužek náprav SPU. Tento kroužek byl nicméně neformálně a nad rámec povinností třídní učitelkou veden už od druhé třídy, takže Ivonina práce (i Gastonova a Horácova) v tomto směru je dlouhodobější než u dětí z 5.A. V páté třídě na nápravy Ivona z časových důvodů nedocházela, což mělo negativní důsledky pro její prospěch i školní sebepojetí.

Její postavení ve třídě je velmi dobré a v průběhu sledování se nezměnilo.

## 8 Sociometrické šetření

Sociometrii třídního kolektivu autorka prováděla dvakrát až třikrát ročně. Sociometrie byla prováděna i ve druhé třídě, bohužel nebyla zpracována tak, aby bylo možné rovnocenně prezentovat oba třídní kolektivy.

První rok se jednalo o umístění jmen všech dětí ze třídy do pyramidy, která tím vytvoří jakousi škálu – na prvním místě je nejoblíbenější spolužák, v druhém řádku další dva, potom další tři nejoblíbenější a tak dále, až dole na základně pyramidy zůstane šest spolužáků, kteří jsou žákovi blízcí nejméně. Pyramida je doplněna třemi otázkami – kdo se dle mínění žáka/respondenta cítí ve třídě cítí dobře, kdo špatně a jak se cítí žák/respondent a proč (otázka „proč“ byla u každé z otázek).

Její výhodou je zastoupení všech dětí třídy v diagramu. Nevýhodou je velká náročnost pro respondenta (umístit všechna jména, na nikoho nezapomenout)

Diagram autorka vyhodnotila tak, že v tabulce přidělovala dítěti číselné hodnoty. Za každé umístění na prvních šesti místech pyramidy získalo dítě 1 bod, za každé umístění ve spodku pyramidy získalo -1 bod. Každé dítě tedy přidělilo svým spolužákům 6 kladných a 6 záporných bodů, „neutrální“ výsledek pro dítě je tedy 0.

Následně byla vytvořena následující tabulka.

## 8.1 Sociometrické šetření – září 2010

Tab. 10: Přehled výsledků sociometrického šetření realizovaného na konci září 2010.

	Dívky										Chlapci											
	1 N.	-4 N.	1 N.	0 N.	-8 Xenie	-8 Yvona	2 Nina	-9 Anna	4 Noemi	-3 Alžběta	-6 Bedřich	-8 Ctibor	8 N.	3 N.	6 N.	9 N.	-10 Damián	10 Emil	4 N.	8 N.	1 N.	1 Ferdin.
N.	X	1	1	1			1	1	1		-1	-1		-1			-1				-1	-1
N.	1	X	1		-1	-1	1	1	1	1		-1			-1		-1		-1			
N.	1	1	X	1	1	1		-1		1	-1	-1					-1		-1			
N.	1		1	X	1	1		1	1		-1	-1	-1	-1			-1		-1			
Xenie	1	1	1	1	X	1	1	-1	1	-1	-1	-1		-1			-1					
Yvona	1	1	1	1	1	X			1		-1	-1	-1	-1						-1	-1	
Nina	1	1		1	1	1	X		1		-1	-1	-1				-1		-1			-1
Anna		1	1	1	1		1	X	1	-1	-1	-1			-1		-1	-1				
Noemi	1			1			1	1	X	-1	-1	-1	1		1		-1				-1	-1
Alžběta	-1	-1			-1	-1		-1	-1	X	1	1	1	1	1			1				
Bedřich	-1	-1	-1		-1	-1		-1		1	X	1	1						1	1		1
Ctibor		-1	-1		-1	-1		-1	-1	1	1	X	1				1	1	1			
N.		-1	-1	-1	-1	-1	-1						X	1	1	1		1	1	1		
N.		-1			-1	-1	-1						1	X	1	1	-1	1	1		1	-1
N.	-1	-1		-1	-1					-1				1	X	1		1	1	1		1
N.		-1		-1	-1		-1	-1		-1				1		X	1	1	1		1	1
Damián		-1		-1		-1	-1	-1		-1			1		1	1	X	1		1		1
Emil	-1		-1	-1	-1	-1		-1					1		1	1		X	1	1	1	
N.	-1			-1	-1	-1		-1		-1			1	1	1	1		1	X	1		
N.	-1		-1	-1	-1	-1							1		1	1	-1	1	1	X	1	
N.		-1		1	-1			-1	-1			-1	1	1		1	-1	1		1	X	1
Ferdin.		-1		-1	-1	-1		-1					1	1		1	-1	1		1	1	X

V levém sloupci a horním řádku jsou umístěna jména dětí (jména, nevyskytující se v této práci, jsou označena jen písmenem N). Jména v levém sloupci označují respondenta a v odpovídajícím řádku je možné najít, jaké hodnoty komu přidal. Ve sloupcích se jménem dítěte lze najít výsledky/hodnoty přidělené ostatními. V druhém vrchním řádku je celkový součet, barevně rozlišený.

Ve vyhodnocení je jasně vidět, že se zřetelně projevuje sympatie k dětem stejného pohlaví a odmítání opačného pohlaví, pro tento věk typická. Lehce vyšší počet chlapců způsobuje nižší průměrný výsledek dívek. Přesto lze z tabulky vyčíst následující:

**Alžběta** je ve třídě spíše neoblíbená, ale nijak výrazně. V sociometrii se objevil špatný vztah se sestrou a přirozeně i s jejími kamarádkami. U chlapců je daleko více přijímána než většina dívek. Jako nejlepšího kamaráda uvedla Ctibora, nikým na tomto

místě uvedena nebyla. V odpovědích na textové otázky se její jméno neobjevilo; ona sama uvedla, že se ve třídě cítí dobře.

**Bedřich** ve třídě není oblíben. Téměř všechny dívky ho uvedly do spodního řádku pyramidy, v diagramech chlapců se umístil uprostřed (tedy za téměř všechny ostatní chlapce) – typické umístění pro neoblíbeného chlapce. Kladné body získal pouze od Alžběty a Ctibora, Ctibor ho uvedl jako nejlepšího kamaráda. V odpovědích na textové otázky se Bedřichovo jméno objevovalo poměrně často – děti uváděly, že si myslí, že se ve třídě necítí dobře:

- „Někdy mu nejde učení.“
- „Protože má občas špatný známky.“
- „Protože má málo kamarádů.“
- „Protože si s ním o přestávce nikdo nehraje.“
- „Protože si z něj všichni dělají legraci.“
- třikrát bylo Bedřichovo jméno v tomto kontextu uvedeno, ale nebyl udán důvod.

Bedřich sám uvedl, že se ve třídě cítí dobře. Nenapsal proč, na přímý dotaz odpověděl, „protože tu má kámoše“.

**Ctiborovo** postavení je podle sociogramu prakticky totožné s Bedřichovým, s tím rozdílem, že ho Bedřich i Alžběta uvedli jako nejlepšího kamaráda. V textových otázkách uvedl chlapec, který je premiantem třídy a je velmi zaměřený na výkon, že se Ctibor necítí dobře „protože se asi málo učí“; Alžběta napsala, že se Ctibor asi cítí dobře, „protože není smutnej“.

**Damián** z šetření vyplynul jako velmi neoblíbený. Kromě očekávané neoblíbenosti u děvčat se tu projevil jeho časté konflikty s chlapci. Jen dva ho uvedli na místech oblíbených spolužáků, jeden z velmi dobře přijímaných chlapců jej uvedl jako nejlepšího přítele. Jirkovo jméno se v textových otázkách objevilo jen jednou – necítí se dobře, „protože má málo kamarádů“. Sám neuvedl, jak se cítí.

**Emil** je mezi dětmi úplně nejoblíbenější. Jen jeden z žáků jej uvedl na spodní řádce pyramidy, získal devět kladných bodů a dvě děti jej uvedly jako nejlepšího kamaráda.

**Ferdinand:** Z odpovědí poměrně jasně vyšlo, že pro ostatní patří většinou do šedé zóny dětí, které nejsou oblíbené, ale ani odmítané. Jednou bylo jeho jméno uvedeno

v odpovědi na otázku, kdo se ve třídě necítí dobře – „protože mi přijde, že nemá moc kamarádů“.

## 8.2 Sociometrické šetření – leden 2012

Tab. 11: Přehled výsledků sociometrického šetření realizovaného na konci září 2010.

	dívky										chlapci										
	4 N.	3 N.	3 N.	4 N.	2 Xenie	-1 Yvona	3 Nina	5 Noemi	1 Bedřich	-7 Čtibor	10 N.	6 N.	10 N.	10 N.	-9 Damián	9 Emil	9 N.	8 N.	5 N.	6 N.	6 Ferdin.
N.	X	1	1	1	1	-1	1	1		-1				-1							
N.	1	X	1	1			1	1		-1											
N.	1	1	X					1													
N.	1	1	1	X	1			1						-1							
Xenie	1	1	1	1	X	1	1	1		-1				-1							
Yvona					1	X			-1	-1		-1									
Nina	1			1		1	X	1	1	-1		-1	-1		-1		-1				
Noemi	1	1	1	1	1	1	1	X	1	-1	1	1	1	1	-1	-1	1	1	-1	-1	1
Bedřich							1	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Čtibor	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
N.						-1		-1			X	1		1	-1	1	1	1		-1	
N.									-1	-1	1	X	1	1	-1	1	1				
N.					-1			1			1	1	X	1		1			1	1	1
N.													1	X	-1	1	1				
Damián	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	1	1	X	1	1	1	1	1	1
Emil											1		1	1	-1	X	1	1		1	
N.												1	1	1		1	X	1	1	1	
N.											1	1	1			1	1	X	1	1	1
N.									1				1		-1				X		
N.				1	1						1				-1		1	1		X	
Ferdin.											1		1	1		1				1	X

Sociometrické šetření realizované v pololetí páté třídy bylo zadáváno jiným způsobem – pomocí dvou jednoduchých otázek:

- 1) Koho ze třídy bys pozval/a na svou oslavu narozenin, kdy to mohl být jakýkoliv počet dětí?
- 2) S kým nerad/a sedíš v lavici?

Každé odpovědi byla opět přiřazena číselná hodnota 1 nebo -1. Díky neomezenému počtu odpovědí lze sledovat i prosociálnost nebo naopak míru odmítání ostatních u jednotlivých dětí.

**Alžběta** se v šetření nevyskytuje, protože již do třídy nechodí.

**Bedřich** je spíše outsiderem, ale není odmítán. Jeho pozice se s největší pravděpodobností zlepšila.

Z výsledků sociometrie prezentovaných v tabulce je patrné, že dvěma vyloženě neoblíbenými dětmi ve třídě jsou **Ctibor** a **Damián**. Třídní učitelce se přes všechnu snahu dlouhodobě nedaří tyto děti do třídního kolektivu zapojit. Za hlavní důvod jejich vyčlenění považuje Ctiborovo vymezující a odmítavé chování, spojené s iracionálními o ostatních, a Damiánovo agresivní vystupování, které třídě jednoznačně vadí. Z výsledků je také zřejmá větší soudržnost skupiny, která je zkoumaným vzorkem. Pozice těchto dvou chlapců se nezměnila.

**Emil** se stále drží na špici třídy, co se oblíbenosti týče, jeho pozice se tedy nezměnila.

**Ferdinand** je uváděn jako poměrně oblíbený, což zhruba odpovídá závěrům z pozorování třídy a proměnám jeho chování v posledním roce. Jeho pozice se tedy výrazně vylepšila.

## 9 Závěr praktické části

Na tomto místě bychom si rádi dovolili shrnutí informací získaných z kazuistik dětí – v míře, jaké to kvalitativní výzkum umožňuje.

Podíváme-li se na rodiny zkoumaného vzorku žáků, můžeme najít mnohé prvky, z nichž drtivá většina není společná a nelze ji nijak zobecnit. Takovým prvkem je například vzdělání rodičů nebo velikost rodiny.

V sedmi z devíti případů pochází děti z rozpadlé rodiny, vyrůstají s nevlastním rodičem nebo je v jejich rodině jiné výjimečné uspořádání (Bedřich) nebo problém. to je poměrně velká část těchto dětí – třebaže je nutné brát v potaz velmi malou velikost vzorku.

U všech z nich je jejich situace doma nějakým způsobem vztahově komplikovaná, někde soužitím se sourozenci, častou nepřítomností rodičů, jindy „jen“ zraňujícími postoji rodičů a srovnáváním se sourozenci.

V oblasti postojů ke vzdělání se přístup jednotlivých rodičů velmi liší – od velké pasivity přes mírnou snahu po opravdu tvrdou systematickou práci na školní přípravě. Také ambice jsou zcela individuální, z většiny ale odpovídající zaměření a schopnostem dětí.

Volnočasové zájmy představují pro všechny ze zkoumaných žáků výraznou a důležitou sféru osobního úspěchu. Mají jednoznačně pozitivní vliv na to, aby se dítě cítilo schopné, úspěšné a přijímané. Děti, u kterých byl tento koníček/zájem současně způsobem styku s jinou sociální skupinou, než je školní třída, jej zmiňovaly podstatně častěji a s větším nadšením o něm často vyprávějí ostatním. Zvláštní postavení zde má kolektivní sport.

Pozice v kolektivu dětí se specifickými poruchami učení je značně individuální. Ve zkoumaném vzorku se objevily jak děti vyloženě oblíbené, tak děti vyloženě neoblíbené. Pozice v kolektivu neměla vliv na to, jak se dítě hodnotí z hlediska svých obecných schopností ani sebevědomí. Měla samozřejmě vliv na míru spokojenosti, kterou dítě udává.

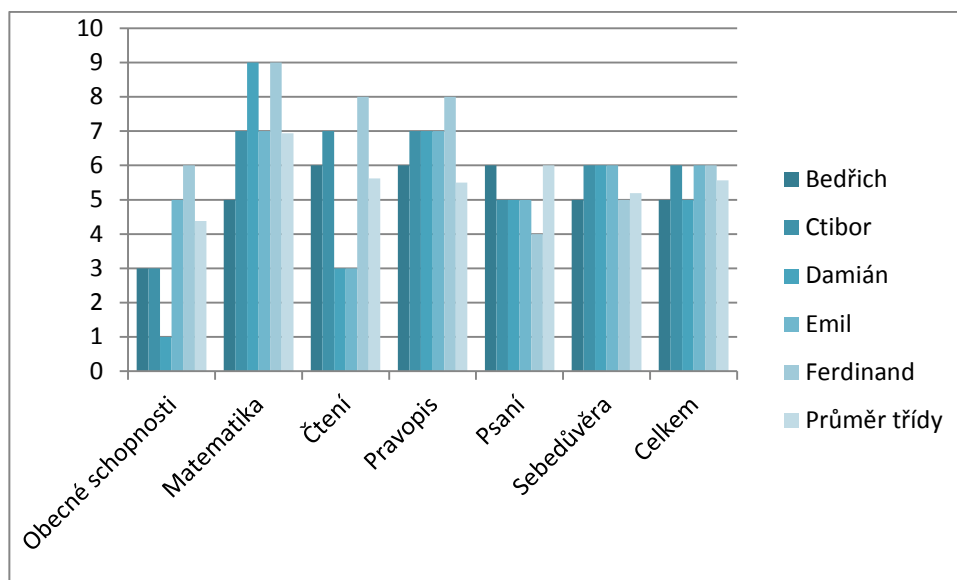
Většina dětí udávala, že se ve třídě cítí dobře hlavně proto, že v ní má svého nejlepšího přítele (Alžběta, Bedřich, Emil, Ferdinand, Gaston, Ivona).

Z hlediska učebních výsledků panují mezi dětmi velké rozdíly, od premianta třídy Ferdinanda, po Bedřicha, Gastona a Horáce, kteří by bez ochrany, kterou jim poskytuje individuální vzdělávací program, dosahovali co do klasifikace poměrně horšího hodnocení.

Z dotazníku SPAS vyplynulo, že se děti většinou hodnotí adekvátně svým schopnostem a svému výkonu. Nejvýraznější „odchylkou“ je nízké sebehodnocení Damiána v oblasti obecných schopností, které vůbec neodpovídá ani jeho schopnostem, ani jeho výkonům a zapojení ve třídě, které je přes častou nekázeň velmi dobré.

Každé z dětí má několik oblastí, kde se hodnotí lépe než průměr třídy, což autorka považuje za dobré znamení.

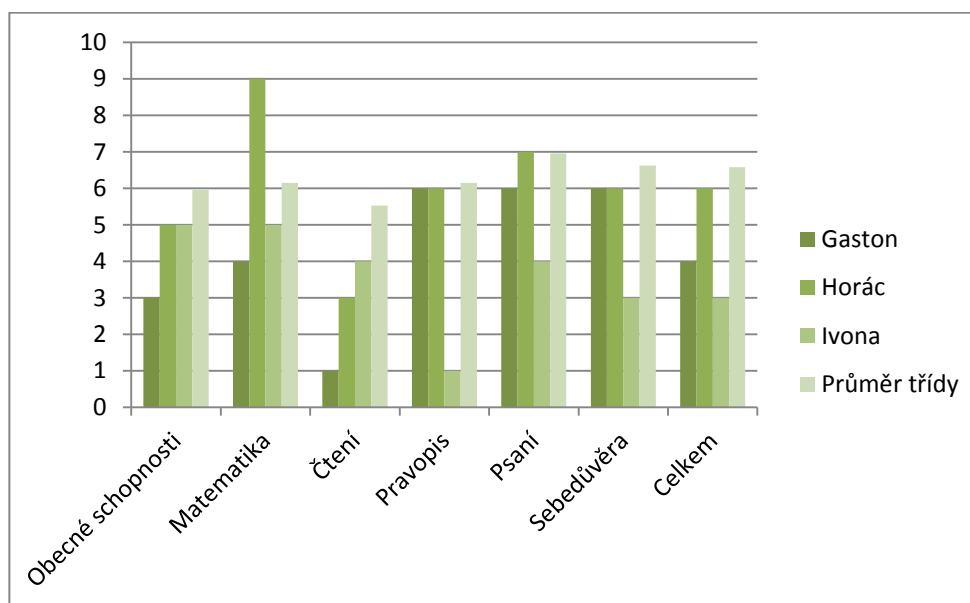




Graf 8: Výsledky dotazníku SPAS zkoumané skupiny dětí ze třídy 5.A

Velmi zajímavé bylo pro autorku srovnání průměrného sebepojetí jednotlivých tříd, kdy průměr třídy 5.A v některých oblastech dosahoval výrazně nižších hodnot než průměr třídy 5.B. Toto zjištění bylo podnětem k srovnání způsobů motivace a hodnocení (především průběžného neformálního) obou učitelek a reflexe různých způsobů práce.

Ve třídě 5.B je průměr třídy ve všech oblastech o něco vyšší. Dle třídní učitelky je jedním z důvodů výrazné přeceňování vlastních schopností dvou žáků, kteří v tomto průzkumu nefigurují.



Graf 9: Výsledky dotazníku SPAS zkoumané skupiny dětí ze třídy 5.B

Vzhledem k průměru třídy je zde sebepojetí Gastona a Ivony někdy mírně, někdy výrazně nižší. U Horáce se objevuje výrazný úspěch v matematice, který je reálný a zasloužený. Dobrá je u obou chlapců také sebedůvěra. Ivona je jediným žákem, jehož sebepojetí je ve všech oblastech nižší než je průměr třídy.

## Závěr

Cíle mé práce byly následující:

- Analyzovat předpoklady a faktory, které se podílí na budování sebepojetí dítěte mladšího školního věku v obecné rovině, s hlubším zaměřením na dítě se specifickými poruchami učení.
- Konkretizovat sebepojetí vybraných žáků.

**Oba tyto cíle byly naplněny.**

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte mladšího školního věku se zaměřením na motorický, smyslový, kognitivní a emoční vývoj, dále na vývoj autoregulačních mechanismů, které hrají ve školním prostředí zcela zásadní roli, a vývoj řeči. Záměrem této části byla podrobná charakteristika schopností, dovedností a možností dítěte mladšího školního věku, která vytváří půdu pro

Specifické poruchy učení (shrnutí)

Syntézu těchto částí tvoří kapitola 5, která je závěrem teoretické části práce. V ní je podrobně popsáno, jakým způsobem Sebepojetí dítěte ml. šk. věku (shrnutí)

## Potvrzení hypotéz

Hypotéza č. 1 zněla:

„Dítě se specifickou poruchou učení hodnotí své schopnosti ve školním předmětu, na jehož zvládnutí má porucha vliv, hůře, než odpovídá jeho reálnému výkonu.“

Tato hypotéza **nebyla potvrzena.**

Hodnocení vlastních schopností v těchto předmětech se ukázalo jako silně individuální. Neukázalo se, že by v tomto směru měla specifická porucha učení rozhodující vliv. Většina žáků se hodnotila přiměřeně svému výkonu. Někteří naopak lépe – díky individuálnímu vzdělávacímu programu jsou některé jejich výkony jinak hodnoceny a mění se tak zkoumaná situace dítěte. Tento jev vzniká na základě postavení některých otázek dotazníku SPAS – např. odpověď na otázku „Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky“ je zavádějící u dítěte, které se učitel snaží

motivovat pozitivní zpětnou vazbou více než ostatní a je tolerantnější k písemnému projevu. Děti jejichž rodiče věnují školnímu prospěchu menší pozornost, mají tendenci se přeceňovat, což potvrzují dlouhodobá zjištění dotazníku SPAS.

Hypotéza č. 2 zněla:

„Dítě, které je svou rodinou více oceňováno a přijímáno, si buduje zdravější sebedojetí než dítě, u kterého to tak není.“

Tato hypotéza **byla potvrzena**.

Žáci, jejichž rodiče jim vyjadřují podporu, často je oceňují v jejich silných stránkách a přijímají je, jsou celkově z hlediska osobnosti zdravější a samostatnější, jejich školní sebedojetí odpovídá realitě a dítě není dílčími neúspěchy traumatizováno.

Hypotéza č. 3 zněla:

„Postavení dítěte v kolektivu třídy je negativně ovlivněno přítomností specifické poruchy učení.“

Tato hypotéza **nebyla potvrzena**.

U některých dětí lze tento prvek vysledovat, ale jeho dynamika je jiná, než napovídá znění hypotézy. Špatné postavení v kolektivu některých dětí nezapříčiňuje samotná specifická porucha učení, ale změna chování samotného dítěte v reakci na neúspěch. Tato reakce a současně i odmítání mizí, pokud se jí podaří sociálně usměrnit a dodat dítěti základní sebedojetí – jde o psychosociální reakci na ohrožení sebeobrazu.

Hypotéza č. 4 zněla:

„Základní obrat v sebedojetí dítěte nastává, pokud dosud neúspěšné dítě začne zažívat úspěch.“

Tato hypotéza **byla potvrzena**.

Z kazuistik dětí vyplývá, že obrovskou roli v jejich životě hrálo nalezení oblasti, ve které jsou úspěšné – ať už se jedná o sport, matematické schopnosti, práci s počítačem nebo sociální chování. Zásadní roli hrálo pojmenování této oblasti a její veřejné uznání třídním učitelem jakožto hlavním zprostředkovatelem hodnocení ve škole.

Na závěr této práce je nutné zmínit, že problém s budováním vlastního zdravého sebepojetí se zdaleka netýká jen dětí se specifickými poruchami učení. Specifická porucha učení může být příčinou či jednou z hlavních příčin negativního obrazu sebe sama a cestou k vlastnímu nepřijetí. Zda se tak stane, či ne, závisí na mnoha okolních faktorech i na vnitřních charakteristikách konkrétního dítěte. Třebaže je tedy tato práce zaměřena na děti s SPU, dostává se do obecné roviny práce s dětskou osobností.

Osobně se domnívám, že právě tato stránka učitelovy práce je často přehlížena a podceňována. Učitel jakožto jedna z nejdůležitějších osob v životě dítěte má obrovský vliv na utváření jeho psychiky, včetně sebeobrazu a sebepojetí. V této oblasti je možné vykonat mnoho, ale také napáchat obrovské a těžko napravitelné škody. Proto je vždy nutné mít na zřeteli dítě jakožto mnohvrstevnou vyvíjející se lidskou bytost, která má obrovský potenciál, ale ten může být velmi, velmi křehký. Úlohou učitele je samozřejmě kultivovat a humanizovat dětskou osobnost – ale mnohem důležitější je nezničit zdravé základy osobnosti, se kterými dítě do školy přichází.

## Literatura

- [1] ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha : Portál 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- [2] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- [3] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1997.
- [4] HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [5] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. S. 445.
- [6] HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0042-0.
- [7] HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- [8] JELÍNKOVÁ, J. *Společně to zvládneme*. Praha : Praha 6, 2010.
- [9] KOHOUTE, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Praha : CERM, 1998.
- [10] KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-434-2.
- [11] KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3.
- [12] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [13] MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- [14] MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 3.vyd. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-85 787-27-X.
- [15] PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2010. ISBN: 9788073677985.
- [16] POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997, 2000. ISBN 80-7178-135-5.

- [17] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005.  
ISBN 978-80-7367-503-5.
- [18] SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009.  
ISBN 978-80-247-2685-4.
- [19] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007.  
ISBN 978-80-247-1821-7.
- [20] SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005.  
ISBN 80-7178-942-9.
- [21] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*.  
Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- [22] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1999.  
ISBN 80-7178-308-0.
- [23] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85267-76-4.

# Přílohy

## Seznam příloh

**Příloha č. 1:** Přehled možných příčin SPU podle Angermaiera

**Příloha č. 2:** Otázky dotazníku SPAS

**Příloha č. 3:** Sociometrický dotazník – Pyramida

**Příloha č. 4:** Ukázka sebehodnocení žáka

(Bedřich, Ctirad, Ferdinand, leden 2012)

**Příloha č. 5:** Příklad nápravného cvičení

(Bedřich, říjen 2011)

**Příloha č. 6:** Portrét autorky práce

(Bedřich, leden 2011)



## **Příloha č. 1: Přehled možných příčin SPU podle Angermaiera (Pokorná, 1997, s. 71)**

### **1. Funkční nedostatky a deficity schopností**

- (A) nižší inteligence
- (B) nižší verbální inteligence
- (C) řečové obtíže
- (D) menší schopnost abstrakce
- (E) nedostatečná schopnost logického myšlení
- (F) jednostranné intelektuální nadání
- (G) snížená schopnost vizuální diferenciaci
- (H) snížená schopnost sluchové diferenciaci
- (I) narušená vizuo-motorická koordinace
- (J) snížená schopnost postřehování
- (K) špatná paměť

### **2. Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze**

- (L) nedostatečná schopnost napnout své síly
- (M) lenost
- (N) odklon pozornosti
- (O) nedostatečná schopnost koncentrace
- (P) nervozita
- (Q) neklid
- (R) úzkostnost
- (S) nesamostatnost
- (T) klesající pracovní rytmus
- (U) zabíhavá pozornost
- (V) hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu
- (W) nestálá pohotovost k učení
- (X) dítě ztratilo naději na úspěch
- (Y) ztráta odvahy
- (Z) nepříznivá motivace k učení

### **3. Nedostatečné vnější podmínky**

#### **a) mimoškolní faktory**

(AA) zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině

(BB) ztráta odvahy způsobená neustálými výtkami rodičů

(CC) chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy

#### **b) školní faktory**

(DD) role outsidera mezi spolužáky

(EE) častější změna školy a absence ve škole

(FF) učitel předem očekává snížený výkon

(GG) metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele

### **4. Konstituční nedostatky**

(HH) poruchy zraku nebo sluchu

(II) zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená unavitelnost a jiné poruchy

(JJ) tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita

(KK) postižení mozku neznámého původu

(LL) opožděný tělesný vývoj

## Příloha č. 2: Otázky dotazníku SPAS

1. Naučím se dost lehce a rychle i dost těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píšou dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrkách z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou lépe než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE
25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE

31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mě hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustředuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

### Příloha č. 3: Sociometrický dotazník – Pyramida

Jméno: \_\_\_\_\_

Do pyramidy doplň jména všech dětí ze třídy (kromě sebe).

Nahoru napiš jméno toho, s kým si nejlépe rozumíš a máš k němu nejbliže. Do druhého řádku další dva, a tak postupuj až dolů.


Kdo si myslíš, že se ve třídě cítí skoro pořád dobře? (napiš 1 jméno) \_\_\_\_\_

Proč? \_\_\_\_\_

Kdo si myslíš, že se ve třídě občas, nebo dokonce často, cítí špatně? \_\_\_\_\_

Proč? \_\_\_\_\_

Jak je ve třídě tobě? \_\_\_\_\_

Proč? \_\_\_\_\_

## Příloha č. 4: Ukázka sebehodnocení žáka

(Bedřich, Ctirad, Ferdinand, leden 2012)

# VYSVĚDČENÍ

Jméno: \_\_\_\_\_

Třída: 5.A

Jak by ses ohodnotil/a/?

Který předmět máš nejraději? Proč?

Předmět	Známka
Český jazyk	3
Anglický jazyk	2-
Matematika	3
Prvouka VL/Př.	1/1
Hudební výchova	1
VV a PĚ	1
Tělocvik	1

přírodovědy žemu

Který předmět tě nebaví? Proč?

matika nejdeme

Která činnost ti jde ve škole nejlépe?

svačinka

V čem se chceš zlepšit? Co pro to budeš muset udělat?

svačinku

S spolužáky vycházím (skvěle) – dobře – obtížně.  
Vyber z nabídky slov a podtrhni. Na spodní řádek vysvětli.

jen tak

Z čeho máš obavy? Proč?

u něho

Jaké máš přání?

nevdem

Co bys popřál/a celé třídě?

dobrou noc

Podpis: Samolaj

# VYSVĚDČENÍ

Jméno: **Ctibor**

Třída: 5.A

Jak by ses ohodnotil/a/?

Který předmět máš nejraději? Proč?

Předmět	Známka
Český jazyk	2
Anglický jazyk	1
Matematika	2
Předmět VL/Př.	2/1
Hudební výchova	1
VV a PĚ	1
Tělocvik	1

ANGLIČTINU  
ALE NEVÍM  
PROČ

Který předmět tě nebaví? Proč?

ČJ  
PROTOŽE JE  
ZBĚTEČNĚ

Která činnost ti jde ve škole nejlépe?

TĚLOCVIK

V čem se chceš zlepšit? Co pro to budeš muset udělat?

ČEŠTINA, UČIT SE

S spolužáky vycházím **skvěle - dobře - obtížně.**

Vyber z nabídky slov a podtrhni. Na spodní řádek vysvětli.

S NIKĚM KAMA RÁDÍM A S NIKĚM  
NE.

Z čeho máš obavy? Proč?

Z NIČEHO,

Jaké máš přání?

ZÁDNE

Co bys popřál/a celé třídě?

AT<sup>v</sup> MAJÍ DOBRÉ ZNA<sup>v</sup>  
TI

# VYSVĚDČENÍ

Jméno: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_

Jak by ses ohodnotil/a?

Předmět	Známka
Český jazyk	1
Anglický jazyk	1
Matematika	1
Prvouka VL/Př.	1/2 1/2
Hudební výchova	1-1
VV a PČ	1
Tělocvik	1

Který předmět máš nejraději? Proč?

Mám nejraději TV protože  
mě baví

Který předmět tě nebaví? Proč?

Nic

Která činnost ti jde ve škole nejlépe?

TV

V čem se chceš zlepšit? Co pro to budeš muset udělat?

nic

S spolužáky vycházím **skvěle** – **dobře** – **obtížně**.

Vyber z nabídky slov a podtrhni. Na spodní řádek vysvětli.

Z čeho máš obavy? Proč?

Nic

Jaké máš přání?

Nic

Co bys popřál/a celé třídě? Nic



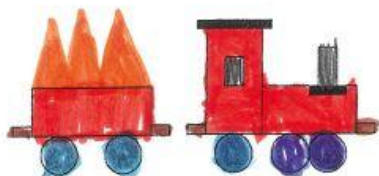
## Příloha č. 5: Příklad nápravného cvičení

(Bedřich, říjen 2011 – jde o cvičení na koncentraci pozornosti, uvádím jej pro výraznou dětskost provedení, která je pro Bedřicha typická)

Nyní pracuj velmi pozorně následujícím způsobem.  
Dej pozor na chyby.

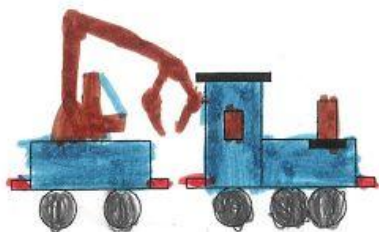
7a

IV / 3



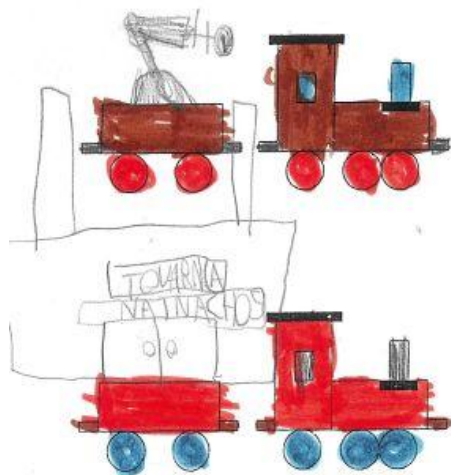
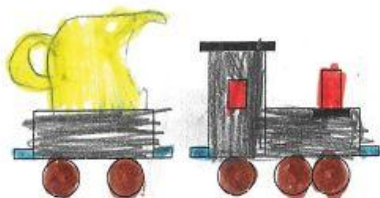
V prvním řádku vybarvi takto:

- vagónek a mašina červenou
- kola modrou
- komín a okno černou
- nárazníky hnědou



V každém dalším řádku pak změň barvy podle návodu:

- místo červené modrá
- místo modré černá
- místo černé hnědá
- místo hnědé červená



Pokud jsi postupoval správně, vypadá mašinka na posledním řádku přesně tak, jako na prvním.

OKRESLI T NAKLAD

**Příloha č. 6: Portrét autorky práce**

(Bedřich, leden 2011)

