

# **Edukace dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami a dlouhodobým zdravotním znevýhodněním**

Zuzana Kočí

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana KOČÍ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Edukace dítěte se specifickými vzdělávacími  
potřebami a dlouhodobým zdravotním  
znevýhodněním**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné tematicky zaměřené literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky specifických vzdělávacích potřeb dětí.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou případové studie a rozboru rozhovorů.**

**Na základě kvalitativních metod výzkumu sledování vlivu různých edukačních přístupů na zlepšování stavu dítěte.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, prezentace výsledků a jejich shrnutí.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.(ed.) a kolektiv. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.**

**MATĚJČEK, Z. Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. Jinočany: H a H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.**

**PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.**

**POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**10. února 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**7. května 2010**

Ve Zlíně dne 10. února 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..30.4.2010

.....*Lucas Hou*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy. 2

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část je zaměřena na možnosti jejich integrace, reedukace i související legislativní rámec, část je věnována stavu jejich psychiky. Práce se blíže věnuje žákům se specifickými poruchami učení a dětem dlouhodobě zdravotně znevýhodněným, neboť v rámci praktické části je na základě výsledků pozorování a rozborů rozhovorů zpracována případová studie dívky s těmito problémy.

Klíčová slova: edukace, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, rámcový vzdělávací program, specifické poruchy učení, individuální vzdělávací plán, integrace, legislativní rámec vzdělávání, sebehodnocení, sebevědomí

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the problems of the education and schooling of the children with special educational needs. The theoretical part is specialized on the possibility of their integration, reeducation and also related legislative frame, other part is devoted to the position of their psyche. The thesis is more closely applying to pupils with specific disorders in learning and to children who have been health disadvantaged in the long term, because in frame of the practical part is processed a case study of a girl with those problems on the basis of results of observation and analysis of interviews.

Keywords: education, child with special education needs, framework educational program, specific learning disabilities, integration, legislative framework of education, self-appraisal, self-confidence

Na tomto místě bych ráda poděkovala Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za cenné rady i metodickou pomoc při jejím zpracování.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ CÍLOVÉ SKUPINY – ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1.1 DEFINICE A ZÁKLADNÍ POJMY .....	13
1.1.2 PŘÍČINY VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	15
1.1.3 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A JEJICH PROJEVY .....	18
1.1.4 OBECNÉ ZÁSADY NÁPRAVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ – REEDUKACE .....	20
1.1.5 MOŽNOSTI REEDUKAČNÍ PÉČE U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ - FEUERSTEINOVA METODA (POKORNÁ, 2001; QUIP – KVALITA V PRAXI NA URL: <a href="http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/000111.pdf">HTTP://WWW.KVALITAVPRAXI.CZ/RES/DATA/000111.PDF</a> ) .....	22
<b>1.2 ŽÁCI SE ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM – S DLOUHODOBÝM ONEMOCNĚNÍM</b> .....	<b>23</b>
1.2.1 NEMOCNÉ DÍTĚ A RODINA.....	24
1.2.2 NEMOCNÉ DÍTĚ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	26
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>28</b>
2.1.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	29
2.1.2 INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	30
2.1.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....	32
2.1.4 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	33
<b>3 PSYCHIKA DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1 SEBEPOJETÍ</b> .....	<b>35</b>
3.1.1 SEBEHODNOCENÍ.....	36
3.1.2 SEBEVĚDOMÍ .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>4 ZPRACOVÁNÍ METODIKY VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
<b>4.1 ZJEVNÉ STRUKTUROVANÉ JEDNODENNÍ POZOROVÁNÍ DÍVKY VE ŠKOLNÍ TRŽDĚ</b> .....	<b>39</b>



4.1.1	PRÁCESCHOPNOST.....	40
4.1.2	KOMUNIKACE.....	40
4.1.3	AKTIVITA .....	40
4.1.4	REAKCE NA HODNOCENÍ ZE STRANY PEDAGOGA.....	41
<b>4.2</b>	<b>STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S DÍVKOU A JEJÍ KAMARÁDKOU .....</b>	<b>41</b>
4.2.1	CÍL STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU.....	41
4.2.2	STANOVENÍ HYPOTÉZY STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....	42
4.2.3	VYHODNOCENÍ STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....	42
4.2.4	ZÁVĚR ZE STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU.....	46
<b>4.3</b>	<b>ANAMNÉZA – OSOBNÍ, RODINNÁ, ŠKOLNÍ .....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>PŘÍPADOVÁ STUDIE .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ A NAVRŽENÍ PATŘIČNÝCH OPATŘENÍ KE ZLEPŠENÍ STAVU DÍVKY.....</b>	<b>54</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>57</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>61</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>63</b>

## ÚVOD

*„Učit znamená vést od věci známé k neznámé a vést znamená činnost mírnou, a ne násilnou, plnou lásky, a ne nenávisti. Když totiž někoho chci vést, nehoním ho, nestrkám ho, neválím s ním po zemi a necloumám jím, nýbrž vezmu ho jemně za ruku a jdu s ním nebo na volné cestě kráčím před ním a lákám ho, aby šel se mnou.“*

Jan Amos Komenský

Narození dítěte je v každé rodině očekáváno s určitou představou, jak by mělo dítě vypadat, jak by se mělo v průběhu svého života vyvíjet i jaké předpoklady pro výkon různých činností by mělo mít. Většinou se jedná o vizi ideálního a harmonicky se vyvíjejícího dítěte. Poznání, že tomu tak není a že si osud s životem nekontrolovatelně pohrál, je jednou z nejtěžších zkoušek, které může život rodičům připravit.

Zdravotní postižení nebo nemoc, ať již jsou zjištěny bezprostředně po narození nebo v průběhu života dítěte, zajisté připraví náročnější životní situaci nejen dítěti samotnému, ale především rodině, která o něj pečuje. Jedním z nejdůležitějších úkolů rodičů je především pochopit jeho složitější životní situaci a pokusit se přiměřeným vedením vychovat z něj jedince tak samostatného a vyrovnaného, jak je to za dané situace možné. Napomáhat by jim v tom určitě měli i ostatní pracovníci z oborů, kterých se život dítěte bezprostředně dotýká, jako zdravotničtí pracovníci starající se o zdravotní stav dítěte, pedagogové, psychologové a v neposlední řadě rovněž sociální pracovníci.

Možnosti vzdělávání jakéhokoliv dítěte vychází především z jeho individuálních předpokladů, jeho nadání, schopností i dovedností, mnohé děti vyžadují speciální přístup pedagoga. Proto není možno vzdělávat všechny děti stejným způsobem, ale je nutné nabídnout jim dostatečné množství alternativ k dosažení jejich maximálního možného vzdělání.

I když je mnohdy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami zvládnutí učiva v běžné základní škole velmi těžké, je důležité, aby byly součástí našich životů, aby měly ony a hlavně jejich rodiče možnost volby, v jaké instituci se dítě bude vzdělávat. Základní vzdělání je důležitou životní etapou, které se musí zúčastnit každé dítě v České republice, jenž

má k jeho absolvování alespoň částečné předpoklady, a proto velmi záleží na prostředí, ve kterém se dítě učí všemu novému, které ho připravuje na soužití i spolupráci s ostatními lidmi, které ho vybavuje informacemi podstatnými pro jeho následný osobní i profesní život. Právě působení v kolektivu vrstevníků je mimořádně důležité pro vývoj všech dětí, neboť tak posilují svoji sebedůvěru a malými krůčky si budují své postavení ve společnosti.

Cílem bakalářské práce je v rámci teoretické části vyhledání a zpracování odborné literatury k problematice výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to s bližším zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení a děti dlouhodobě zdravotně znevýhodněné, v praktické části vypracování případové studie dívky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně sledování vlivu různých edukačních přístupů na rozvoj její osobnosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ CÍLOVÉ SKUPINY – ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Respektování individuálních potřeb každého žáka a jejich přizpůsobení celému vzdělávacímu plánu, je jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšného vzdělávání každého z nich. Rovněž jejich výchova má svá specifika, která vyplývají jak z psychických, tak i z tělesných zvláštností všech jedinců.

*„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných“ (Bartoňová, Vítková, In Pipeková, 2006, str. 23).*

V některé odborné literatuře se uvádí rovněž termín „žáci se specifickými vzdělávacími potřebami“ (Vítková, In Pipeková, 1998, str. 11), který je obsahově naprosto totožný s názvem v dnešní době více používaným, a to „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Pojem speciální vzdělávací potřeby je od devadesátých let dvacátého století v České republice upřednostňován před pojmem postižení, které je dle klasifikačního modelu WHO z roku 1980 spíše sociální kategorií. V roce 1997 vyvinula WHO svůj pojmový aparát, kterým byly nahrazeny pojmy poškození, omezení a postižení novými pojmy, a to **poškození** znamenající stav, který vede k negativní odchylce od společenského postavení a začíná probíhat proces vyřazování, dále **aktivita** jenž zahrnuje otázku, zda je jedinec schopen samostatně prožít svůj život a **participace**, tedy možnou spoluúčasť jedince na společenském životě (Bartoňová, Franková, Vítková, In Bartoňová, 2005a).

Pro potřeby této práce se budu blíže věnovat žákům se specifickými poruchami učení a žákům se zdravotním znevýhodněním.

## 1.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem, neboť je všeobecně známo, že se v našich školách vzdělává spousta žáků s těmito poruchami. Dříve se odborníci zaměřovali spíše na příčiny jejich vzniku a možnosti jejich reedukace. V dnešní době se do popředí jejich zájmů dostávají především problémy emocionální a socializační, které ve velké míře s těmito poruchami souvisí.

Umění komunikace a rovněž různé matematické dovednosti jsou jedny z nejdůležitějších k naší orientaci v běžném životě. Je proto velmi důležité, abychom nepodceňovali neúspěchy dětí ve čtení, psaní a počítání, neboť poruchy v těchto oblastech následně velmi často vedou ke vzniku závažných problémů v duševní oblasti i v sociálních vztazích.

### 1.1.1 Definice a základní pojmy

Jak uvádí Pokorná (2001, str. 73): „*Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací a osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Tento jev je pro svou různorodost projevů obtížně uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat.*“

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením v oblastech zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí na vývoj dítěte, ale jsou vývojovou poruchou projevující se chybným vývojem některých schopností a dovedností potřebných pro získání různých školních znalostí (Matějček, 2006).

Jedna z mezinárodně přijímaných definic říká, že se jedná „*o poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo k užívání řeči, ať mluvené či psané. Tyto poruchy se projeví nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Pojem specifických poruch nezahrnuje děti, jejichž výukové obtíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí*“ (Matějček, 2001, str. 57).

Existují i nespecifické projevy specifických vývojových poruch učení, které můžeme pozorovat i u jiných podobných poruch, jako je např. vývojová dysfázie nebo lehká mozková dysfunkce. Jedná se především o:

- **deficity (poruchy) pozornosti** – bývají jedním z hlavních symptomů doprovázejících specifické vývojové poruchy učení; postihují všechny smyslové celky a projevují se např. nereagováním na pokyny, hlubokou koncentrací pozornosti na určitém podnětu nebo neschopností vyčlenění podstatných prvků – částí z celku
- **zvýšená unavitelnost** – při práci s dítětem se specifickými vývojovými poruchami učení je nutno sledovat projevy únavy, vhodně motivovat, střídat různé druhy činností dle psychické náročnosti
- **deficity paměti** – týkají se především krátkodobé i dlouhodobé sluchové i zrakové paměti; deficity v předmětných oblastech mohou mít vliv např. na zapamatování si slovních řad (dny v týdnu, násobilka apod.), souviset mohou i se zapomnětlivostí
- **motorické deficity** – řadíme zde poruchy koordinace pohybů (nazýváme též dyspraxií) a poruchy jemné motoriky, které mají velký vliv na grafomotorické činnosti, jako je psaní nebo kreslení; zvláštní skupinou je dyspraxie mluvních orgánů (může způsobovat vadnou výslovnost nebo problémy s artikulací)
- **obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti (serialita)** – zahrnují problémy s předjímáním následného kroku jemuž předchází poznání pořadí jednotlivých prvků, pojmů, úkonů (písmena ve slově, pořadí číslic apod.); k posilování této funkce dochází prostřednictvím zkušenosti, učení a paměťových procesů
- **obtíže v pravolevé orientaci** – ovlivněny typem laterality (je nutné ji na odborném pracovišti přesně stanovit), porucha se může týkat i zaměňování souhlásek b-d nebo samohlásek a-e
- **obtíže v jazyce a řeči** – do této skupiny náleží obtíže dítěte související se specifickými poruchami výslovnosti (specifické asimilace – chybné rozlišování tvrdých a měkkých hlásek a artikulační neobratnost – problémy s výslovností složitějších shluků hlásek, dvojhlásek nebo slov složených či víceslabičných s předponami),

malou slovní zásobou nebo se sníženou úrovní jazykového citu (jazykové kompetence)

- **emoční labilita, psychomotorická instabilita** – mají velký vliv na úspěšnost jedince i na budování jeho sebepojetí (osobní postoj k sobě samému), dle Linderové (In Pokorná, 1997) se u dětí se specifickými poruchami učení objevují emocionální obtíže jako citlivost, plačtivost, nervozita, náladovost, neklidnost, rychlé vzplanutí, infantilní chování, apatie, zasněnost, úzkostnost, rozptýlenost, tendence k rozčilení, nesmělost, bojácnost či nekoncentrovanost
- **poruchy aktivity** – nejčastěji se jedná o hyperaktivní poruchu (nápadně zvýšená aktivita) a hypoaktivitu (nápadně snížená aktivita, která bývá často přehlížena)
- **poruchy senzoričné integrace** – zahrnují problémy se spojováním vjemů odlišných modalit mezi viděným, slyšeným a pociťovaným; důležité je poskytnout dítěti dostatečný čas k upevnění spoju a opakováním je nadále zpevňovat
- **poruchy hmatového vnímání** – projevují se nemožností rozpoznat běžné předměty bez zrakové kontroly (Müller, 2001).

### 1.1.2 Příčiny vzniku specifických poruch učení

Pro bližší uvedení do problematiky příčin specifických poruch učení sestavil Angermaier (In Pokorná, 2001) jejich katalog, na který se odvolává celá německá odborná literatura. Předmětný katalog zahrnuje následující seznam možných příčin:

1. Funkční nedostatky a deficity schopností, jako jsou nižší inteligence, nižší verbální inteligence, řečové obtíže, artikulační obtíže a menší schopnost abstrakce. Dále pak nedostatečná schopnost logického myšlení, jednostranné intelektuální nadání, snížená schopnost vizuální diferenciacie, narušená vizuomotorická koordinace, nedostatečná zraková diferenciacie, snížená schopnost postřehování a špatná paměť.
2. Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze, ke kterým řadíme nedostatečnou schopnost napnout své síly, lenost, odklon pozornosti, nedostatečnou schopnost koncentrace, nervozitu, neklid, úzkostnost, nesamostatnost, kolísající pracovní rytmus, zabíhavou pozornost, hektický pracovní styl (dítě pracuje bez rozmyslu), nestálou pohotovost k učení, dítě ztratilo naději na úspěch, ztrátu odvahy a nepříznivou motivaci k učení.



3. Nedostatečné vnější podmínky, k nimž patří mimoškolní faktory (zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů, chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy) a školní faktory, jako role outsidera mezi spolužáky, častější změna školy a absence ve škole, očekávání sníženého výkonu ze strany učitele, metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.
4. Konstituční nedostatky, jako poruchy zraku nebo sluchu, zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost, tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita, postižení mozku neznámého původu a opožděný tělesný vývoj.

Odborná literatura předpokládá dvě hlavní konstituční příčiny (přinesené dítětem na svět) podmiňující vznik specifických poruch učení, a to **dědičné sklony** přinášející zvýšené riziko rozvoje těchto poruch a **lehká mozková postižení** (dysfunkce), ke kterým především dochází v rámci **prenatálního** (nesouhlasný Rh-faktor mezi matkou a plodem, infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství, alkoholismus matky, různé nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod např. kouření matky), **perinatálního** (přímá poranění hlavičky novorozence např. použitím vysokých kleští, nedostatečný přísun kyslíku při protražovaném porodu nebo při komplikacích s pupeční šňůrou, vdechnutí plodové vody apod.) a **postnatálního** (různá infekční onemocnění dítěte prodělaná do druhého roku jeho věku, jako např. meningitida, encefalitida a záchvaty křečí) poškození mozku dítěte (Pokorná, 2001).

Dle Vágnerové (1997) dělíme typické projevy lehkých mozkových dysfunkcí (v zahraničí a nyní již i u nás nahrazeno více používanými pojmy ADD – syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity a ADHD – syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou), na primární symptomy a sekundární následky, které následně souvisejí především se sociálními reakcemi jedince s lehkou mozkovou dysfunkcí v rodině, ve škole i ve skupině vrstevníků, kdy se problémem stává především chybné rozeznávání různých sociálních situací a rolí a potíže ve všech složkách sociálního učení. Mezi primární symptomy řadíme:

- **poruchy dynamiky** – psychické funkce jsou nerovnoměrně rozvinuty či v nestejně míře narušeny; typickým znakem dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí je i kolísání výkonu a emočního ladění (střídání výborné a nedostatečné práce), změna aktivační úrovně (nejčastěji zvýšená úroveň aktivity nebo-li hyperaktivita projevující se nad-

bytečnými pohyby dítěte, sklony k impulzivité, zbrklým a nepřiměřeným chováním), celková změna aktivační úrovně spojená s kolísáním výkonu, zvýšenou unavitelností a nižší tolerancí k zátěži

- **poruchy emocionality** – výrazné výkyvy nálad, citová labilita i sklon k afektivním výbuchům, poruchy sebeovládání
- **poruchy motoriky a senzomotorické koordinace** – nižší úroveň obratnosti, poruchy koordinace a harmoničnosti pohybů, obtížné zvládnutí dovedností sebeobsluhy (zavazování tkaniček, zapínání knoflíků apod.), sociální potíže s neúspěšností v pohybových hrách
- **poruchy vnímání** – obtíže v přesnější diferenciaci, analýze a syntéze zrakových či sluchových podnětů (nerozlišování pravé a levé strany, nerozpoznání tvarů písmen, obtíže s rozeznáváním různých zvukových tvarů, problémy s vnímáním rytmu)
- **poruchy řečového projevu** – potíže v porozumění řeči i poruchy aktivní řeči; specifické jsou tzv. artikulační neobratnosti, při kterých je celé vyjadřování neobratné, těžkopádné a tzv. specifické asimilace, tedy neschopnost vyslovit slova s artikulačně podobnými hláskami; z obsahového hlediska je verbální projev dětí nápadný určitou chudostí a malou slovní zásobou
- **poruchy učení** – neschopnost využít inteligenci v maximální míře; typickým znakem je rigidita a ulpívání na naučeném stereotypu (problematické přeučování zafixovaných způsobů chování); velmi častý je i výskyt specifických poruch učení
- **poruchy biorytmu a vegetativních funkcí** – zahrnují potíže s jídlem a spánkem; jako první mohou signalizovat lehkou mozkovou dysfunkci, neboť jsou zaznamenávány již od počátku vývoje jedince.

Neméně důležitý vliv na školní výkon dítěte má rovněž nepříznivý vliv prostředí, a to především rodinného a školního. Právě klima rodiny, zájem rodičů o školní výsledky dítěte, jejich očekávání či neočekávání úspěchu dítěte a v neposlední řadě také význam vzdělání u rodičů hraje významnou roli v otázce školní úspěšnosti. Podstatný je i přístup pedagogů k dětem se specifickými poruchami učení, neboť podmínky školního prostředí sehrávají klíčovou roli v jejich dalším možném růstu a vytváření zdravého sebevědomí (Pokorná, 2001).

### 1.1.3 Klasifikace specifických poruch učení a jejich projevy

Názvy jednotlivých specifických poruch učení vycházejí ze spojení předpony dys-, jež značí nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností a názvu postižené dovednosti přejatý z řeckého označení. V pedagogické a psychologické odborné literatuře se můžeme setkat s termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení a chování nebo vývojové poruchy učení. Tyto termíny jsou nadřazeny pojmům **dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie**. S posledními třemi uvedenými pojmy se v zahraniční literatuře nesetkáme, jsou pouze českým specifikem (Zelinková, 2003).

**Dyslexie** – je nejčastější poruchou učení. Jedná se o specifickou poruchu funkčního systému čtení, která náleží do kategorie specifických poruch řeči a jazyka a jejímž hlavním znakem jsou problémy při dekódování tištěného textu a potíže s porozuměním čtenému (Matějček, Vágnerová, 2006).

Česká definice dyslexie, kterou vytvořili Matějček a Langmeier v roce 1960, klade důraz na dílčí nedostatky, které dyslexii podmiňují: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1975, In Matějček, Vágnerová, 2006, str. 7).

Dyslexie se projevuje především v následujících znacích čtenářského výkonu:

- v rychlosti – typické je hláskování a luštění písmen, velmi dlouhé slabikování textu nebo naopak zbrklé čtení s domýšlením slov
- v chybovosti – nejčastěji se jedná o záměnu tvarově podobných písmen (b-d-p) nebo zvukově podobných hlásek (t-d)
- v technice čtení – zahrnuje dvojité čtení, kdy si dítě nejprve slovo potichu přečte po hláskách a teprve následně je vysloví nahlas
- v porozumění – jedná se o sníženou schopnost syntézy písmen ve slovo a odhalení obsahu slova (Zelinková, 2003).

**Dysgrafie** – specifická porucha vázána na estetickou stránku psaní a proto je za velmi diskutabilní považován moment, kdy je písemný projev dítěte již natolik nečitelný a znemožňuje dítěti se vlastní rukou písemně projevit, aby daná porucha mohla být u dotyčného jedince diagnostikována. Jako dysgrafické chyby jsou hodnoceny potíže s udržení písmen na řádku, roztřepané písmo, opačný sklon písma (může být rovněž projevem problémové lateralizace) či nestejná velikost grafémů (Müller, 2001).

**Dysortografie** – specifická porucha pravopisu, která se velmi často objevuje ve spojení s dyslexií. Projevuje se obtížemi při osvojování učiva gramatiky a aplikaci gramatických jevů v textu i zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb, mezi které patří především rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek či sykavek, rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni a přidání, vynechání nebo přesmyknutí písmen či slabik (Zelinková, 2003).

**Dyskalkulie** – specifická porucha matematických schopností postihující číselné operace, matematické představy, manipulaci s čísly i geometrii. Charakteristické je nadměrně dlouhé setrvání dítěte u počítání pomocí prstů, osvojování početních spojů na základě paměti či porucha matematické logiky, kdy dítě není schopno pochopit základní matematické postupy (Zelinková, 2003).

Mezi základní projevy dyskalkulie dle Müllera (2001) patří:

- praktognostická dyskalkulie – neschopnost třídění předmětů podle barvy nebo velikosti, slučování čísel do skupin či řad, porucha prostorové orientace na ploše
- verbální dyskalkulie – obtíže ve jmenování číselných řad, neschopnost slovního označení číslic nebo počtu předmětů, porucha schopnosti slovního označení množství a počtu předmětů
- lexická dyskalkulie – problémy se čtením vícemístných a desetinných čísel, matematických symbolů i matematických příkladů
- grafická (numerická) dyskalkulie – potíže s psaním číslic, s kreslením geometrických tvarů a rýsováním jednoduchých obrazců
- operační dyskalkulie – záměna početních operací, desítek a jednotek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele
- ideognostická dyskalkulie – porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi a neschopnost převedení slovních úloh na početní operace.

**Dysmúzie** – specifická porucha projevující se sníženou schopností vnímání a reprodukce hudby, při které si dítě obtížně pamatuje melodii, chybně rozlišuje jednotlivé tóny a není schopno reprodukovat rytmus (Bartoňová, In Vítková, 2004).

**Dyspinxie** – specifická porucha kreslení, jejíž charakteristickým rysem je neobratné zacházení s tužkou, nemožnost přenesení představy z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír i potíže s pochopením perspektivy (Šafrová, In Pipeková, 1998).

**Dyspraxie** – specifická porucha obratnosti, která se projevuje oslabenou schopností plnit úkoly při běžných činnostech i ve vyučování. Jedinci bývají nešikovní, pomalí, jejich výrobky jsou většinou nevzhledné a často mají naprostou nechuť cokoli vytvářet (Bartoňová, In Vítková, 2004).

#### 1.1.4 Obecné zásady nápravy specifických poruch učení – reedukace

V případě, že se u žáka potvrdí výskyt specifických poruch učení a tyto je nutno odstranit nebo alespoň částečně napravit, je důležité vytvořit určitou koncepci nápravy, která by se měla řídit jistými pravidly, jenž následně zvyšují její účinnost. Mezi tyto hlavní zásady dle Pokorné (2001) řadíme:

- **zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu** – při nápravě specifických poruch učení je důležité zaměřit se nejen na vlastní obtíže, ale i na vnitřní podmínky pro nápravu, jako jsou intelekt dítěte, schopnost koncentrace, volní vlastnosti, motivace k práci a vnější podmínky pro nápravu, mezi které řadíme prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem apod.; důležité je rovněž respektování osobnostních rysů dítěte a individuální prověřování nápravného postupu
- **psychologické analyzování celkové situace dítěte** – zahrnuje vztah dítěte k učení, který je většinou negativně ovlivněn jeho častými neúspěchy i situací rodičů nedoufajících ve zlepšení situace; základem úspěšné nápravy je analýza postojů rodičů i dítěte vůči škole, školním povinnostem, vztah dítěte ke spolužákům, k úspěšnějším sourozencům apod.
- **co nej přesnější diagnostiku obtíží dítěte**
- **stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů** – zajištění přiměřenosti úkolů, které mají k nápravě dopomoci; úkoly by neměly být ani příliš snadné ani přehnaně složité, aby u dítěte nevzbuzovaly strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti

- **prožitek úspěchu u dítěte již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole** – zážitek úspěchu (především v oblasti, ve které dítě původně selhávalo) v přítomnosti alespoň jednoho z rodičů je pro dítě tak překvapující, že jej vytrhuje z jeho pocitů bezmocnosti a následně více aktivuje jeho pozornost
- **při nápravě postupování po malých krocích** – nezvyšování náročnosti úkolů do doby dostatečného nacvičení úkolů předchozích
- **pravidelnou práci s dítětem, pokud možno každodenní** – nácvik určité dovednosti by měl být krátký, ale intenzivní; pokud cvičíme s dítětem denně, máme podstatně větší naději na úspěch, a proto je velmi důležité získat pro spolupráci rodiče
- **vytvoření podmínek, aby dítě cvičení provádělo s porozuměním** – pouhé pasivní řešení úkolů a jejich opakování je pro porozumění nedostačující; dítě i věkově mladší (1. a 2. třída základní školy) musí chápat smysl toho, co nacvičuje a proč to nacvičuje, teprve tak jsme schopni dosáhnout stavu, aby při systematickém cvičení docházelo u dítěte k znovuvybavování a znovuuvědomování
- **dokonalé soustředění** – terapeut nebo rodiče musí vytvořit takové podmínky, aby dítě maximálně koncentrovalo svou pozornost
- **dlouhodobý nácvik** – rodiče i dítě by měli být hned od počátku terapie obeznámeni s faktem, že se úspěchy budou dostavovat postupně; u dětí s těžšími poruchami se může jednat i o několik let
- **cvičení schopnosti, kterou u dítěte rozvíjíme, po dobu, dokud není úplně zautomatizovaná** – zahrnuje přivedení každé funkce, která je u dítěte nedostatečně rozvinuta, do její dokonalosti
- **používání co nejpřesnějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se musí dítě osvědčit** – je důležité mít na paměti, že při nápravě není cílem pouhé překonání specifických nedostatků, ale především naučení dítěte být úspěšným ve školním prostředí
- **strukturování všeho, co má dítě pochopit a co mu předkládáme** – jelikož většina dětí se specifickými poruchami učení nechápe souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy či informacemi v ostatních předmětech,

je důležité vnést řád do vědomostí dítěte, a to především přesným strukturováním informací, které mu předkládáme.

Proces reedukace je cílen především do tří oblastí, které se navzájem prolínají. Jedná se o reedukaci funkcí, které společně podmiňují poruchu, dále o utváření dovedností správně číst, psát a počítat a o působení na psychiku jedince s cílem naučit ho s poruchou žít, tedy utvářet adekvátní koncept sebe samého. Mezi nejčastější chyby v rámci reedukace patří mimo jiné každodenní úmorné psaní diktátů nebo čtení různých příliš náročných textů, odepírání pochvaly, hubování či vyčítání i nesprávné či neodborné postupy při učení (Zelinková, 2003).

#### **1.1.5 Možnosti reedukační péče u žáků se specifickými poruchami učení - Feuersteinova metoda (Pokorná, 2001; Quip – Kvalita v praxi na URL: <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/000111.pdf>)**

V průběhu druhé poloviny dvacátého století bylo vytvořeno více různých programů na rozvíjení kognitivních dovedností u dětí např. Lipmanův test s názvem Filozofie pro děti (Lipman, Sharp, Oscanyon, 1980) nebo Chicagský program rutinních dovedností (Chicago Board of Education, 1980), jejichž základní myšlenkou je přesvědčení, že kvalita mentálních procesů u dítěte závisí na stupni rozvoje kognitivních funkcí a jejichž úkolem je především maximální eliminace projevů školní neúspěšnosti. Východiskem všech těchto programů je předpoklad, že člověk není podmíněn jen biologicky, ale především svým společenským a kulturním prostředím.

Jedním z těchto programů je i Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina. Jeho autor vycházel především z hledání příčin neúspěšnosti dětí ve škole i v možnostech změny jejich přístupu k práci, tedy změny jejich postojů. Při práci s dětmi v Izraeli (děti, které prožily holocaust) zjistil, že ty z nich, které nejsou schopny se učit ze zkušeností nebo při školní výuce, trpí deficitem v kognitivní oblasti, neboť se nenačily myslet v souvislostech. Nejsou totiž schopné získané poznatky strukturovat a organizovat a jejich neúspěchy nesouvisí s inteligencí, ale s nedostatečným rozvojem jejich poznávacích funkcí.

Již v padesátých letech dvacátého století vystupuje Feuerstein proti názoru většiny psychologů, že zjištěná míra inteligence je neměnná a je jedinci dána jednou provždy. Kritizuje jak pojetí intelektu, tak především jeho měření. Tvrdí, že je možné děti s deficitním IQ učit

a rozvíjet tak, aby dosáhly vyšších výkonů v inteligenčních testech. Na adresu testů inteligence uvádí kritiku toho, jak jsou postaveny, jak se s nimi zachází i jak se vyhodnocují. Dle autora testy zjišťují pouze aktuální výkony v umělé situaci, ale neurčují schopnost dítěte se učit.

Program instrumentálního obohacení se sestává z více než 500 stránek cvičení „papír a tužka“, které jsou rozděleny do dvaceti instrumentů, z nichž každý je zaměřen na specifický kognitivní deficit. Feuerstein doporučuje pracovat s instrumenty v hodinových lekcích 2x – 3x týdně po dobu alespoň dvou let, spodní věková hranice pro práci v programu je 8 let (horní hranice stanovena není, s instrumenty mohou pracovat i dospělí jedinci). Program je rozdělen do určitých kategorií s různým zaměřením a všechna cvičení instrumentů jsou tvořena tak, že je stupňována jejich obtížnost a složitost. Názvy jednotlivých kategorií jsou např. Uspořádání bodů, Analytická percepce, Ilustrace (tyto tři jsou vhodné i pro negramotné jedince), dále Orientace v prostoru I, II, Porovnávání, Rodinné vztahy, Kategorizace, Časové vztahy nebo Přechodné vztahy (ukázky jednotlivých cvičení – P I).

Při práci s Feuersteinovou metodou je kladen velký důraz na rozvíjení řeči, neboť právě řeč je nástrojem každé intelektuální činnosti a na spolupráci a naslouchání, tedy na vzájemném sdílení myšlenek a přístupů k úkolu. Ke splnění většiny úkolů je nutné zapojení prakticky všech kognitivních funkcí zaměřených především na přesné vnímání daného vzoru a jeho vlastností či na plánování strategií k systematickému vyhledávání správných řešení. Rovněž se ve velké míře podporuje vnitřní motivace, a to především slovní formulací „rozmysli si to“, která je i součástí loga celého programu, ve kterém stojí: „Nechte mě, já si to rozmyslím...“

## **1.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním – s dlouhodobým onemocněním**

Každé onemocnění znamená obrovské zatížení pro dětský organismus a v nemalé míře působí i na jeho psychiku, neboť nemoc nepostihuje pouze určitý orgán v těle, ale zasáhne člověka jako celek.

Psychické následky nemocí či jiných somatických poruch u dětí můžeme zařadit do tří kategorií:



- a. psychické následky přímého poškození ústřední nervové soustavy, ať již nemocí, úrazem či jakýmkoli jinými škodlivými činiteli
- b. psychické následky nepřímého ovlivnění ústřední nervové soustavy v průběhu nemoci
- c. psychické následky mimořádné společenské situace nemocného nebo nějak zdravotně postiženého dítěte (Matějček, 2001, str. 13 -14).

### 1.2.1 Nemocné dítě a rodina

Rodina je pro dítě (ať zdravé, či nemocné) prvním a nejdůležitějším prostředím, které by na jeho příchod mělo být připraveno nejen materiálně, ale především psychologicky. Základní funkcí rodiny vůči všem jejím členům, by mělo být poskytování bezpečí i citové opory, a to především dětem, neboť tyto prozatím samy nedokážou zvládnout vlastní problémy či různá životní zklamání.

Zjištění, že dítě není po zdravotní nebo psychické stránce úplně v pořádku nepochybně připraví náročnější situaci pro rodiče i ostatní jeho vychovatele, neboť je většinou nutné přebudovat soustavu hodnot, které doposud v rodině platily, upravit plány do budoucna apod. Nejdůležitějším krokem k přijetí nemocného či postiženého dítěte a dosažení jeho optimálního vývoje je stav vyrovnaní se s danou nepříznivou situací.

Rodiče nemocného dítěte mají velké tendence k nevhodným výchovným postojům, které mu následně život spíše znesnadňují než-li ulehčují. Jedná se především o:

- **výchovu příliš úzkostnou** – přílišné omezování dítěte v jeho aktivitách a tím v jeho sociálním vyspívání
- **výchovu rozmazlující** – rodiče na dítěti velmi lpí, přehnaně oceňují každý jeho pokrok, každý úspěch; celý svůj život podřizují jeho přáním, snaží se vynahradiť mu přemírou lásky jeho složitější životní situaci, důsledkem pak může být naprostá ztráta jejich autority
- **výchovu perfekcionistickou tj. s přepjatou snahou po dokonalosti** – zahrnující snahu rodičů o dosažení úspěchu u dítěte bez ohledu na jeho reálné možnosti, neúměrné nároky ze strany rodičů i přetěžování dítěte, které může následně vést k jeho neurotizování

- **výchovu protekční** – zabraňuje dítěti povahově vyspět, neboť rodiče dítěti neustále pomáhají, dělají vše za ně a upřednostňují u něj hodnoty zvláště „výhodné“ pro jeho další život bez ohledu na způsob jejich dosažení
- **výchovu zavrhuující** – spíše skrytá forma výchovy, kdy ve vychovatelích nemocného dítěte přetrvává neustálý pocit neštěstí, neumí se s danou situací vyrovnat (Matějček, 2001).

Je důležité, aby byla rodina pro dítě místem lásky, porozumění i jistot, a to za všech okolností, neboť psychika dítěte je ovlivněna především celkovou rodinnou atmosférou a citovým postojem rodičů k dítěti.

Dle Matějčka (2001) jsou fáze vyrovnání se rodičů a prvotních vychovatelů s tíživou životní situací – faktem, že je dítě zdravotně postižené nebo vážně nemocné následující:

1. **fáze duševního otřesu nebo šoku provázeného silnou úzkostí** – může k němu dojít náhle nebo postupně na základě hromadění různých nepříznivých informací o zdravotním stavu dítěte
2. **fáze beznaděje a zoufalství, které rodiče charakterizují slovy „že se jim zhroutil svět“** – teprve v této fázi dochází k plnému uvědomění si faktu o nemoci nebo postižení dítěte, rodiče však zatím ještě nejsou schopni hledat z dané situace východisko
3. **fáze obranná** – zahrnuje různé formy obranných mechanismů jako je popření skutečnosti, návrat do období před „poznáním“, touhu po okamžité nápravě nebo hledání viny a viníka (mohou se objevit i různé agresivní postoje)
4. **fáze přijetí dítěte „takového, jaké je“ a rovněž přijetí role rodičů nebo vychovatelů nemocného či zdravotně postiženého dítěte** – život zúčastněných v tento okamžik dostává nový smysl.

Výchova nemocného dítěte může znamenat zátěž nejen pro jeho rodiče, ale i pro jeho sourozence, kteří nejčastěji přijímají dominantně ochrannou roli spočívající v podpoře a ochraně nemocného nebo zdravotně postiženého dítěte. Velmi nebezpečné by mohlo být soustředění maximální možné pozornosti rodičů na dítě se zdravotním postižením nebo naopak na zdravé dítě. Sourozenci totiž potřebují cítit, že nejsou vzájemně diskriminováni (Bartoňová, 2005b).

Soužití se sourozencem je pro dítě specifickou socializační zkušeností, neboť se sourozenci v osobnostním pojetí ve velké míře vzájemně ovlivňují. Starší sourozenec stejného pohlaví může být i objektem identifikace a může plnit funkci „modelu chování“. Děti, které žijí v sourozeneckém vztahu následně bývají ke svým vrstevníkům citlivější, lépe odhadují jejich pocity i potřeby (Vágnerová, 2000).

Odborní pracovníci (pedagogičtí, zdravotničtí i sociální) by měli rodičům napomoci k maximální optimalizaci péče o nemocné dítě, měli by vůči rodičům projevit sympatizující postoj, ani odtažitý, ale ani vtíravý. Jejich pomoc rodičům a vychovatelům spočívá především v pozitivním přijetí dítěte, v realizaci účelného postupu při péči o nemocné či zdravotně postižené dítě. Podstatné je i vedení rodičů ke kvalitní přípravě dítěte na vzdělávání, neboť právě pro tyto děti je možnost dosažení maximálního možného vzdělání velmi často životní nutností. Dále pomáhají rodičům si uvědomit, že pesimismus a sebelítost jsou největšími překážkami účelné snahy po nápravě, neboť sice nejsme schopni zajistit všem dětem plné zdraví, ale ve velké míře jim můžeme umožnit prožít šťastné dětství. Měli by rovněž rodiče i vychovatele vést k tomu, aby dítě zbytečně nevystavovali stresu srovnáváním se zdravými vrstevníky, neboť se tímto u něj navozují pocity méněcennosti a zklamání. Vhodnější je pokusit se u nemocného nebo zdravotně postiženého dítěte vzbudit pocit, že něco dokáže, zaměřit se na jeho přednosti a tím u něj budovat zdravé sebevědomí, neboť to se následně stává hybnou pákou snažení (Matějček, 2001).

### **1.2.2 Nemocné dítě ve školním prostředí**

Nástup do školy je pro dítě spojen s procesem osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Role žáka přináší vyšší sociální prestiž i různé zátěžové situace. Adaptace na školu zahrnuje rovněž zvládnutí role spolužáka. U mladších školáků má větší subjektivní význam učitel než-li spolužáci, s rostoucím věkem je tomu naopak. Školní třída je sociální skupinou, ve které se děti učí navazovat kontakt i komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů, přispívá také k rozvoji specifických sociálních kompetencí (Vágnerová, 2000).

Jakékoli onemocnění, ať už akutní nebo chronické, nepůsobí pouze na tělesný stav dítěte, ale ve velké míře ovlivňuje i jeho prožívání a chování, což se následně odráží v jeho školní práci. Závažnější chronická onemocnění jsou velkým zatížením pro dětský organismus

a proto je u takových dětí při nástupu do školy nutno počítat s určitými riziky, které mohou na výkon ve škole i celou školní práci nepříznivě působit. Jedná se o:

- **celkově sníženou výkonnost** – způsobuje omezení kapacity učení při shodné inteligenci
- **častější absence** – z důvodu různých kontrolních vyšetření nebo pobytů v nemocnici a z toho plynoucí nutnost následného doplňování učiva
- **omezení zkušeností, zejména v sociální oblasti** – potíže s adaptací na školní prostředí, projev určité infantilizace vůči škole, učiteli i spolužákům
- **ovlivnění emočního ladění** – zhoršení nálady je závislé na akutním stavu i dalších nepříjemnostech s ním souvisejících, snadná unavitelnost, častější indispozice
- **změny postoje a očekávání zaměřené na nemocné dítě** – není vhodná ani úplná rezignace na školní prospěch ze strany učitelů a rodičů ani nadměrný důraz kladený na dosažení výborných školních výsledků (Vágnerová, 1997).

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V České republice došlo k podstatným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami teprve po roce 1989 a koncepce vzdělávacího systému se tak více přizpůsobuje požadavkům celé evropské společnosti. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u nás probíhá po dobu devíti (deseti) let během povinné školní docházky, a to buď přímo v základní škole a základní škole praktické nebo v základní škole speciální. Stále více se ovšem prosazuje integrativno/inkluzivní vzdělávání těchto dětí v základních školách za legislativních podmínek (Bartoňová, Vítková, In Pipeková, 2006).

### 2.1 Legislativní rámec vzdělávání

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je legislativně zakotveno a vymezeno těmito předpisy:

- Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláškou MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Dle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (MŠMT ČR, 2005, URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>) je speciální vzdělávání žáků zajišťováno:

1. formou individuální integrace – zahrnuje vzdělávání žáka v běžné škole nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení
2. formou skupinové integrace – zahrnuje vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení

3. ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škole)
4. kombinací výše uvedených možností

V rámci péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležitá rovněž činnost pedagogicko-psychologických poradenských služeb, jejichž poradenství je v České republice dobře propracovanou sítí zajišťující pomoc nejen dětem a mládeži, ale i jejich rodičům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům. Mezi pracovníky působící přímo ve školských institucích patří výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové a školní speciální pedagogové. Náplň jejich činnosti je určena zákonem č. 561/2004 Sb. a návaznou vyhláškou č. 72/2005 Sb. Specializovanými poradenskými pracovišti jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra a střediska výchovné péče (Bartoňová, Pipeková, In Pipeková, 2006).

### **2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je kurikulární dokument, jímž jsou stanoveny představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání a jehož cílem je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na nejvyšší možné úrovni a tímto je připravit k dalšímu vzdělávání i uplatnění ve společnosti. Jedná se o programový dokument, který je rovněž koncipován pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vycházejí z něj školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání, jejichž pomocí má každá škola možnost se profilovat (Bartoňová, 2005b).

Klíčové kompetence zahrnují soubor vědomostí, postojů a hodnot, schopností i dovedností podstatných pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. V rámci základního vzdělávání jsou nejdůležitější především kompetence k učení, kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní a kompetence komunikativní. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání specifikuje vše, čeho by mělo být v rámci základního vzdělávání dosaženo (Bytešníková, In Bartoňová, 2005a).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání určuje devět základních vzdělávacích oblastí, jejichž cíle jsou tímto dokumentem naplňovány. Jednotlivé vzdělávací oblasti nahrazují v uvedeném dokumentu vyučovací předměty a jsou tvořeny obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jedná se o následující oblasti:

- jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk)
- matematika a její aplikace
- informační a komunikační technologie
- člověk a jeho svět
- člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)
- člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova)
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)
- člověk a svět práce (Bartoňová, 2005b).

### 2.1.2 Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

*„Integrace je určitým kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí být přijat a sám se s ní identifikuje“ (Vágnerová, 1997, str. 155).*

Integrace v běžné škole je praktikována mnoha způsoby. Mezi některé z forem integrativní podpory dle Bartoňové, Frankové, Vítkové (In Bartoňová, 2005a) patří:

- **speciálněpedagogické diagnostické podpůrné třídy** – žáci se vzdělávají dle vzdělávacího programu základní školy v jedné výukové skupině; obsah učiva prvních dvou let mají rozložen do tří let a po jeho zvládnutí někteří přecházejí do běžných tříd
- **kooperativní třídy** – jsou součástí běžných základních škol a vzdělávají se v nich pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyučuje speciální pedagog
- **integrační třídy** – jedná se o postupné ročníky v běžné škole, kterou navštěvuje větší počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami; ve třídě je většinou 20 žáků a vyučují zde dva pedagogové, z nichž jeden je speciální pedagog
- **integrativní běžné třídy** – jsou následkem integračních tříd, ale počet žáků se snižuje a speciálněpedagogická podpora je poskytována pouze v určitých hodinách

- **běžné třídy se speciálněpedagogickou podporou (např. mobilní služby)** – uvedená forma integrativní podpory je nejvíce vhodná pro účelovou podporu; speciálněpedagogická podpora zde má spíše ubývající velikost a počet žáků ve třídě se nemění
- **běžné třídy bez speciálněpedagogické podpory (tzv. šedá integrace)** – jsou zde přijímáni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale není jim zde poskytnuta žádná speciálněpedagogická podpora.

V případě integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami hraje škola tři podstatné role. Je místem pro učení dítěte (pozor je nutno dát na zvýšené riziko podcenění přílišných nároků běžné školy na dítě), rovněž je prostorem k socializaci dítěte (dává možnost adaptace v majoritní společnosti) a je i místem konfrontace postojů školy a rodiny (Vágnerová, 1997).

Odborníci se shodují na dodržování určitých obecných platností pedagogem, které následně ulehčují život dětí se specifickými poruchami učení ve škole. Mezi tyto zásady řadíme:

- posazení dítěte ve třídě do bezprostřední blízkosti učitele, samotné nebo vedle klidného žáka
- vysvětlení nové látky jednoduchými slovy a krátkými větami
- ujištění se, že dítě nové učivo dobře pochopilo
- dohodnutí se na úkolech, na systému známkování i počtu možných chyb
- zabránění nadměrné únavě či rychlému tempu
- zařazení lehčích aktivit po diktátě nebo jiné aktivitě, která dítěti vzala mnoho energie
- podpoření dítěte v počátcích plnění zadaného úkolu
- zachování trpělivosti nad jeho pomalostí
- napomáhání objevení u dítěte vlastních schopností a jejich využití před ostatními dětmi ve třídě
- čerpání nových poznatků o poruchách učení; pedagog by měl dokázat rozlišit, kdy jsou poruchy závažné a kdy nejsou podstatného rázu
- nalezení možností co nejlepšího přizpůsobení školní docházky v závislosti na typu závažnosti případu



- tvorba vizuálních a fonologických pomůcek a soustavná příprava pedagoga (Bartoňová, In Pipeková, 2006).

Dle sociálního programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zaměřeného na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT ČR, URL: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>) existují určitá podpůrná opatření při speciálním vzdělávání, která napomáhají integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Jedná se o speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Na úspěšnost integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a na celkovou spolupráci se školou má rovněž velký význam základní postoj, jaký k dítěti zaujímá jeho rodina. Nepříznivý vliv má v dané situaci jak nadměrně protektivní a ochranná výchova, tak i nezájem ze strany rodiny, neboť je třeba si uvědomit, že pokud dítě nebude mít dobré rodinné zázemí, bude jeho adaptace v běžné škole daleko obtížnější. Důvodem, proč mnozí rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami preferují integraci do běžné školy je především to, že příslušnost k běžné tj. normální škole má v tomto směru význam důkazu nepochybné normality a může sloužit i jako prostředek kompenzace daného nepříznivého stavu u dítěte (Vágnerová, 1997).

### 2.1.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je pracovním materiálem, který slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání individuálně integrovaného žáka. Vzniká zpravidla bezprostředně po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a může být doplňován nebo upravován v průběhu celého školního roku. Na jeho vyhotovení spolupracují učitel, pracovník provádějící reedukaci, žák, rodiče nebo zákonní zástupci žáka, vedení školy, pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra.

Význam individuálního vzdělávacího plánu spočívá především v hledání určité hranice, které je integrovaný žák v průběhu vzdělávání schopen dosáhnout a která mu rovněž

umožňuje pracovat podle jeho nejlepších schopností i individuálního tempa, což významnou měrou přispívá k omezení stresujícího porovnávání se s ostatními spolužáky.

Dle Zelinkové (2003) musí každý individuální vzdělávací plán současně sledovat jak obsah vzdělávání, určení vhodných metod a postupů, tak i specifické obtíže, které má eliminovat.

Principy podstatné pro jeho vypracování jsou:

- **vychází z diagnostiky odborného pracoviště** – poznatky diagnózy stanovené odborným pracovníkem poskytují důležité informace o psychických kvalitách dítěte a měly by být následně zapracovány do individuálního vzdělávacího plánu; jedná se např. o tolerování pomalého tempa žáka nebo respektování vizuálního stylu učení či krátkodobé paměti
- **vychází z pedagogické diagnostiky učitele** – i když učitel pracuje především z poznatků odborného pracoviště, opírá se i o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici
- **respektuje závěry z diskuze se žákem a rodiči** – je důležité podat rodičům co nejpresnější informace, neboť tyto jsou základem spolupráce s rodinou; podíl žáka je závislý především na jeho věku a vyspělosti
- **je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje** – nejčastěji se týká českého jazyka a cizího jazyka u dítěte s dyslexií a matematiky popř. fyziky u žáka s dyskalkulií; u ostatních předmětů se uvádí doporučení, které se nejčastěji týká hodnocení, klasifikace nebo písemných projevů
- **vypracovává jej vyučující daného předmětu** – individuální vzdělávací plán zpracovává učitel předmětu, kterého se potíže nejvíce dotýkají společně s pracovníkem provádějícím reedukaci; odborné pracoviště poskytuje k jeho tvorbě pracovníka, se kterým je možno jeho obsah konzultovat.

#### 2.1.4 Hodnocení a klasifikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu je rovněž hodnocení, jehož úkolem je především zjišťování a posuzování úrovně žáků v určitém období. Má funkci motivační, výchovnou, diagnostickou, regulační i kontrolní a může velkou měrou ovlivnit (pozitivně či negativně) další vývoj žáků. Jednou z forem a současně i výsledkem hodnocení je klasifikace (Zelinková 2003).

Učitel může v průběhu školního roku používat u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami slovní hodnocení, běžnou klasifikační stupnici i kombinaci obou z nich. Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení a učitel je oprávněn jej použít v rámci pololetního i závěrečného vysvědčení na základě dohodnutého souhlasu mezi ředitelem školy, zákonnými zástupci žáka a poradenským pracovištěm (Bartoňová, In Pipeková, 2006).

Již na počátku sedmdesátých let 20. století vypracovali první odborníci zabývající se problematikou specifických poruch učení systém slovního hodnocení, který využili jako součást počáteční instrukce pro zřizování tříd pro děti s poruchou čtení (Zelinková 2003).

Při zkoušení žáka se specifickými poruchami učení musí být použito takových forem zkoušení, které nejlépe využívají nejvýkonnější oblasti žáka a je nutno upřednostňovat množství jevů, které si žák osvojil před prostým počtem dosažených chyb. Rovněž je velmi důležité upravení časového limitu ke splnění zadaných úkolů i stanovení individuálních metod zkoušení, jako např. psaní diktátů formou doplňování, přezkoušení předem dohodnutého množství učiva apod.. Pro aplikaci všech výše uvedených prostředků u dítěte je nutné stanovení patřičné diagnózy příslušným odborným pracovištěm (pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, psychiatrickým nebo neurologickým pracovištěm). Na základě stanovené diagnózy pak dítě může být zařazeno do speciální školy pro žáky se specifickými poruchami učení, do speciálních tříd zřizovaných při základních školách nebo může být s vypracovaným individuálním plánem integrováno v běžné, nespecializované třídě základní školy (Müller, 2001).

### 3 PSYCHIKA DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Sociální role, ve které se jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami nachází, velkou měrou ovlivňuje především stav jeho psychiky, neboť jakékoliv odchylky od normy mohou být zdrojem různých psychických traumat i pocitů méněcennosti. Narušeno může být i přirozené odpoutávání se od rodiny ze strany dítěte a vytváření nových přátelství, která mají v jeho životě významnou terapeutickou i seberegulační funkci. Všechny jmenované atributy následně ve velké míře ovlivňují jeho sebehodnocení a mohou mít podstatný vliv i na stav jeho sebevědomí.

#### 3.1 Sebepojetí

Specifickým rysem každého člověka je uvědomování si vlastního já a s ním související rozvoj sebepojetí, které je v podstatě vyjádřením toho, co si jedinec o sobě myslí, jak se posuzuje. Jeho základními aspekty jsou sebehodnocení, sebedůvěra, sebeláska a s tímto související stav sebevědomí. Sebepojetí se vytváří na základě smyslových vjemů i různých emočních prožitků jedince, ale ve velké míře rovněž souvisí s reakcemi a postoji ostatních lidí. V představě sebe sama rozlišujeme tři základní složky:

- **tělesnou identitu** – souvisí především s vnímáním vlastního těla, jeho hodnocením, akceptací, ale i odmítáním
- **psychickou identitu** – zahrnující pocitové schéma vlastního já tzn. vnímání psychických projevů a prožívání vlastní existence a kognitivní schéma vlastního já, tedy rozumové zpracování informací
- **sociální identitu** – vypovídající o příslušnosti k určitým sociálním skupinám i o získání různých sociálních rolí (Vágnerová, 2004).

Všechny děti, mládež i dospělí mají potřebu být pro druhé nějakým způsobem užiteční, potřební. Pokud je jim tato potřeba z nějakého důvodu upřena, je následně touto situací ve velké míře ovlivněno právě jejich sebepojetí. Rovněž na něj negativně působí i nedostatek sociálních zkušeností či nedostatek sociálních podnětů. Proto je velmi důležité dávat i dětem se speciálními potřebami neustále najevo, že jsou pro nás nepostradatelné, že nás jejich život v mnohém obohacuje (Zámečnicková, In Pipeková, 2006).

### 3.1.1 Sebehodnocení

Je nesporné, že pozitivní sebehodnocení je významným činitelem citové adaptovanosti jedince ve společnosti i rozvoje zdravého sebevědomí a následně dotyčným poskytuje sebejistotu, duševní rovnováhu, příznivý vztah k jiným i lepší výsledky v učení. Oproti tomu velmi nízké sebehodnocení může vést k neurotickým poruchám a depresím, někdy až se suicidálními tendencemi. Rovněž nepřiměřeně velká sebekritičnost a z ní plynoucí strach, neklid a tenze způsobují vyhýbání se úkolům, zátěžovým situacím i odpovědnosti a tím vyvolávají pasivní formy maladaptace (Čačka, 2000).

Sebehodnocení je v období mladšího školního věku ovlivněno především názory individuálně významných autorit, jako jsou rodiče nebo učitelé, jejichž úloha v životě dítěte zaujímá významné postavení. Vytváří se od raného dětství a ve školním období dochází k jeho pozitivnímu či negativnímu ovlivňování. Větší riziko nízkého sebehodnocení hrozí dětem, které jsou citově nedostatečně akceptované, kterým se nepodařilo dostatečně uspokojit potřebu bezpečí i jistoty. Pokud dítě (či dospělý) postrádá vědomí vlastní hodnoty pro ostatní, postrádá většinou i pozitivní sebehodnocení a z něj plynoucí sebejistotu. K zafixování nižšího sebehodnocení a k anticipaci horšího výkonu v budoucnosti vede ve velké míře rovněž podceňování dítěte (Vágnerová, 1997).

### 3.1.2 Sebevědomí

Jelikož zdravé sebevědomí není vrozenou záležitostí a člověk sám není jeho jediným strůjcem, záleží především na množství různých frustračních zážitků, a to nejen v dětství a mládí, ale v průběhu celého života, jak se bude pocit sebejistoty postupem času rozvíjet. Člověk je tím více nejistý a bázlivý, čím více různých zklamání a duševních poranění v průběhu svého života utrpí. Miliony lidí mají z psychologického hlediska následkem výchovy problémy se sebevědomím, jen asi 10 procent se vyvíjí bez utiskování (Lauster, 1993).

Dle Čačky (2000) má sebevědomí každého jedince určitou úroveň, která vyplývá z jeho schopností vyrovnat se v životě se situacemi změn a nejistot.

- **Nízké sebevědomí** výkony jedince většinou snižuje, neboť se projevuje podezřívavostí i sníženou schopností využívat obranné mechanismy až neuroticizmem a vyvolává rovněž strach spojený s očekávaným selháním a trémou.

- **Nadměrné sebevědomí** bývá často u dotyčného jedince spojeno s touhou po moci, nadřazováním se i podceňováním ostatních.
- **Přiměřeně pozitivní sebevědomí** je znakem osobnosti znající své možnosti i schopnosti, mající reálné ambice, zodpovědně plnící zadané úkoly i vytyčující si dosažitelné cíle.

Je pravdou, že ani dítě narozené s určitým tělesným či zdravotním postižením, s nižší inteligencí nebo jiným handicapem nemusí zpočátku trpět nedostatkem sebejistoty, a to hlavně díky láskyplné péči své rodiny. Toto se však může náhle změnit při jeho vstupu do většího kolektivu vrstevníků, kde je handicap vnímán spíše negativně a stejně tak je vnímána i samotná osoba dotyčného dítěte. Klíčovou úlohu v rámci budování zdravého sebevědomí u dítěte určitě hraje výchova, hlavně ta v rodině, později jsou významným atributem i různé zážitky ve škole či v zaměstnání (Lauster, 1993).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ZPRACOVÁNÍ METODIKY VÝZKUMU

K realizaci kvalitativního výzkumu formou vypracování případové studie dívky se speciálními vzdělávacími potřebami byla použita následující osnova:

1. Zjevné strukturované jednodenní pozorování dívky v rámci edukačního procesu ve školní třídě za účelem sledování její práce a působení v kolektivu spolužáků
2. Strukturovaný rozhovor s dívkou a její kamarádkou se záměrem zjistit informace související s psychickým stavem dívky
3. Identifikace jevu, který je pro chování dívky typický
4. Na základě informací získaných od rodičů a třídní učitelky dívky stanovení osobní, rodinné i školní anamnézy
5. Studium odborných posudků dívky (zpráv z psychologických vyšetření a vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně)
6. Analýza zjištěných údajů a navržení patřičných opatření ke zlepšení stavu dívky

Dle Musilové (2003, str. 10) je definice kazuistiky (případové studie) následující: „*Kazuistika je systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje osobnosti. Získané poznatky nelze zobecnit (generalizovat).*“

Případová studie se v pedagogice nebo psychologii využívá zpravidla ke zjištění uceleného obrazu jedince, který se projevuje určitým nestandardním chováním např. nadaného žáka nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Musilová, 2003).

### 4.1 Zjevné strukturované jednodenní pozorování dívky ve školní třídě

Pozorování proběhlo v základní škole, kterou dívka navštěvuje, v rámci „Dne otevřených dveří“, a to z důvodu co možná nejmenší eliminace nestandardního chování dívky v přítomnosti pozorovatele. V tento den mají rodiče a ostatní příbuzní možnost přijít se podívat přímo na průběh vyučování, proto jsem výuku dětí nijak nenarušovala.

Ve třídě, kterou dívka navštěvuje se vzdělává 24 dětí, z toho je 11 děvčat a 13 chlapců. Dívka sedí ve druhé lavici u okna, a to na doporučení psycholožky Pedagogicko-psychologické poradny, která po vyšetření dívenky v prosinci 2009 upozornila na nevhodnost posazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do poslední lavice třídy



z důvodu výšky. Na základě závěrečné zprávy z vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně zaslané přímo na adresu základní školy, byla dívka přesazena a tímto byla znásobena možnost jejího zapojení se do vyučování.

V rámci pozorování jsem se zaměřila především na zjištění míry práce schopnosti dívky, projevy komunikace, aktivity a reakcí na hodnocení ze strany učitelů (záznam z pozorování – P II).

#### **4.1.1 Práceschopnost**

Dívka pracovala v průběhu vyučování samostatně, nepotřebovala nadměrný dozor učitele. K dokončování úkolů však potřebovala více času než většina spolužáků, což u ní vyvolávalo určitou nervozitu pokud viděla, že mají spolužáci úkol již hotový. V případě, že nevěděla jak při samostatné práci pokračovat, zvedla ruku a nebála se zeptat učitele (nejvíce odvahy projevila v hodinách pod vedením třídní učitelky).

#### **4.1.2 Komunikace**

Na dotazy učitele odpovídala pozorovaná dívka spíše jednoslovně, někdy vůbec, nesnažila se komunikaci s učitelem prodlužovat. Stav se však výrazně lišil dle osoby učitele. Uvolněnější byla pouze v přítomnosti třídní učitelky (asi ji má dívka oblíbenou) a paní učitelky v hudební výchově, kterou dívenka osobně zná. V průběhu přestávek více pookřála, povídala si s některými spolužačkami. Z celkového projevu v průběhu vyučování byla patrná velká tenze a úzkostnost, patrně plynoucí z nedostatečné slovní zásoby (pomalejší vybavitelnost slov) a nižší verbální pohotovosti.

#### **4.1.3 Aktivita**

V průběhu vyučování se dívka několikrát přihlásila, každý úspěch nebo správná odpověď v ní podpořil opětovnou větší aktivitu. Na konci každé hodiny již na ní byla patrná velká únava, občas poléhala na lavici, zívala. Dívka v jednotlivých hodinách se spolužáky spolupracovala jen velmi málo, raději se držela stranou. Ve vyučování neprojevovala snahu o navození kontaktu s ostatními dětmi, o přestávce se celkově uvolnila a byla více společným aktivitám nakloněna.

#### 4.1.4 Reakce na hodnocení ze strany pedagoga

Každá pochvala, každé povzbuzení či kladné hodnocení u dívky vyvolalo naprostou změnu stavu. Bylo patrné, jak je motivována pro další činnost, jak je nakloněna další spolupráci. V případě nezdaru se jakoby uzavřela do sebe, přestala komunikovat.

## 4.2 Strukturovaný rozhovor s dívkou a její kamarádkou

Rozhovor jsem se rozhodla realizovat z důvodu zjištění míry sebevědomí, motivace a sebehodnocení u dívky se speciálními vzdělávacími potřebami a výsledky rozhovoru jsem následně zahrнула do případové studie této dívky.

Pro lepší komunikaci s dívkou (na základě zjištěných potíží s porozuměním významu některých slovních formulací) jsem se rozhodla použít strukturovaný rozhovor tvořený jak výzkumnými otázkami, tak i nabídnutými možnostmi odpovědí (otázky strukturovaného rozhovoru – P III). Rozhovor jsem realizovala nejen s dívkou se speciálními vzdělávacími potřebami (Respondentka 1 – R 1), ale i s její stejně starou kamarádkou – spolužačkou (Respondentka 2 – R 2), a to z důvodu zjištění možného rozporu mezi tím, jak se vidí samotná dívka a jak ji vidí jiní, jí blízcí lidé (v tomto případě její kamarádka).

Na úvod každého rozhovoru jsem se s dívkou přivítala a sdělila jsem jí, co po ní budu v průběhu rozhovoru požadovat, jak bude rozhovor probíhat. Rozhovor jsem uskutečnila v místě jejího bydliště, neboť jsem nechtěla ovlivnit výsledky rozhovoru tím, že bych ji vytrhávala z přirozeného prostředí. Po ukončení rozhovoru jsem se s ní rozloučila a za věnovaný čas jí poděkovala (není uvedeno na záznamovém zařízení).

Jelikož jsem předmětné rozhovory s dívkami nahrávala na záznamové zařízení, zajistila jsem si nejprve souhlas rodičů obou dívek s nahráváním (P IV). Následně jsem oba rozhovory doslovně přepsala (P V a P VI), vyhodnotila a vzájemně srovnala odpovědi obou dívek.

#### 4.2.1 Cíl strukturovaného rozhovoru

Cílem strukturovaného rozhovoru bylo zjistit případný rozpor mezi tím, jak se vidí (hodnotí) samotná dívka se speciálními vzdělávacími potřebami a jak ji vidí (hodnotí) jiní, jí blízcí lidé (v tomto případě její kamarádka - spolužačka).

#### 4.2.2 Stanovení hypotézy strukturovaného rozhovoru

Dle získaných informací od rodičů, psychologa z Pedagogicko-psychologické poradny i třídní učitelky se dívka jeví jako dítě uzavřené s velmi malým sebevědomím i sebehodnocením. Proto jsem stanovila následující hypotézu:

H 1: „Dívka se speciálními vzdělávacími potřebami bude mít na sebe více negativní náhled než jaký na ni bude mít její kamarádka“.

#### 4.2.3 Vyhodnocení strukturovaného rozhovoru

Nejdříve jsou u jednotlivých respondentek uvedena fakta z probíhajícího rozhovoru, která by mohla mít podstatný význam na jeho vyhodnocení. Následuje obsahová analýza rozhovorů a srovnání odpovědí obou respondentek.

R 1 – při rozhovoru je spíše nejistá. Již před započítím rozhovoru se několikrát obeznamovala s jeho průběhem, způsobem kladení otázek. Nervozita u ní byla patrná po celý jeho průběh, některé otázky jí musely být vícekrát zopakovány a na mnohé z nich odpovídala opět otázkou. Rozhovor trval cca 11 minut.

R 2 – v průběhu rozhovoru otevřená, vystupovala sebejistě, neměla problém s pochopením otázek. Rozhovor trval cca 6 minut (tedy o polovinu méně než u R 1).

### Sebevědomí a motivace

#### **Otázka č. 1 – Máš (má tvá kamarádka) dobrého kamaráda/kamarádku?**

Odpověď R 1 – Mám více dobrých kamarádů/kamarádek.

Odpověď R 2 – Nemá dobrého kamaráda/kamarádku.

Po dokončení rozhovoru již mimo záznamové zařízení jsem se R 2 zeptala na odpověď k této otázce, zda se ona nepovažuje za dobrou kamarádku R 1 a odpověď zněla, že myslela dobré kamarády ještě mimo ni. I přes danou nesrovnalost došlo k podcenění ze strany R 2.

#### **Otázka č. 2 – A v novém kolektivu si snadno najdeš (najde tvá kamarádka) nového kamaráda/kamarádku?**

Odpověď R 1 – Někdy se mi to podaří.

Odpověď R 2 – Někdy se jí to podaří.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 3 – Myslíš si, že tě (tvoji kamarádka) mají spolužáci rádi?**

Odpověď R 1 – Ano?

Odpověď R 2 – Ano.

Shoda odpovědí. R 1 odpovídá otázkou, není si pravděpodobně jistá správnosti odpovědi!

**Otázka č. 4 – Dokážeš (dokáže tvá kamarádka) ve vyučování spolužákovi v nesnázi (radou, půjčením pomůcky) pomoci?**

Odpověď R 1 – Vždy, když mě o to požádá.

Odpověď R 2 – Vždy, když ji o to někdo požádá.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 5 – Máš pocit, že ve třídě patříš (patří tvá kamarádka) k lepším, průměrným nebo horším žákům?**

Odpověď R 1 – K průměrným žákům.

Odpověď R 2 – Asi k průměrným žákům.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 6 – Přestávky ve škole trávíš (tráví tvá kamarádka) vždy sama, občas sama, sama nikdy, vždy v kolektivu kamarádů spolužáků.**

Odpověď R 1 – Sama nikdy, vždy v kolektivu kamarádů spolužáků.

Odpověď R 2 – Občas sama.

Podcenění ze strany R 2.

**Otázka č. 7 – Řekneš (řekne tvá kamarádka) mezi spolužáky ve třídě nahlas svůj názor?**

Odpověď R 1 – Občas, v případě, že se shodují s názory ostatních.

Odpověď R 2 – Občas.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 8 – Na zadaném úkolu pracuješ (pracuje tvá kamarádka) nejraději sama, ráda pracuji (pracuje) s ostatními spolužáky nebo podle situace a mojí (její) nálady?**

Odpověď R 1 – Ráda pracuji s ostatními spolužáky.

Odpověď R 2 – Asi sama.

Podcenění ze strany R 2.

**Otázka č. 9 – Zapojuješ se (zapojuje se tvá kamarádka) do hovoru spolužáků?**

Odpověď R 1 – Někdy.

Odpověď R 2 – Někdy.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 10 – Bojíš se (bojí se tvá kamarádka) požádat spolužáky o radu?**

Odpověď R 1 – Ne?

Odpověď R 2 – Asi někdy.

R 1 odpovídá otázkou, není si jistá správností odpovědi. Opět podcenění ze strany R 2.

**Otázka č. 11 – Pokud ve škole plníte nějaký úkol, jsi (je tvá kamarádka) podle svého (tvého) názoru spíše pomalejší než ostatní spolužáci, stejně rychlá jako většina z nich, rychlejší než většina spolužáků?**

Odpověď R 1 – Pomalejší než ostatní spolužáci.

Odpověď R 2 – Pomalejší.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 12 – Do různých soutěží se ráda zapojuješ (zapojuje tvá kamarádka), raději nesoutěžíš (nesoutěží tvá kamarádka) nebo ráda soutěžíš (soutěží tvá kamarádka), ale nedokážeš (nedokáže) být nikdy lepší než ostatní spolužáci?**

Odpověď R 1 – Raději nesoutěžím.

Odpověď R 2 – Raději nesoutěží.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 13 – Ve škole tě (tvoji kamarádku) učitelé chválí často, občas nebo jen velmi výjimečně?**

Odpověď R 1 – Občas.

Odpověď R 2 – Často.

R 1 se z pohledu R 2 spíše podceňuje.

**Otázka č. 14 – Je pro tebe (tvoji kamarádka) důležité, aby byli rodiče s tvými (jejími) školními výsledky spokojeni?**

Odpověď R 1 – Učím se hlavně pro sebe.

Odpověď R 2 – Je to pro ni velmi důležité.

Podceňování ze strany R 2 v otázce motivace.

**Otázka č. 15 – Svěřuješ se (svěřuje se tvá kamarádka) někomu se svými starostmi (pocity), s tím, co tě (ji) trápí?**

Odpověď R 1 – Ano, rodičům.

Odpověď R 2 – Ano, mně a nebo mamce.

Shoda odpovědí.

**Otázka č. 16 – Do školy chodíš (chodí tvá kamarádka) ráda a proč, jenom proto, že musím (musí) nebo velmi nerada a proč?**

Odpověď R 1 – Jenom protože musím.

Odpověď R 2 – Ráda, protože tam má i nějaké kamarádky a dostane se mezi ty děcka.

Podceňování ze strany R 1.

### **Sebehodnocení**

Pro přehlednost byly výsledky z oblasti sebehodnocení shrnuty do Tabulky č. 1.

	ot. 1	ot. 2	ot. 3	ot. 4	ot. 5	ot. 6	ot. 7	ot. 8	ot. 9	ot.10
R 1	3	2?	2?	1	2	3	2	1?	1	2
R 2	3	1	2	1	1	3	2	4	2	1

*Tab. č. 1. – Odpovědi respondentek ke zjištění míry sebehodnocení*

**Průměr R 1 – 1,9**

**Průměr R 2 – 2,0**

#### 4.2.4 Závěr ze strukturovaného rozhovoru

Na devíti odpovědích z otázek týkajících se míry sebevědomí a motivace se respondentky shodly, kamarádka dívku podcenila v pěti odpovědích a ve dvou odpovědích se podcenila dívka sama. V části rozhovoru zaměřené na sebehodnocení bylo zjištěno více negativní hodnocení dívky ze strany kamarádky.

Z výsledků rozhovorů z obou oblastí (sebevědomí a motivace i sebehodnocení) vyplývá následující:

1. dívčino sebepojetí není prozatím její složitější životní situací nijak narušeno
2. dívka se hodnotila lepšími známkami z toho důvodu, že by si přála být stejnou jako v hodnocení
3. dívka se hodnotila v oblasti sebehodnocení lepšími známkami z toho důvodu, že i ve škole těžce přijímá horší známky (na základě informací získaných od rodičů)

**Hypotéza H 1 se tedy nepotvrdila.**

### 4.3 Anamnéza – osobní, rodinná, školní

Zjištěním jakékoli anamnézy zkoumáme již proběhlý vývoj jedince, snažíme se zjistit příčiny momentálního stavu.

V rámci osobní anamnézy zjišťujeme údaje z nejrannějšího období člověka, stav narozením i po něm, vývoj v oblasti psychomotoriky, řeči i sociálních vztahů. Dále se zaměřujeme na zdravotní stav jedince v průběhu života, prodělaná onemocnění i hospitalizace. Informace získáváme většinou od rodičů.

Rodinná anamnéza je stěžejní především pro pedagogické pracovníky, neboť se ve velké míře vztahuje k poznání zázemí dotyčného jedince, zjišťuje rodinné vztahy (vztahy se sourozenci, vliv prarodičů), výchovné styly i průběh přípravy do školy (kdo se s dítětem učí apod.).

Ke stanovení školní anamnézy je zapotřebí získání informací od rodičů dítěte, i od učitele, pod jehož vedením probíhá vzdělávání. Rodiče nás informují především o průběhu navště-

vování mateřské školy, o případných problémech, které se vyskytly. Od učitele zjišťujeme údaje týkající se školní výkonnosti, zájmů, ale i vztahů ke spolužákům a respektování autorit.



## 5 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Dívka, 12 let. Navštěvuje 5. ročník základní školy, který zvládá v rámci integrace s individuálním vzdělávacím plánem. Projevují se u ní poruchy chování s interními vlivy – strach, komplex méněcennosti, úzkostnost a také projevy nezralých sociálních vztahů jako snížená schopnost koncentrace, snížená výkonnost, snadná unavitelnost. Všechny tyto jevy přispívají k problematičtějšímu začleňování dívenky do kolektivu dětí ve školní třídě a tedy její částečné následné izolaci.

### Osobní anamnéza

Jedná se o dítě ze třetí gravidity, první těhotenství bylo nutno ukončit v průběhu šestého měsíce z důvodu plodové anencephalie. Dívka má perinatální rizika - při porodu došlo ke škrncení na pupeční šňůře, jehož důsledkem byla akutní alterace ozev a následně musel být proveden porod císařským řezem, kříšena nebyla. Do tří let věku se dívka vyvíjela bez problémů, chodila asi v patnácti měsících, opožděn byl pouze vývoj řeči, první slova ve dvou letech, do tří let verbálně komunikovala minimálně.

Ve třech letech byly u dívky nejdříve rodiči, později i lékaři, zpozorovány bolesti prstů a plosek u nohou, následně se problémy začaly objevovat i na ruce. Z důvodu velmi špatné komunikace s dítětem bylo obtížné zjistit, co dítě cítí, jakou bolestí trpí. Teprve v pozdějším věku byla potvrzena původní domněnka rodičů, že se jedná o bolestivé mravenčení plosek a prstů na nohou a ruce.

Po několikeré hospitalizaci v nemocnici v Uherském Hradišti, byla dívka odeslána k vyšetření magnetickou rezonancí do Fakultní dětské nemocnice v Brně, kde byla na základě vyšetření EEG zjištěno onemocnění epilepsií a potvrzeno, že projevy trnutí horních a dolních končetin jsou netypické epileptické záchvaty. Od té doby je dívka léčena v této nemocnici.

Po nasazení první medikamentózní léčby dívka začala mluvit celými větami, dle neurologa epileptické záchvaty tlumily projevy řeči. Dívenka užívala různá antiepileptika, neboť se u žádných nedokázalo dosáhnout optimálního účinku. Některé druhy léků měly silnější negativní vliv na její psychický stav (poruchy paměti, stavy apatie, regresivní projevy). V době navštěvování mateřské školy a nižších stupňů základní školy byla dívka velmi často nemocná, což ještě více zhoršovalo její primární neurologické onemocnění.

Pravidelně každé dva roky byla dívka hospitalizována v nemocnici, vždy za doprovodu matky. Teprve poslední hospitalizace v roce 2009 z důvodu velkého zhoršení zdravotního stavu (k trnutí se přidal permanentní třes končetin, v určitém okamžiku tak velký, že v danou chvíli je pro dívku problematické cokoli udržet v rukou) proběhla pouze za přítomnosti dívky, rodiče denně za dcerou do nemocnice dojížděli. V rámci této hospitalizace bylo rodičům lékaři navrženo postupné vysazení antiepileptické léčby a bylo provedeno nové komplexní vyšetření, prozatím bez konečného závěru.

V loňském roce byl dívce rovněž naordinován korzet z důvodu velmi se zhoršující skoliózy páteře. Pro možnost ještě větší izolace od vrstevníků a tím i zhoršení psychického stavu dívky, jí bylo doporučeno jeho individuální nošení.

Na základě strukturovaného rozhovoru s dívkou a její kamarádkou (P V, P VI) bylo zjištěno, že dívka v současné době pravděpodobně netrpí zásadní poruchou v oblasti sebevědomí a sebehodnocení.

## **Rodinná anamnéza**

Pochází z úplné rodiny, má jednu starší sestru. Matka má dokončeno středoškolské vzdělání s maturitou, nyní pracuje jako referentka na Městském úřadě. Dcera v ní vidí velkou oporu. Záporou výchovy matky je někdy až přehnaná péče, kterou nedokáže ani při nejlepší vůli potlačit. Výchova matky vykazuje prvky výchovy úzkostné i rozmazlující, kterou se alespoň částečně snaží kompenzovat častá bolestivá vyšetření, pobyty v nemocnici i jiné nelehké okamžiky dceřina života. O dceru pečovala doma do devíti let jejího věku, neboť na základě posouzení zdravotního stavu ze dne 13.02.2002 byla dívka uznána dítětem těžce zdravotně postiženým vyžadujícím mimořádnou péči dle ustanovení § 1 vyhl. č. 284/1995 Sb. v platném znění. Jednalo se o dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav při epilepsii s parciálními záchvaty se sensitivní elementární symptomatikou s frekvencí 1x – 4x denně, dítě vyžadovalo mimořádnou péči.

Otec je vyučen na SOU zemědělském, nyní je zaměstnán jako hasič v soukromé společnosti. Jen velmi těžce se smiřuje s dívčinou nemocí i její povahou, neustále v ní chce probouzet větší životní „dravost“, a to často za cenu jejího odporu, což následně vyvolává neshody mezi rodiči.

Sestra dívenky je výbornou žákyní proplouvající základní školou s naprosto samými jedničkami, nyní ukončuje devátou třídu a podává si přihlášku k dalšímu studiu, a to na gym-

náziem. Se sestrou má vytvořený bezproblémový vztah, rodičům občas vyčítá, že dívku z důvodu její nemoci preferují, dovolují jí věci, které u ní v daném věku nepřicházely v úvahu. Dívka má ve své starší sestře velký vzor a velmi ji trápí fakt, že nedokáže být ve školních výsledcích stejně dobrá jako ona. I přes nevoli rodičů neustále přepočítává známky (především jedničky) v obou žákovských knížkách, nedokáže se se svým občasným neúspěchem vyrovnat.

V rámci rodiny je dívce poskytována kvalitní péče, což je patrné i z toho, že se jí doposud daří zvládat učivo v běžné základní škole. Příprava na vyučování probíhá každodenně v krátkých úsecích (cca po 15 minutách), aby byla zachována dívčina maximální pozornost. Velké problémy má momentálně v učebních předmětech Vlastivěda a Přírodověda, neboť je pro ni obrovským problémem naučit se a následně udržet v paměti velké množství různých abstraktních pojmů. Na základě dohody rodičů s vyučujícím by měla být dívenka ústně zkoušena vždy ze dvou posledních probraných látek, neboť více informací není schopna najednou vstřebat. K tomuto ovšem prakticky nedochází, dívka je zkoušena většinou písemně jako jiní spolužáci, což znehodnocuje její svědomitou přípravu, neboť v písemných testech není schopna časově uspět.

Dle rodičů velmi vážně dívčino sociální chování, málo komunikuje se spolužáky i se členy rodiny, není si jista správností ničeho, co udělá (ve škole i doma). Je potřeba ji neustále chválit, neboť je dítětem, které snad díky dlouhodobé medikamentózní léčbě a možná i díky získaným povahovým rysům nemá vybudované řádné sebevědomí.

Na základě nestrukturovaného rozhovoru matky s psychologem po posledním vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně (P VII) bylo zjištěno alespoň částečné zlepšení v oblasti komunikace dívky, závažným problémem však i nadále zůstává velká úzkostnost, strach z možného selhání. Psycholog doporučil rodičům účast na nácviku psycho-relaxačních cvičení přímo v Pedagogicko-psychologické poradně. Matka se s dívkou dostavila k jejich naučení v lednu roku 2010 a od té doby relaxační cviky provádí dle možností doma. Jedná se především o nácvik správného břišního a hrudního dýchání, které by mělo v případě stresové situace napomoci dívce k jejímu lepšímu zvládnutí i celkovému uklidnění. K dýchání se přidává i postupné uvolňování jednotlivých končetin a celá relaxace probíhá při hudbě CD s názvem „Ukolébavky“, kde muziku utváří sedm viol, citera, kytara a další nástroje přinášející atmosféru vnitřního klidu a hlubokého uvolnění. Dívka by měla být postupem času schopna předmětná relaxační cvičení zvládnout bez hudby i ve školním prostředí např. před určitou pro ni zátěžovou zkouškou.

## Školní anamnéza

Od pěti let dívka na dvě hodiny denně navštěvovala mateřskou školu, matka zde byla nucena setrvávat taktéž, a to z důvodu nutnosti poskytnutí vhodné péče při záchvatu. Dívka docházela na pravidelná logopedická cvičení, která byla zajišťována přímo mateřskou školou, ale ani vhodnou péčí v dané oblasti nebylo v komunikaci dosaženo optimálního výsledku. Neustále se projevovaly velké sociální bloky z důvodu nízké slovní zásoby, dívka nechtěla komunikovat s nikým vyjma nejbližších příbuzných. Toto způsobovalo její velkou izolaci od kolektivu vrstevníků. V mateřské škole měla především potíže s dokončováním zadaných úkolů, byla velmi brzy unavená (pravděpodobně působením léčby), což bylo problematicky akceptováno ze strany učitelek.

Na základě doporučení ošetřující lékařky i výsledků předškolního psychologického vyšetření byl doporučen dívce odklad školní docházky a rovněž se jako vhodné jeví její umístění do základní školy s nižším počtem žáků ve třídě pro možnost individuálního přístupu učitele. Toto však nebylo možné, jelikož by dívka musela do školy dojíždět cca 15 km, což nebylo přípustné z důvodu jejího zdravotního stavu.

Dívka se dle třídní učitelky jeví jako uzavřené dítě, velmi málo komunikující, avšak bez vážnějších výchovných problémů. Pracuje velmi pečlivě, přesně a trpělivě, úkoly dokončuje s určitou časovou prodlevou oproti spolužákům. Jedná-li se o úkol, který zvládá, umí pracovat samostatně, bez pobízení než práci dokončí, zlepšilo se její soustředění a výdrž u práce – někdy je schopna pracovat i celou vyučovací hodinu bez odpočinku. Děti ve třídě dívku respektují, nezapojují ji však často do činností mezi sebou prováděných, je vždy spíše stranou. Nedokáže uspět v žádných časově limitovaných úkolech, v soutěžích zaujímá vždy poslední místo. Je neprůbojná, tichá. Již v první třídě se stala obětí šikany, díky třídní učitelce došlo k následnému zamezení jakýchkoli obdobných projevů ze strany spolužáků. Na základě jednodenního zjevného strukturovaného pozorování dívky (P II) v průběhu vyučování bylo zjištěno, že je dívka celkově méně aktivní, hlásí se jen velmi zřídka. Její aktivita je velmi závislá na předešlém úspěchu a pochvale ze strany učitele. Komunikuje pouze v případech, že je tázána, při dotázání se většinou snaží odpovědět, i když si je většinou nejistá správností odpovědi. Po delší jednotvárné činnosti se na ní projevuje únava, která následně snižuje její pozornost a velmi zpomaluje pracovní tempo dívky.

Od druhé třídy pracuje v dyslektickém kroužku zřízeném přímo základní školou, kterou dívka navštěvuje. V rámci kroužku pracují děti s pracovními sešity autorky Zdeňky Micha-

lové „Základy čtení II“ (2002) a „Čítanka pro dyslektiky II“ (1997). V tomto roce však dívka odmítá kroužek navštěvovat, a to z důvodu neustálých pozdních příchodů učitelky i zadávání rozsáhlých domácích úkolů, které její náročnou školní přípravu ještě prodlužují. Proto byl mezi rodiči a Pedagogicko-psychologickou poradnou dohodnut další postup pro zbylé ročníky základního vzdělávání, a to vypracování individuálního vzdělávacího plánu po celou dobu školní docházky, integrace (z jejíhož důvodu musí dívka kroužek navštěvovat) pouze do konce 5. ročníku.

## Spolupráce s psychologem

### Psychologická vyšetření

**Dne 18.10.2002** – psychomotorický vývoj vcelku v normě kromě expresivní složky řeči, ve které se stále objevují dysfatické a dyslalické projevy; aktuálnímu psychologickému obrazu dominuje hypomimie, projevy psychické rigidity, dále nesmělost, bázlivost a nejistota; rozumové schopnosti celkově v normě – lepší průměr, nižší je pouze verbálně akustická paměť; v rámci sociálního chování je dívka sociálně méně komunikativní

**Doporučení** – logopedická péče, klidná výchova, všestranná přiměřená stimulace včetně grafomotoriky, z psychologických důvodů mateřská škola na několik hodin, zpočátku za přítomnosti matky

**Dne 05.04.2005** – výsledkem vyšetření jsou intelektové schopnosti v průměru s projevy lehké mozkové dysfunkce

**Z vyšetření** – slovník zhruba odpovídá věku, výslovnost a gramatická stavba vět v normě, je ale závažněji snížená verbální pohotovost a vybavenost slov; myšlení zvláště ve verbální složce je méně pružné, rigidní, pomalé, lehce těžkopádnější; roli zde hraje i vysoká úzkostnost dítěte, při nejistotě se objevují zárazy, bloky; v oblasti názorové jsou výsledky lepší, s mírnou rigidností procesů analýza – syntéza; v chování jsou patrné projevy závažnější úzkostnosti a osobnostní nejistoty; tyto neurotické zábrany mohou negativně ovlivňovat výkonnost, zábrany se jeví až jako apatie – abulie (oslabení schopnosti samostatně jednat)

**Závěr** – lehká mozková dysfunkce, v popředí je snížena verbální pohotovost a nezralost vizumotorické koordinace; ve škole budou potíže s verbální komunikací, dítě potřebuje mnohem větší čas k verbalizaci; jsou pravděpodobné i poruchy ve čtení a psaní: na podkladu silnější rigidity procesů analýza – syntéza v kombinaci s poruchami pozornosti

### **Vyšetření v Pedagogicko – psychologické poradně**

#### **Dne 03.04.2007**

**Z vyšetření** – v sociálním kontaktu nesmělá, bez mimiky, pozorován třes rukou, vnitřní napětí, dlouze si dodává odvahy; odpovídá pouze na kladené otázky, nižší verbální pohotovost; vázána na pochvalu a povzbuzení, při úspěchu výrazně povzbuzena pro další činnost; kresba zdařilá, odpovídá věku; písemný projev úhledný, mírný třes prstů; diagnostický diktát s projevy specifické chybovosti, časově nezvládnutelný v běžných podmínkách školy; čte bez smyslu pro obsah, chybí větná intonace; verbální i názorové schopnosti sníženy do pásma subnormy, výrazně sníženo porozumění, koncentrace pozornosti i psychomotorické tempo

**Závěr** – primárně susp. LMD, na jejímž podkladě oslabení percepčně – motorických funkcí, specifická chybovost typu dysortografie; výrazně defektní psychomotorické tempo (susp. bradypsychismus) podléjící se na oslabené práceschopnosti (absolutní neschopnost uspět v časově limitovaných zkouškách); omezená schopnost soustředit se, znatelná unavenost, neurotická reaktivita, která se zvyšuje v zátěži

#### **Dne 15.12.2009**

**Z vyšetření** – počáteční kontakt je navazován s výraznější tenzí, postupně vlivem správného motivačního přístupu s dostatečnou pochvalou a povzbuzením dochází k uklidnění a stupňování aktivity, osobní i pracovní tempo je pomalejší; diktát se symptomy dysortografické chybovosti, při čtení slabikování obtížnějších slov, reprodukce textu nedostatečná, zapamatování si pouze začátku děje; intelektové schopnosti s nerovnoměrnostmi, somatopsychicky méně odolnější typ s neurotickou nadstavbou v zátěži, osobnostně úzkostnější, přecitlivělá; výrazně vázána na podmínky, ve kterých se nachází

**Závěr** – přetrvávají symptomy dysortografické poruchovosti a dyslexie, oslabené percepční funkce (sluchová syntéza) i kognitivní funkce (oslabená koncentrace pozornosti, nižší pa-

měťové schopnosti); výrazným faktorem ovlivňujícím školní výkon je i anxiózní osobnostní nastavení dívky s neurotickou reaktivitou v zátěži a aktuální intelektová struktura

**Doporučení** – integrace do konce 5. třídy, následně pouze vypracování individuálního vzdělávacího plánu (po celou dobu školní docházky); snížení školních nároků (o 30%); ve čtení zaměření pozornosti na schopnost reprodukce textu, učit pouze nutné základy, nezbuzovat zbytečně napětí, snažit se eliminovat úzkost a stres (nácvik relaxačních cvičení); specifickou chybovost nezahrnovat do klasifikace, v případě selhání přezkoušet ústně; posilovat víru ve vlastní schopnosti, podporovat v mimoškolních činnostech a nadále bedlivě sledovat zdravotní stav (dle toho přizpůsobovat další nároky)

## 5.1 Analýza zjištěných údajů a navržení patřičných opatření ke zlepšení stavu dívky

Na základě zjištěných údajů z jednodenního strukturovaného pozorování dívky se speciálními vzdělávacími potřebami, strukturovaného rozhovoru s dívkou a její kamarádkou, údajů získaných přímo od rodičů dívky i studia odborných posudků z psychologických vyšetření si myslím, že v daném případě byl proces integrace do běžné školy jedním z nejlepších řešení. Teď již záleží především na jednotlivých pedagogických pracovnících, zda se dívce budou snažit v procesu vzdělávání pomoci a tím jí alespoň částečně ulehčí danou nelehkou životní situaci nebo je zvýšená péče o ni bude spíše zatěžovat, což se samozřejmě projeví na spolupráci obou stran, tedy rodiny a školy. Je zřejmé, že ve škole, kterou dívka navštěvuje jsou učitelé, kteří mají lety zažitě postupy při vzdělávání dětí a nejsou nakloněni k jejich změně. Jsou však i pedagogové (např. třídní učitelka dívky), kterým není na obtíž udělat něco navíc a pomoci i dětem, které nemají až tak skvělé předpoklady pro zvládnutí učiva v běžné škole.

Pro bezproblémový proces integrace dívky je především nutná výborná komunikace mezi školou a rodinou dívky. Doporučila bych rodičům, aby každý vážnější problém, který se vyskytne a je nutno jej řešit, konzultovali nejprve s třídní učitelkou dívky a následně s jednotlivými pedagogy, nebáli se je oslovit a vyřešit potíže společně. Je velmi nutné, aby učitelé dívku za každý i sebemenší úspěch chválili, protože je tím velmi motivována pro další činnost.

I když jsem již slyšela mnohé důvody, proč by se děti se speciálními vzdělávacími potřebami neměly vzdělávat v běžných školách, sama vím, jak je pro rodiče důležité ponechat si alespoň šanci k zachování určité normality jejich dítěte tím, že bude do běžné školy integrováno.



## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se pokusila nastínit problematiku výchovy i vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmínila jsem teoretická fakta, která proces jejich vzdělávání doprovázejí i legislativní rámec, jenž by měl pomoci těmto dětem uplatnit právo na prožití plnohodnotného života. Není však úkolem pouze speciálního vzdělávání pečovat o tyto jedince, ale záleží na nás všech, zda a jak tento nelehký úkol společně zvládneme.

Za velmi důležité považuji naučit se vnímat tyto jedince jako běžnou součást našich životů i se všemi jejich odlišnostmi a tímto se obohatit o různorodosti lidského života. Dostáváme tak možnost následného rozvíjení empatických schopností, sociálního cítění a hlavně tolerance, a to nejen vůči sobě samým, ale především vůči ostatním lidem.

Z důvodu vypracování případové studie dívky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci praktické části mé bakalářské práce, jsem se i v teoretické části zaměřila především na žáky se specifickými poruchami učení a děti dlouhodobě zdravotně znevýhodněné.

V části pojednávající o možnostech reedukace těchto žáků, jsem se zmínila o Programu instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina, který mě zaujal svým zaměřením na rozvíjení kognitivních funkcí u dětí, a to především paměti, pozornosti a vnímání, neboť deficity v těchto oblastech mohou být častějšími příčinami školní neúspěšnosti dětí než-li samotná úroveň jejich inteligence.

V posledních letech se nejen mezi odbornou veřejností velmi rozšířil pojem procesu integrace, který v rámci školství zaštiťuje především vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního proudu. Je důležité si uvědomit, že předmětný proces by nemohl být realizován bez vzájemné spolupráce jak činitelů pedagogicko-psychologického poradenství, tak i učitelů a rodičů, neboť pouze jejich společným přičiněním je možno uskutečnit optimální vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vedoucí k maximálnímu rozvoji jeho osobnosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografické publikace:

BARTOŇOVÁ, M. (ed.) 2005a *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými potřebami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, M. 2005b *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

LAUSTER, P. *Sebevědomí: jak získat sebejistotu a neztratit cit*. Praha: Knižní klub, 1993. ISBN 80-85634-22-8.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.) a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. vydání. Jinočany: H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.

MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0749-3.

MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

### **Pracovní sešity:**

MICHALOVÁ, Z. *Základy čtení II: (projekt odysseus): čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. ISBN 80-85808-99-4.

MICHALOVÁ, Z. *Čítanka pro dyslektiky II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X.

### **Internetové zdroje:**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – MŠMT ČR [cit. 26.03.2010]. Dostupný na URL:

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

MŠMT ČR – Dokumenty – Vyhlášky – Vyhlášky ke školskému zákonu – Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [cit. 15.03.2010]. Dostupný na URL:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

MŠMT ČR – Sociální programy – Inkluzivní a speciální vzdělávání – Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace) [cit. 15.03.2010]. Dostupný na URL:

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

Quip – Kvalita v praxi – Odborné texty a knihovna – Ostatní texty ke stažení – Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina [cit. 11.12.2009]. Dostupný na URL:

<http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/000111.pdf>

### **Části z monografií:**

BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vydání. Brno: Paido, 2004, str. 153 – 168.

BARTOŇOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., VÍTKOVÁ, M. Integrativní/inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In BARTOŇOVÁ, M. (ed.) 2005a *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými potřebami učení*. Brno: MSD, 2005, str. 7 – 25.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006, str. 11 – 22.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006, str. 23 – 38.

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. Pedagogicko-psychologické poradenské služby. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006, str. 47 – 56.

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006, str. 143 – 165.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Úloha komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, M. (ed.) 2005a *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými potřebami učení*. Brno: MSD, 2005, str. 176 – 182.

ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, str. 98 - 129.

VÍTKOVÁ, M. 1. Pregraduální a postgraduální vzdělání učitelů v reflexi na celosvětové trendy ve speciální pedagogice. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, str. 11 – 22.

ZÁMEČNÍKOVÁ, D. Význam edukace pro pracovní uplatnění jedinců se zdravotním postižením. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006, str. 219 – 228.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

R 1 Respondentka 1

R 2 Respondentka 2

## SEZNAM TABULEK

<b>Tab. č. 1.</b> Odpovědi respondentek ke zjištění míry sebehodnocení .....	45
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – Ukázky cvičení Intervenčního programu instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina

Příloha P II – Přepis záznamu ze zjevného strukturovaného jednodenního pozorování dívky ve školní třídě

Příloha P III – Otázky strukturovaného rozhovoru ke zjištění míry sebevědomí, motivace a sebehodnocení

Příloha P IV – Souhlas s nahráváním rozhovorů od rodičů obou dívek

Příloha P V – Přepis záznamu strukturovaného rozhovoru s dívkou se speciálními vzdělávacími potřebami

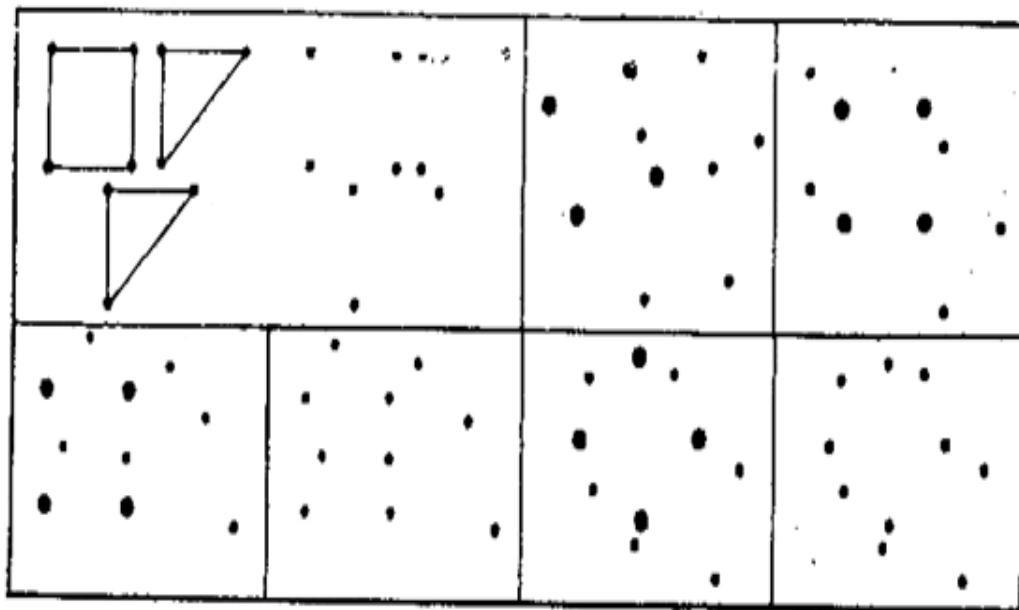
Příloha P VI – Přepis záznamu strukturovaného rozhovoru s kamarádkou dívky se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha P VII – Přepis nestrukturovaného rozhovoru mezi matkou dívky a psychologem po vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně dne 15.12.2009 (na žádost psychologa nebylo možno použít záznamové zařízení)



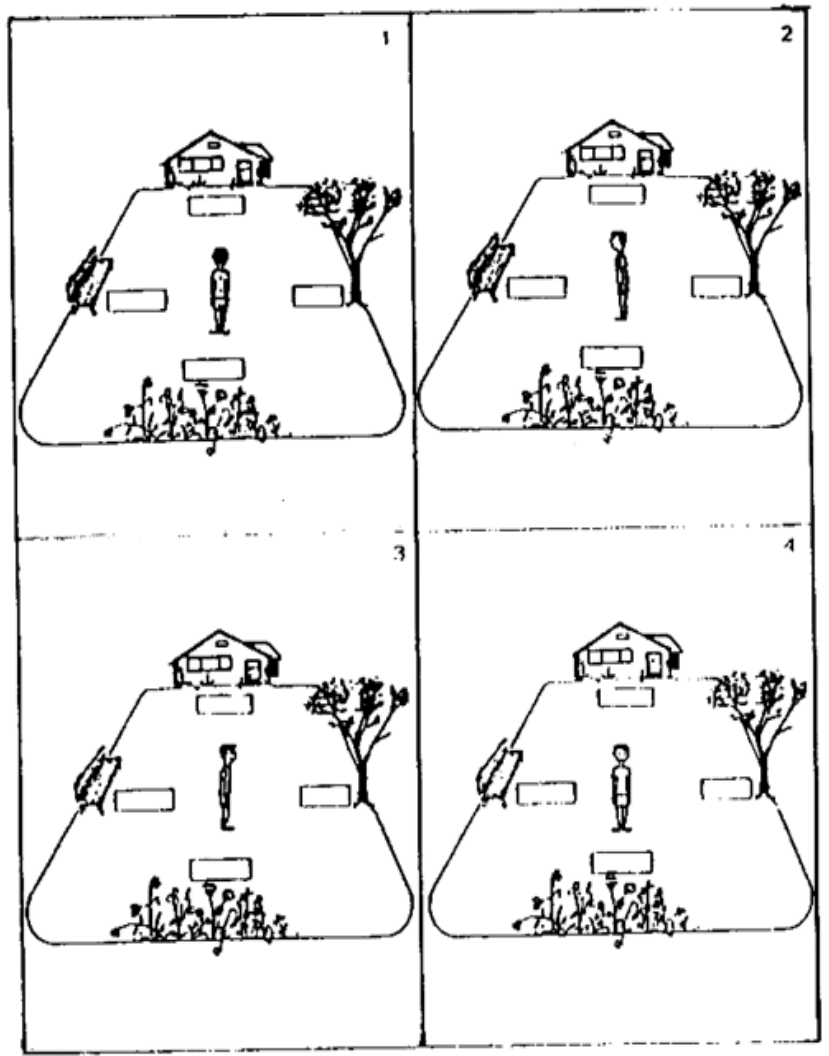
## PŘÍLOHA P I: UKÁZKY CVIČENÍ INTERVENČNÍHO PROGRAMU INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACENÍ REUVENA FEUERSTEINA

**Uspořádání bodů** - dítě by mělo spojit jednotlivé body a vytvořit tak obrazce, které odpovídají vzorovým obrazcům, tak jak je naznačeno v prvním políčku.



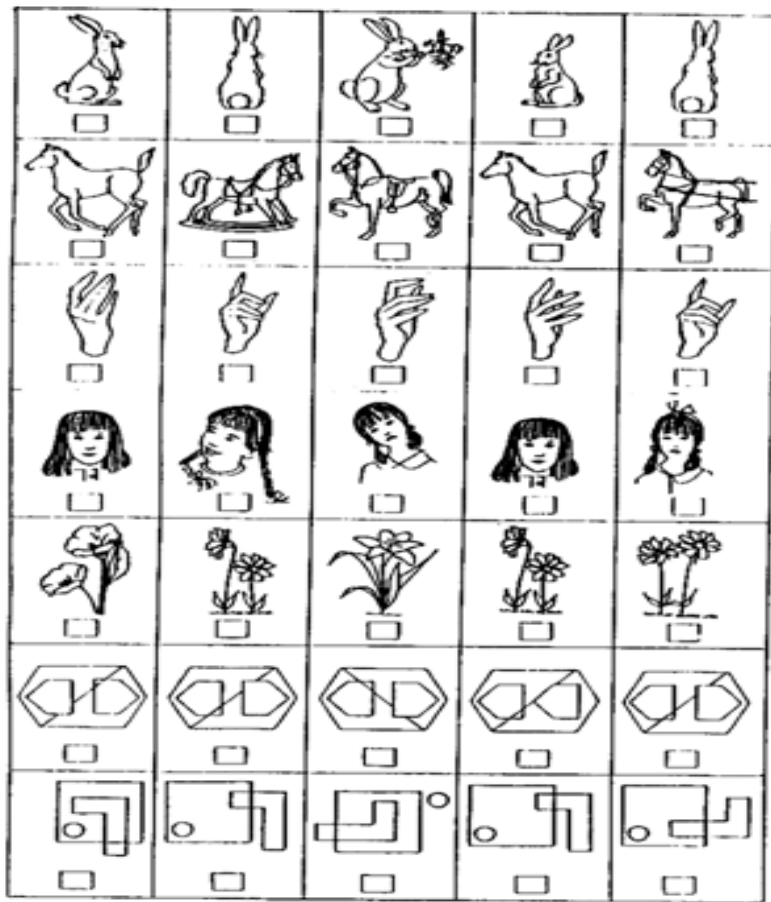
*Obr. 1 – Uspořádání bodů*

**Orientace v prostoru** - žáci se mají učit popisovat, na co se chlapec dívá, co má za zády, co má po pravé ruce, co má po levé ruce.



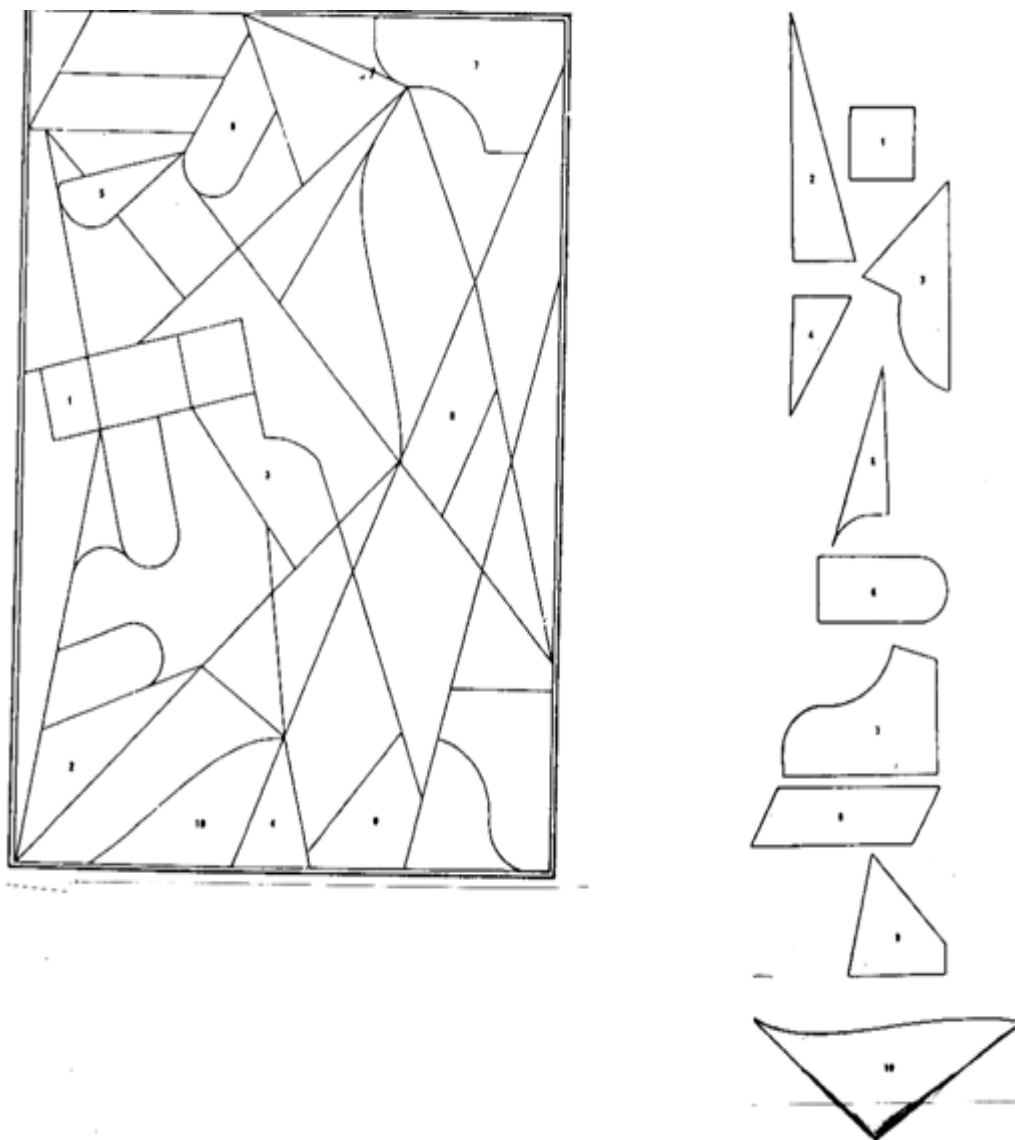
*Obr. 2 – Orientace v prostoru*

**Porovnávání** - žáci se učí definovat to, co je jednotlivým obrázkům společné, podobné, co je totožné, čím se obrázky liší apod.



*Obr. 3 – Porovnávání*

**Analytická percepce** – žáci se učí vidět v jednotlivých útvarech části celku a zařazovat je do struktury



*Obr. 4 – Analytická percepce*

## **PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ZÁZNAMU ZE ZJEVNÉHO STRUKTUROVANÉHO JEDNODENNÍHO POZOROVÁNÍ DÍVKY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ**

### **První vyučovací hodina – Tělesná výchova:**

Dívka je na základě zdravotních problémů (především nyní velmi se zhoršující skoliózy páteře) z tělesné výchovy úplně osvobozena, proto jsem se k pozorování dostavila až na druhou vyučovací hodinu.

### **Druhá vyučovací hodina – Anglický jazyk:**

Předmět vyučuje třídní učitelka dívky, na začátku hodiny je dívka aktivní, při vyvolání se snaží odpovídat, většinou však odpoví s pomocí učitelky. Při vyvolání je na dívce patrný velký stres, zadržává v řeči. Sama se v průběhu hodiny přihlásí 2x, občas ruku zvedne, ale pak ji zase vrátí zpět. Pokud se jí podaří správně odpovědět, je na ní vidět, jak ji alespoň v tento moment stouplо sebevědomí. Rozhlédne se po třídě, jestli ostatní spolužáci tento drobný úspěch zaznamenali. V případě chybné odpovědi se jí děti ve třídě nesmějí, i přesto se dívka jakoby schoulí a určitou dobu je spíše mimo dění. Následně děti opisují z tabule nová anglická slovíčka. Dívka s jejich opisem končí mezi posledními, ale vypadá to, že stihla zapsat všechny. Pak paní učitelka slovíčka po jednom vyslovuje a děti je všechny dohromady opakují. Děti se učí popisovat zvíře, které mají v oblibě. Mají si připravit krátký rozhovor ve dvojici o zvířátku, které mají rády. Dívka se ptá svého spolusedícího s pomocí učitelky, jako by se bála chlapce zeptat. Sama na jeho dotazy odpovídá velmi potichu, není ji skoro slyšet. Po zazvonění na přestávku se všechny děti rozprchnou za svými kamarády, dívka se nejprve rozhlíží z lavice, až po chvíli jde za některými dětmi.

### **Třetí vyučovací hodina – Český jazyk:**

Tento předmět vyučuje dívku opět její třídní učitelka. Na začátku hodiny po přivítání dětem rozdá službu sešity na psaní diktátu a děti začínají psát diktát. Před psaním upozorní učitelka dívku a ještě dvě další děti, aby nezapomněly psát pouze každou druhou větu a v čase, ve kterém ostatní děti píší zbylé věty, aby si kontrolovaly to, co už napsaly. Během diktátu dívka asi třikrát požádá učitelku o zopakování věty nebo slova, protože diktovanému špatně porozuměla. Nesnaží se opisovat od spolusedícího, pracuje samostatně. Po napsání diktátu procvičuje paní učitelka s dětmi vzory přídavných jmen, vždycky řekne při-

davné jméno a děti se přihlásí s odpovědí, jaký vzor dané přídavné jméno má. Dívka se přihlásila asi 3x, ale paní učitelka ji ani jednou nevyvolala. Později je na ní vidět, že se jí už ruka zvedat nechce. Následuje samostatná práce. Dívka po jejím zadání vypadá, že neví, co má přesně dělat. Až po chvíli začíná pracovat. V průběhu samostatné práce paní učitelka opravuje diktáty. Dívka občas pohlédne k učitelskému stolku, asi by chtěla vědět, jak to s jejím diktátem vypadá. Na konci hodiny paní učitelka dětem řekne, že se výsledky diktátu dozví až následující den.

#### **Čtvrtá vyučovací hodina – Matematika:**

Hodina matematiky začíná omluvou některých dětí z nesplnění domácího úkolu, dívka mezi nimi není. Paní učitelka napíše na tabuli pár příkladů s učivem, které se učili v minulé hodině, což jsou desetinná čísla. Vyvolává děti k tabuli, jako třetí vyzve i dívku, nečeká až se přihlásí. Dívka jde k tabuli velmi pomalu, evidentně se jí nechce. U tabule ji paní učitelka navádí k řešení příkladu, dívce se asi strachem nebo trémou rozklepe ruka tak, že není schopná něco napsat. Paní učitelka se s ní domluví, že ona bude psát a dívka jí bude výsledek diktovat. Společně se jim podaří příklad dokončit (dle informací od rodičů matka informovala učitele o možnosti takového stavu – třesu rukou nebo nohou). Paní učitelka dívku pochválí za to, jak dobře to spolu zvládly, do lavice se vrací s vylepšenou náladou. Usmívá se. Po vypočítání příkladů děti samotné počítají zadané cvičení v pracovním sešitě, kdo stihne úkol dokončit ve stanoveném čase, dostane jedničku. Dívka usilovně počítá, ale limit se jí nepodaří splnit. Pak děti hrají hru na početního krále. Paní učitelka dává vždycky dvojice dětí příklad a děti vykřiknou výsledek. Kdo vyhraje zůstane stát, kdo prohraje, musí si sednout. Dívence se nepodaří porazit spolusedícího, takže po zbytek hry jenom sedí v lavici a sleduje, kdo soutěž vyhraje. Dle mého názoru jsou takové hry absolutně nevhodné pro kolektiv dětí, ve kterém jsou i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť tyto většinou nemají šanci uspět, což jim připravuje další zklamání. Do konce hodiny vysvětluje paní učitelka dětem novou látku, a to sčítání desetinných čísel.

#### **Pátá vyučovací hodina – Hudební výchova:**

Hodinu hudební výchovy začínají děti zpěvem písničky, kterou se učí už delší čas. Dívka otevírá pusu, ale není slyšet, že by zpívala nějak nahlas. Je vidět, že slova docela zná, nezdá se, že by jí zpívání dělalo nějakou velikou radost. Pak začne paní učitelka vyvolávat děti k tabuli, aby jí předvedly, jak se naučily doma vytleskávat rytmus podle zadání

v sešitu. Děti jdou k tabuli postupně všechny, dívence se to podařilo a dostane jedničku. Paní učitelka ji velmi pochválí a dá ji za vzor těm, kteří vytleskávání neuměli. Dívce se úplně rozzáří oči, je vidět jak je pro ni každý úspěch moc důležitý. Pak se děti učí zpívat písničku novou a paní učitelka jim rozdá papíry, na kterých je písnička napsána. Upozorní děti, aby si ji nezapomněly nalepit do sešitu. Následně všichni společně opakují vytleskávání rytmu podle not napsaných na tabuli. Dívka se velmi snaží tleskat správně, asi touží být znovu pochválená, k čemuž ale už nedojde. Hodinu paní učitelka ukončí zazpíváním nové písničky.

## **PŘÍLOHA P III: OTÁZKY STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU KE ZJIŠTĚNÍ MÍRY SEBEVĚDOMÍ, MOTIVACE A SEBEHODNOCENÍ**

### **Sebevědomí a motivace:**

1. Máš dobrého kamaráda/kamarádku?
  - a) mám více dobrých kamarádů/kamarádek
  - b) mám jednoho dobrého kamaráda/kamarádku
  - c) nemám dobrého kamaráda/kamarádku
  
2. A v novém kolektivu si snadno najdeš nového kamaráda/kamarádku?
  - a) ano, nemám s tím vůbec problém
  - b) někdy se mi to podaří
  - c) dělá mi to velké problémy
  
3. Myslíš si, že tě mají spolužáci rádi?
  - a) ano
  - b) nevím
  - c) ne
  
4. Dokážeš ve vyučování spolužákovi v nesnázi (radou, půjčením pomůcky) pomoci?
  - a) vždy, když mě o to požádá
  - b) občas
  - c) nikdy
  
5. Máš pocit, že ve třídě patříš k:
  - a) lepším žákům
  - b) průměrným žákům
  - c) horším žákům
  
6. Přestávky ve škole trávíš:
  - a) vždy sama
  - b) občas sama
  - c) sama nikdy, vždy v kolektivu kamarádů spolužáků



7. Řekneš mezi spolužáky ve třídě nahlas svůj názor?

- a) ne, nikdy
- b) občas, v případě, že se shoduje s názory ostatních
- c) pokud si myslím něco jiného než ostatní, určitě to řeknu nahlas

8. Na zadaném úkolu pracuješ:

- a) nejraději sama
- b) ráda pracuji s ostatními spolužáky
- c) podle situace a mojí nálady

9. Zapojuješ se do hovoru spolužáků?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

10. Bojíš se požádat spolužáky o radu?

- a) ano, proč?
- b) někdy
- c) ne

11. Pokud ve škole plníte nějaký úkol, jsi podle svého názoru spíše:

- a) pomalejší než ostatní spolužáci
- b) stejně rychlá jako většina z nich
- c) rychlejší než většina spolužáků

12. Do různých soutěží:

- a) se ráda zapojuješ
- b) raději nesoutěžíš
- c) ráda soutěžíš, ale nedokážeš být nikdy lepší než ostatní spolužáci

13. Ve škole tě učitelé chválí:

- a) často
- b) občas
- c) jen velmi výjimečně

14. Je pro tebe důležité, aby byli rodiče s tvými školními výsledky spokojeni?

- a) ano, je to pro mě velmi důležité
- b) učím se hlavně pro sebe
- c) nezáleží mi na mých školních výsledcích

15. Svěřuješ se někomu se svými starostmi (pocity), s tím, co tě trápí?

- a) ano, komu?
- b) občas, komu?
- c) ne, nikdy

16. Do školy chodíš

- a) ráda, proč?
- b) jenom proto, že musím
- c) velmi nerada, proč?

**Sebehodnocení** (1 – nejlepší známka, 5 – nejhorší známka)

**Dle mého názoru:**

- 1. jsem rychlá na 1. 2. 3. 4. 5.
- 2. jsem spolehlivá na 1. 2. 3. 4. 5.
- 3. jsem šikovná na 1. 2. 3. 4. 5.
- 4. jsem kamarádká na 1. 2. 3. 4. 5.
- 5. jsem hezká na 1. 2. 3. 4. 5.
- 6. jsem samostatná na 1. 2. 3. 4. 5.
- 7. jsem ochotná na 1. 2. 3. 4. 5.
- 8. jsem poslušná na 1. 2. 3. 4. 5.
- 9. jsem chytrá na 1. 2. 3. 4. 5.
- 10. jsem oblíbená na 1. 2. 3. 4. 5.

## **PŘÍLOHA P IV: SOUHLAS S NAHRÁVÁNÍM ROZHovorŮ OD RODIČŮ OBOU DÍVEK**

### **Udělení souhlasu s nahráváním rozhovoru**

Souhlasíme s tím, aby byl rozhovor, uskutečněný s naší dcerou .....,  
dne ..... nahráván na záznamové zařízení, a to pouze za účelem jeho využití k vypra-  
cování praktické části bakalářské práce paní ..... Byli jsme tímto informo-  
váni, že veškeré údaje týkající se rozhovoru jsou anonymní a neadresné.

.....

podpis rodičů

## **PŘÍLOHA P V: PŘEPIS ZÁZNAMU STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S DÍVKOU SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

„Takže já ti teďka budu dávat otázky a na každou tu otázku mám připravené i odpovědi. Takže, ty z těch odpovědí vybereš tu nejlepší, která se ti zdá, jakože je nejvíc pravda, ano? Tak začneme, jo? První otázka, máš dobrého kamaráda nebo kamarádku? Za a mám více dobrých kamarádů a kamarádek, za b mám jednoho dobrého kamaráda a kamarádku, nemám dobrého kamaráda a nebo kamarádku. Tak co si myslíš, že je jako pravda!“

„Hm, mám více dobrých kamarádek a kamarádů“.

„Výborně, tak teďka druhá otázka, a v novém kolektivu si snadno najdeš nového kamaráda nebo kamarádku? Za a ano, nemám s tím vůbec problém, za b někdy se mi to podaří, za c dělá mi to velké problémy. To znamená, že třeba přijdeš do nového kroužku a tam jestli si rychle najdeš nového kamaráda nebo nějakou kamarádku, prostě, že s tím nemáš vůbec žádné problémy. Tak buď ano, nemám s tím problém, nebo za b někdy se mi to podaří a nebo za c dělá mi to velké problémy.“

„Někdy se mi to podaří“.

„Výborně, za třetí, myslíš si, že tě mají spolužáci rádi? Za a ano, za b nevím, za c ne.“

„Hm, .....“

„Já ti ještě jednou tu otázku zopakuju, jo? Myslíš si, že tě mají spolužáci rádi? Za a ano, za b nevím, za c ne.“

„Hm, .....“

„Co myslíš?“

„Ano?“

„Dobře, za čtvrté, dokážeš ve vyučování spolužákovi v nesnází pomoci, třeba nějakou radou nebo že mu půjčíš nějakou pomůcku, třeba tužku, pravítko. Tak za a vždy, když mě o to požádá, za b občas, za c nikdy.“

„Vždy, když mě o to požádá.“

„Výborně, za páté, máš pocit, že ve třídě patříš k za a lepším žákům, za b průměrným žákům, za c horším žákům.“

„K průměrným žákům.“

„Výborně, přestávky ve škole trávíš vždy sama, občas sama, sama nikdy, vždy v kolektivu kamarádů spolužáků. Jestli jsi o přestávkách sama nebo vždycky sedíš jako v lavici nebo jdeš s nějakou kamarádkou nebo někdy jsi radši sama a třeba se něco ještě učíš a nebo si....., jo s kamarádama.“

„Hm ....."

„Co, myslíš?“

„Sama nikdy, vždy v kolektivu kamarádů spolužáků.“

„Výborně! Řekneš mezi spolužáky ve třídě nahlas svůj názor? Za a ne nikdy, za b občas, v případě, že se shoduje s názory jiných a nebo za c, pokud si myslím něco jiného než ostatní, určitě to řeknu nahlas. To znamená, že se ti třeba nelíbí třeba jak se spolužáci chovají k jinému spolužákovi, tak jestli řekneš svůj názor na to třeba – nechovejte se k němu tak, nedělejte mu to, nebo jenom někdy, třeba když je vás víc, kdo by to řekl, tak co myslíš?“

„.....“

„Mám ti to ještě zopakovat jednou? Jo? Tak, řekneš mezi spolužáky ve třídě nahlas svůj názor? Ne nikdy, občas, v případě že se shoduje s názory ostatních, jako těch dětí, pokud si myslím něco jiného než ostatní, určitě to řeknu nahlas.“

„Občas, v případě, že se shodují s názory ostatních.“

„Dobře, tak osmá otázka, na zadaném úkolu pracuješ nejraději sama, ráda pracuji s ostatními spolužáky a nebo podle situace a mojí nálady. Když vám paní učitelka zadá nějaký úkol, tak jestli ho nejraději plníš sama nebo ráda spolupracuješ jako s ostatními spolužáky a nebo podle situace a podle toho, jak máš náladu.“

„Ráda pracuji s ostatními spolužáky.“

„Devátá otázka, zapojuješ se do hovoru spolužáků? Když třeba mezi sebou mluví některé děti, tak jestli se zapojuješ do toho hovoru. Za a ano, za b ne, za c někdy.“

„.....“

„Za a ano, že se zapojíš do toho hovoru hned bez problémů, za b ne, že se stráníš spíše toho hovoru a nebo někdy, když ti to přijde blízke, to téma.“

„Někdy.“

„Někdy, výborně, za desáté, bojíš se požádat spolužáky o radu? Za a ano a proč? Za b někdy a za c ne. Když třeba něco nevíš, tak jestli se ostýcháš a bojíš se požádat, tak buď ano a proč se bojíš, za b někdy a za c ne.“

„Hm, ne?“

„Ne, dobře. Za jedenácté. Pokud ve škole plníte nějaký úkol jsi podle svého názoru spíš za a pomalejší než ostatní spolužáci, za b stejně rychlá jako většina z nich a nebo za c rychlejší než většina spolužáků?“

„Pomalejší než ostatní spolužáci.“

„Tak, dvanáctá otázka. Do různých soutěží, když paní učitelka vyhlásí nějakou soutěž, takže za a se ráda zapojuješ, za b raději nesoutěžíš a za c ráda soutěžíš, ale nedokážeš být nikdy lepší než ostatní spolužáci. Takže za a ráda se zapojuješ do soutěží, raději nesoutěžíš, to znamená, že nemáš ráda vlastně soutěže a za c ráda soutěžíš, ale nedokážeš být nikdy lepší než ostatní spolužáci. Které myslíš?“

„Raději nesoutěžím.“

„Raději nesoutěžíš. Ve škole tě učitelé chválí za a často, za b občas a za c jen velmi výjimečně. Jaký máš pocit, že paní učitelka nebo pan učitel tě chválí často ve škole, nebo občas nebo jenom velmi výjimečně.“

„.....“

„Co myslíš?“

„.....“

„Často, občas, jen velmi výjimečně. Zkus něco, jak si to myslíš ty?“

„Občas.“

„Občas, mohlo by to být lepší? Mohli by tě chválit častěji?“

„No, tož jako oni mě furt.....“

„Ano? Jo.“

„Tak, za čtrnácté. Je pro tebe důležité, aby byli rodiče s tvými školními výsledky spokojeni? Ano, je to pro mě velmi důležité, to je za a, za b učím se hlavně pro sebe a za c nezáleží mi na mých školních výsledcích. Takže je pro tebe důležité, vlastně aby maminka s tatínkem byli s tím jaké známky nosíš ze školy, tak aby byli spokojeni, za a ano, je to pro mě velmi důležité, za b učím se hlavně pro sebe, za c nezáleží mi na mých školních výsledcích. Co myslíš?“

„.....“

„Klidně popřemýšlej. Takže a je to pro mě velmi důležité, za b učím se hlavně pro sebe a za c nezáleží mi na mých školních výsledcích.“

„Učím se hlavně pro sebe.“

„Patnáctá otázka. Tak, svěřuješ se někomu se svými starostmi, pocity, s tím, co tě trápí? Ano a komu, občas a komu a ne nikdy. Že pokud máš nějaké trápení, něco tě trápí, tak komu se svěříš. A jestli se teda vůbec někomu svěřuješ. Takže za a je to ano, a komu se svěřuješ, za b občas a komu se svěřuješ a za c ne, nikdy se nikomu jakoby nesvěřuješ. Tak komu se svěříš? Nebo jestli se svěřuješ teda.“

„.....“

„Tak svěřuješ se někomu, se svými starostmi, co tě trápí?“

„Ano.“

„A komu?“

„No, spíš rodičům.“

„Rodičům. Tak a za šestnácté, do školy chodíš ráda a proč, za b jenom proto, že musím a za c velmi nerada a proč?“

„.....“

„Takže, do školy chodíš ráda a proč, jenom proto, že musím a velmi nerada a proč?“

„Jenom protože musím.“

„Dobře, tak a tady mám ještě pár otázek teďka a vlastně já se tě budu ptát na otázky, vlastně co ty si myslíš sama o sobě, jo? Jednička je nejlepší známka tak jak ve škole, pětka je ta nejhorší, že si dáš tu nejhorší. Jo? Takže, dle tvého názoru jsi rychlá na jedničku, dvojku, trojku, čtverku a nebo pětku? Jednička je nejlepší, pětka nejhorší. Takže rychlá jsi na kte-

rou známku, kterou by sis dala na rychlost třeba i jako v plnění úkolů, jo? Nebo ve škole, třeba když dostanete nějaký úkol, jak jsi rychlá. Kterou známečkou by ses ohodnotila?“

„Na trojku.“

„Jsem spolehlivá na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku? Spolehlivá znamená, že maminka ti řekne nebo někdo prostě dojde v tu a tu hodinu a ty dojdeš vždycky nebo prostě, že to splníš přesně tak, jak ti někdo řekne. Takže jsi spolehlivá na jakou známku, co by sis dala?“

„Dvojku?“

„Tak a teď, jsem šikovná na, šikovná třeba, že něco uděláš, prostě že ti to jde, myslím i utírat nádobí nebo i ve škole, jo? Šikovná na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku?“

„Dvojku?“

„Jsem kamarádká, to znamená, že prostě vydržíš v tom kamarádství, že máš kamarádky, jo máš je ráda, prostě neměníš často kamarádky, takže jsi kamarádká na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku?“

„Na jedničku!“

„Jsem hezká na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku? Teda jsi hezká, co si o sobě myslíš ty? Na kterou známku by sis dala?“

„Dvojku.“

„Jsem samostatná, to znamená, že prostě jsi samostatná v plnění úkolů, doma když něco děláš prostě, jo, nepotřebuješ pomoc druhého, rady, tak na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku?“

„Trojku.“

„Jsem ochotná nebo jsi ochotná na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku?“

„.....“

„Ochotná, když tě maminka požádá a nebo tatínek, zanes to tam, udělej to, jo, pomoz mě s tím. Třeba. Nebo kamarádka, kdokoliv, tak jakou známečku by sis dala? Ochotná!“

„Tu dvojku.“



„Jsem poslušná na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku? To vlastně trošičku souvisí s tou ochotou, že vlastně někdo ti prostě řekne a měla bys poslechnout, když ti hlavně jako maminka nebo tatínek, jo, když ti něco řeknou, tak ty bys měla poslechnout, takže si myslíš, že jsi poslušná na jakou známku?“

„Na jedničku?“

„Jsem chytrá na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku?“

„.....“

„Chytrá?“

„Na jedničku.“

„Jsem oblíbená mezi dětmi, jak kdyby na jedničku, dvojku, trojku, čtverku nebo pětku? Že tě mají děti rády. Spolužáci, kamarádi.“

„Na dvojku.“

„Dvojku, dobře.“

## **PŘÍLOHA P VI: PŘEPIS ZÁZNAMU STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S KAMARÁDKOU DÍVKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

„Takže, já se tě teďka budu ptát na tvoji kamarádku a ty mně budeš vlastně odpovídat na ty otázky, vlastně co si o ní myslíš ty, o té kamarádce, jo? Takže já ti dám vždycky otázku a na tu budou tři odpovědi a ty z toho jednu vybereš, jo? Takže myslíš si, že tvoje kamarádka má nějakého dobrého kamaráda nebo kamarádku? Za a má více dobrých kamarádů a kamarádek, za b má jednoho dobrého kamaráda a kamarádku a za c nemá dobrého kamaráda, kamarádku. Tak co si myslíš?“

„Nemá dobrého kamaráda nebo kamarádku.“

„Tak druhá otázka. A v novém kolektivu, když přijde ona do nějakého nového kolektivu, třeba do nějakého kroužku, tak jestli si tam najde snadno nového kamaráda a kamarádku. Za a ano, nemá s tím vůbec problém, za b někdy se jí to podaří, za c dělá jí to velké problémy.“

„Někdy se jí to podaří.“

„Třetí otázka, myslíš si, že jí mají spolužáci rádi ve třídě? Za a ano, za b nevím a za c nemají.“

„Ano.“

„Čtvrtá otázka. Myslíš si, že dokáže ve vyučování spolužákovi v nesnázi pomoci, radou nebo půjčením nějaké pomůcky, pravítka, tužky? Za a vždy, když ji o to někdo požádá, za b občas a za c nikdy.“

„Vždy, když ji o to někdo požádá.“

„Tak, za páté, máš pocit, že ve třídě patří k těm lepším žákům, průměrným žákům nebo horším žákům?“

„Asi k průměrným žákům.“

„Za šesté, přestávky ve škole tráví, vždy sama, občas sama a sama nikdy, vždy v kolektivu kamarádů, spolužáků.“

„Občas sama.“

„Myslíš si, že řekne mezi spolužáky ve třídě nahlas svůj názor? Za a ne, nikdy, za b občas, v případě, že se shoduje s názory ostatních a pokud si myslí něco jiného než ostatní, tak to určitě řekne nahlas. Takže buď nikdy.....“

„Občas.“

„Občas, jo. Na zadaném úkolu pracuje nejraději sama, ráda pracuje s ostatními spolužáky a nebo podle situace a její nálady. Když jí paní učitelka zadá nějaký úkol, tak jestli požádá spolužáky, že aby pracovali spolu nebo raději sama si ho bude plnit.“

„Asi sama.“

„Za deváté. Zapojuje se do hovoru spolužáků? Ano, ne, někdy.“

„Někdy.“

„Někdy, jo. Za desáté. Bojí se požádat spolužáky o radu? Ano a proč si myslíš, že by to mohlo být, za b někdy a za c ne.“

„Asi někdy.“

„Za jedenácté. Pokud ve škole plní nějaký úkol, je podle tvého názoru spíš za a pomalejší než ostatní spolužáci, za b stejně rychlá jako většina z nich a nebo za c rychlejší než většina spolužáků.“

„Pomalejší.“

„Do různých soutěží se za a zapojuje ráda, za b raději nesoutěží a za c ráda soutěží, ale nedokáže být nikdy lepší než ostatní spolužáci.“

„Raději nesoutěží.“

„Ve škole ji učitelé chválí, myslíš si, že často, občas nebo jen velmi výjimečně? Třeba podle toho, co ti řekne.“

„Často.“

„Často. Za čtrnácté. Je pro ni důležité, aby byli rodiče s jejími školními výsledky spokojeni? Za a ano, je to pro ni velice důležité, za b, učí se hlavně pro sebe a za c nezáleží jí na jejich školních výsledcích. Co myslíš?“

„Já nevím.“

„Aby její rodiče byli s jejími školními výsledky spokojeni, tak jestli ona si myslí, ta kamarádka, že je to pro ni důležité vlastně.“

„To je tak napůl, tak asi jo.“

„Takže ano, je to pro ni velmi důležité.“

„Jo.“

„Za patnácté. Svěřuje se někomu se svými starostmi, pocity, s tím co ji trápí? Za a myslíš si, že ano a komu, jestli to víš, za b občas a komu a za c ne, nikdy.“

„Občas.“

„A myslíš si, že komu?“

„Mně a nebo mamce.“

„Do školy chodí ráda, a myslíš si, že proč, jenom proto, že musí a nebo velmi nerada a proč.“

„Já nevím, tak asi aj ráda.“

„Jo a proč si myslíš, že ráda.“

„Protože tam má aj nějaké kamarádky a dostane se mezi ty děcka.“

„Tak super a teď se budu ptát vlastně na to, jak bys hodnotila tu svoji kamarádku, jo? Jednička je nejlepší známka, tak jak ve škole, pětka nejhorší. Takže myslíš si, že je rychlá ta kamarádka na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na trojku.“

„Spolehlivá je na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Jedničku.“

„Šikovná, jako že se jí všechno podaří a tak, na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na dvojku.“

„Kamarádká, že prostě když si najde kamarádku, vydrží s ní se kamarádit a všechno, tak na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na jedničku.“

„Hezká na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Jedničku.“

„Samostatná na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku? Že nepotřebuje prostě vodit za ručičku, že je samostatná, jde si sama koupit něco.“

„Na trojku.“

„Ochotná na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na dvojku.“

„Poslušná, no, to možná moc nevíš, ale tak jako, co si myslíš o ní, třeba když jí maminka něco řekne, jdete ven a řekne jí, přijď v tolik a tolik, tak jestli poslechne pokaždé nebo ne, na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na čtverku.“

„Chytrá na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na dvojku.“

„A oblíbená, hlavně teda mezi dětmi samozřejmě na jedničku, dvojku, trojku, čtverku, pětku?“

„Na jedničku.“

**PŘÍLOHA P VII: PŘEPIS NESTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU  
MEZI MATKOU DÍVKY A PSYCHOLOGEM PO VYŠETŘENÍ  
V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ DNE 15.12.2009  
(NA ŽÁDOST PSYCHOLOGA NEBYLO MOŽNO POUŽÍT  
ZÁZNAMOVÉ ZAŘÍZENÍ)**

Psycholog: „ Takže hned na úvod, u ..... došlo k výraznému zlepšení, k výraznému posunu. V oblasti komunikace daleko více reaguje, registrovala jsem při vyšetření i náznaky úsměvu, zlepšila se mimika, daleko více spolupracuje než před dvěma lety. Možná je to tím, že je momentálně bez léků, tak jak jste mě o tom informovala, ale určitou roli hraje i to, že vyspívá. Co je opravdu prozatím závažný problém, je velká úzkost, strach z možného selhání při plnění různých úkolů. Nevím, jakou roli zde hraje ..... onemocnění, ale třes rukou i celého těla je opravdu velký. Strach z neúspěchu je znatelný, je potřeba chválit, povzbuzovat, chválit, povzbuzovat. ....je vlastně taková křehká květinka a je nutné k ní i tak přistupovat. Je samozřejmě ve věku, kdy by už měla dostávat různé úkoly, které jí pomůžou alespoň částečně sebedůvěru získat“.

Matka: „Třes u ní pozorujeme kdykoliv má něco udělat a nemusí to být jenom úplně nová věc“.

Psycholog: „Tady je právě moc důležitý přístup, kdy se bude pomalým způsobem .....vést k provádění různých úkolů, určitě ne žádné striktní rozkazy. Takovým příjemným nucením ji přinutit daný úkol udělat a hlavně dokončit. Z ostatních vyšetření zůstává i nadále intelektová stránka spíše v pásmu nižším, proto je nutné počítat s tím, že učení dá ..... opravdu více práce. Hlavně příští rok při přechodu na vyšší stupeň, začnou se střídat učitelé, je nutné počítat s možným vývojem směrem dolů, počítat s trojkami i horšími známkami“.

Matka: „Nám opravdu vůbec nevadí horší známky, ale trápí to ..... Má starší sestru v deváté třídě, ta má skoro samé jedničky a ..... neustále kontroluje a počítá trojky a dvojky v žákovkách“.

Psycholog: „ Ještě mně ..... říkala, že sedí ve škole až v poslední lavici, což mě upřímně vyděsilo! Kdo ji učí?“

Matka: „ Učí ji už různí učitelé, třídní paní učitelkou je paní učitelka .....“.

Psycholog: „Paní učitelka ve své žádosti uvádí, že je ..... hodná, klidná, kamarádká. Bodejť by nebyla, když ji v poslední lavici není ani vidět. Právě u ní je potřeba, aby seděla blíž učitelky, aby ji mohla víc zapojit do dění ve třídě, pokud uvidí, že nevnímá, položit ji ruku na rameno a tak ji probrat. Je výborné, že jste jako maminka informovala učitele o zdravotním stavu ....., že s nimi dobře vycházíte. V žádném případě bych teď u ..... neřešila přechod na jinou praktickou školu. Za prvé by to pro vás všechny znamenalo komplikace, dojíždění do ..... a hlavně by nebylo dobré teď ..... vytrhávat z prostředí, které dobře zná, od kamarádů i učitelů, které už poznala. Je nutné počítat s tím, že se příští rok při přechodu na vyšší stupeň prospěch spíše zhorší a učení bude čím dál víc náročnější. Teď se učí jenom třeba čtyři předměty, pak už jich bude až osm, takže bude příprava do školy opravdu náročnější. Speciální pedagožka, u které byla ..... taky vyšetřena uvádí to, že vážný problém je především v oblasti analýzy a následné syntézy, dalším velkým problémem je nepochopení smyslu čteného textu“.

Matka: „..... moc nerada čte knížky, asi právě proto, že nevnímá, co čte“.

Psycholog: „Není třeba hned číst knížky, stačí například různé časopisy, které jsou těmto holkám blízké. Dále paní pedagožka uvádí, že by se s vámi ráda potkala ještě v lednu, chtěla by vás, hlavně teda ..... naučit nějaké techniky uvolnění při stresu, kterým ..... vlastně skoro neustále prochází. Během ledna by vás možná na třech až čtyřech sezeních naučila nějaké základní relaxační techniky. Pokud by jste s tím souhlasili“.

Matka: „Určitě s tím souhlasíme. Takže si máme na začátku ledna zavolat a vy nám dáte termín?“

Psycholog: „Přesně tak, v závěrečné zprávě budete mít číslo přímo na paní doktorku ....., se kterou se už blíže domluvíte. Na kontrolním vyšetření se domluvíme asi tak za dva roky, pokud by byly nějaké problémy můžete určitě přijít i dříve. Takže závěrečnou zprávu zašleme vám domů i do základní školy, ve zprávě budou doplněny i opatření, které by měla škola i třídní učitel v případě ..... udělat. Jak jsem již říkala, pokud by byly nějaké problémy, určitě se ozvěte“.