

# Výukové a výchovné problémy žáků na základních školách

Lenka Kampasová

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka KAMPASOVÁ**  
Osobní číslo: **H118117**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Výukové a výchovné problémy žáků na základních školách**

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na typy výchovných problémů,
- na typy výukových problémů,
- na příčiny výchovných a výukových problémů,
- na řešení problematiky.

Součástí práce budou kazuistiky více osob, zaměřené na zjištění daného problému, proč došlo k výchovným a výukovým problémům u těchto osob (vliv rodiny, školy, prostředí).



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Auger, M. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005.**

**Bendl, S. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, 2011.**

**Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010.**

**Kyriacou, Ch. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005.**

**Langer, S. Problémový žák na prvním stupni základní školy. Hradec Králové: Kotva, 1999.**

**Train, A. Nejčastější poruchy chování u dětí. Praha: Portál, 2002.**

**Vágnerová, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 2001.**

**Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003.**

**Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Renata Oralová**  
Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce: **11. listopadu 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2014**

V Brně dne 11. listopadu 2013

  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.  
vedoucí katedry

## 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 prezenčnímu 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.

Lenka Kamparova  
.....  
Jméno, příjmení studenta

V Brně 6. 4. 2014  
.....

Kamparova  
.....  
Podpis

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) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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, užití-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 jim 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 okolnosti 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**

Práce je zaměřena na výukové a výchovné problémy žáků na základních školách. Zabývá se příčinami těchto problémů a řešením této problematiky. Poukazuje na nezbytnou spolupráci mezi žákem, rodiči a školou.

Klíčová slova: šikana, záškoláctví, kriminalita, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, rodina, rodič, pedagog, žák

## **ABSTRACT**

This dissertation work focuses on educational and behavioural problems and their solutions. The work emphasizes the need of essential cooperation between the child, parents and school.

Keywords: bullying, truancy, delinquency, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, family, parent, teacher, pupil.

Děkuji paní Mgr. Renatě Oralové za pomoc a cenné rady při zpracování mojí bakalářské práce. Děkuji mojí rodině za pomoc a trpělivost.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY</b> .....	<b>11</b>
1.1 ŠIKANA.....	13
1.2 ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	23
1.3 KRIMINALITA.....	27
<b>2 VÝUKOVÉ PROBLÉMY</b> .....	<b>31</b>
2.1 DYSLEXIE.....	31
2.2 DYSGRAFIE.....	33
2.3 DYSORTOGRAFIE.....	33
<b>3 PŘÍČINY VÝUKOVÝCH A VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ</b> .....	<b>36</b>
3.1 PŘÍČINA V RODINNÉM PROSTŘEDÍ.....	36
3.2 PŘÍČINY VE ŠPATNÉM ROZPOZNÁNÍ RODIČI, PEDAGOGY, OKOLÍM.....	41
<b>4 ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY</b> .....	<b>46</b>
4.1 INSTITUCE ŘEŠÍCÍ VÝCHOVNÉ PROBLÉMY.....	46
4.2 ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ TÝKAJÍCÍCH SE DYSLEXIE, DYSGRAFIE A DYSORTOGRAFIE.....	52
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>59</b>
<b>5 VLASTNÍ VÝZKUM – SPOLUPRÁCE ŽÁK, ŠKOLA, RODINA</b> .....	<b>60</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU: VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	61
5.2 VOLBA METODY VÝZKUMU: PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	61
5.3 ANALÝZA.....	61
5.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	86
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>89</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>91</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>94</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>95</b>

## ÚVOD

Nejen studie Ministerstva školství ČR, ale i mé vlastní zkušenosti na základní škole ukazují, že se ve školních třídách objevuje stále více dětí se specifickými poruchami učení. Je důležité na tuto situaci rychle reagovat a takovým dětem zabezpečit co nejvhodnější podmínky pro vzdělávání. Dále je třeba upozornit na poruchy chování u školních dětí, které ovlivňují vzdělávací proces a klima celé třídy.

Výchovné a výukové problémy jsou s oborem sociální pedagogika úzce spojeny, protože ovlivňují sociokulturní prostředí a profesionální uplatnění dětí v budoucnu. Poruchy učení i chování mají vliv na formování osobnosti dítěte a jeho začlenění do společnosti.

Práce je určena výchovným poradcům a školním metodikům prevence. Můžou v ní studovat odborné pojmy a problematiku poruch učení i chování z několika úhlů pohledu. V práci naleznou také základní informace o dalších institucích, které se zabývají pomocí při řešení problémů u zmíněných poruch. Práce může být přínosná pro všechny pedagogy, kteří se setkávají s dětmi trpícími některými z výchovných či vzdělávacích problémů v každodenní praxi. Také je třeba apelovat na rodiče a širokou veřejnost, jejíž informovanost je důležitá pro zvládání zmíněných obtíží u dětí a následnou práci s nimi.

**Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je shrnuta ve 4 kapitolách.**

**První kapitola** je zaměřena na výchovné problémy. Nejprve pojednává obecně o definicích, vymezení a dělení poruch chování, poté se zabývá konkrétně šikanou, záškoláctvím a kriminalitou.

**Druhá kapitola** popisuje výukové problémy dětí. Podrobněji studuje specifické vývojové poruchy učení, dyslexii, dysgrafii a dysortografii.

**Třetí kapitola** se zaměřuje na příčiny výukových a výchovných problémů. Na začátku, objasňuje příčiny v rodinném prostředí, jaký má rodina vliv na výukové problémy dětí. Také naráží na nedostatky v rodinách zjištěné při objasňování výchovných problémů. Poté se zmiňuje o následcích při chybném rozpoznání problémů dětí ze strany rodičů, pedagogů nebo okolí.

Ve čtvrté kapitole najdeme instituce řešící výukové a výchovné problémy s podrobnějším popisem institucí působících na území města Brna. Dále možná řešení nápravy při dyslexii, dysgrafii a dysortografií.

**Praktická část** se zabývá průzkumem vlivu rodiny na dítě s vývojovými poruchami učení prostřednictvím rozhovoru s rodiči. Má za úkol zjistit, jak rodina může pomoci dítěti zvládat překážky ve výuce a zabezpečit, aby mělo dítě co nejlepší výsledky a bylo dobře připraveno na budoucí život.

**Cílem bakalářské práce** je studium příčin poruch učení a chování, dále vliv těchto poruch na psychiku dítěte a jeho úspěšnost ve školním prostředí. Také potvrdit, jak důležitá je u dětí s těmito poruchami včasná a správná diagnostika, důležitost osobnosti pedagoga i velmi důležitý vliv rodiny, která zastává významnou roli při vzdělávání dítěte a při formování jeho osobnosti.

Teoretická část bakalářské práce je zpracována na základě podkladů čerpaných z dostupné literatury, srovnáváním praktických zkušeností i teoretických znalostí. Vzhledem k povaze problému, který je zkoumán, je zvolena metoda textové analýzy.

V praktické části se na základě výsledků rozhovorů s rodiči a školního prospěchu dětí s vývojovými poruchami učení pokusím analyzovat, co je třeba zajistit pro děti s těmito problémy. Jak jim usnadnit proces vzdělávání, aby netrpěly pocitem méněcennosti a byly v životě spokojeny.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY

Z hlediska pedagoga 1. stupně ZŠ jsem se u některých žáků setkala spíše než s poruchami chování, s neukázněným chováním.

Ze svého pohledu pedagoga mohu nevhodné chování žáků řešit nejprve domluvou nebo poznámkou. Poznámka může být určitým varováním pro žáka i pro rodiče, že něco není v pořádku. Pokud se chování dotyčného nezlepší, následuje napomenutí, důtka nebo snížený stupeň z chování.

Během praxe jsem řešila lehčí prohřešky chování. Vysvětluji si to tím, že jsme vesnická škola rodinného typu. Naše škola má 106 žáků na 1. a 2. stupni, přičemž na 1. stupni je 62 žáků. Je tedy větší možnost individuálního přístupu a větší přehled o dětech ve třídě. Nejčastěji se setkávám s tím, že děti lžou. Některé lžou proto, aby dosáhly určitého cíle, kterého nemohou jinak dosáhnout. Některé, aby alespoň na nějakou dobu oddálily problém, který by je vyslovením pravdy čekal.

Dalším prohřeškem je například odmlouvání, kdy děti chtějí dělat pouze ty činnosti, které je baví. Objevují se také náznaky nevhodného chování k sobě navzájem. Jde o situace ve škole, tak i mimo školu. Ve škole tuto situaci řeší pedagog, jakmile ji zjistí nebo se o ní dozví od dětí. Mimo školu jde většinou o situace na autobusové zastávce, kdy děti mají mezi sebou problém. Pakliže se o tom pedagog dozví, řeší to ve škole domluvou s žáky, kterých se to týká. Jestliže domluva učitele nepomůže, předává tyto situace k řešení rodičům. Dnes již pedagog nemá právo zasahovat do záležitostí dětí, které se dějí mimo školu.

Pokud by se lehčí kázeňské přestupky neřešily, mohly by přerůst v ty, které jsou popsány v následující kapitole a to je šikana, záškoláctví a kriminalita.

Poruchy chování lze vymezit jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku (eventuálně úrovni rozumových schopností).

Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň 6 měsíců) narušovány sociální normy. Nejde o následky duševních poruch či onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů:

1. Vliv sociálního prostředí, především rodiny: jestliže rodinný model chování působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobních charakteristik, které k poruchám chování vedou.
2. Genetická dispozice k disharmonickému vývoji (eventuálně až psychopatickému), s typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik.
3. Oslabení nebo porucha CNS, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození.

Vymezení poruchového chování vychází ze tří základních hledisek:

1. Chování nerespektuje sociální normy, platné v dané společnosti.
2. Nápadnosti v oblasti sociálních vztahů, které se projevují nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem.
3. Agresivita jako rys osobnosti nebo chování, při kterém jsou porušována základní práva ostatních.

Poruchy chování lze rozlišit do dvou kategorií.

- A) Neagresivní, sice nejsou spojeny s agresivitou, ale může docházet k porušování sociálních norem (například lži, záškoláctví, útěky a toulání).
- B) Agresivní, kde je navíc podstatné násilné porušování a omezování práv ostatních, z tohoto hlediska je lze považovat za závažnější (např. násilné chování, týrání a vandalismus). Mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat.<sup>1</sup>

Pod pojmem poruchy chování se obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Proto nikdy nemůžeme hodnotit chování jedince bez sociálního kontextu.

Rozsah takových negativních projevů sahá od fyzické nebo slovní agresivity či tlaku na ostatní, přes poruchy činnosti, obelhávání a krádeže na jedné straně, až k neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, tikům, kousání nehtů, depresi, nekoncentrovanosti a poruchám sebevědomí na straně druhé.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vágnerová, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997, s. 67-70. ISBN 80-7184-488-8.

<sup>2</sup> Pokorná, Věra. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1993, s. 4. ISBN 80-7066-600-5.

Melanie Kleinová upozornila na to, že dětská neovladatelnost, často pokládána za znamení temperamentu nebo nevychovanost, může být ve skutečnosti překompenzováním určitého strachu. A stejně tak zábrany ve hře, které v řadě případů přerůstají do zábran v učení a bývají označovány jako lenost nebo ztráta zájmu, mohou přerůstat do primární úzkosti.<sup>3</sup>

## 1.1 Šikana

### Nadměrné potřeby a agresivita

Při hledání příčin agresivity se setkáváme i s představou „nadměrných potřeb“. Vytváří je často nadměrně pečující (hyperprotektivní) výchova. Při přehnané péči, bez důrazu na vlastní iniciativu dochází u dětí k tomu, že si nevypěstují dost silnou vůli. Nejsou potom schopny vyvinout potřebné úsilí a mít trpělivost při překonávání překážek a při navazování vztahů. Zůstávají v závislém vztahu na někom z rodiny, později na jiné autoritě (nebo objektu). Z neuspokojení nadměrných potřeb také vyplývá neklid, agrese nebo autoagrese. Mezi nadměrné potřeby řadí Leo Buscaglia (1993) potřebu mít vždy pravdu, mít ve všem přednost, být dokonalý a zavděčovat se všem, nadměrně hromadit majetek, měnit druhé a manipulovat jimi, zbavovat se na jejich úkor deprese, obviňovat je a dominovat.<sup>4</sup>

### Definice šikany

Co je vůbec šikanující chování? Zde se pedagogická veřejnost často mýlí a za šikanu považuje to, co vůbec šikanou není, a to, co šikanou je, přehlédne.

#### **Rozlišujeme tedy dva základní termíny, a to je šikana a teasing.**

Za **teasing** můžeme označit chování, které domněle šikanu připomíná. Jde o nevinné škádlení mezi dětmi, kdy například na druhém stupni základní školy chlapci provokují děvčata proto, že se jim líbí. Dívky křičí, chichotají se, někdy i chodí žalovat, dospělý však vidí, že jim toto škádlení chlapců vůbec není nepříjemné a jejich stěžování je

---

<sup>3</sup> Jedlička, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2011, s. 45. ISBN 978-80-7367-788-6.

<sup>4</sup> Šimanovský, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 12. ISBN 80-7178-689-6.

pouze formální. Jedná se o normální jev a přiznejme si, že bez tohoto chování by ve škole něco chybělo.<sup>5</sup>

*„Šikanu můžeme definovat jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení.“<sup>6</sup>*

Šikana je jedním z příkladů viktimizace, tj. chování, které z někoho vytvoří oběť. Vztahem oběti a pachatele se zabývá vědní obor zvaný viktimologie. Jedním z předmětů výzkumu tohoto vědního oboru je právě šikana.

Šikana patří mezi nejzávažnější negativní jevy v současné škole. Nejedná se o jev spojený pouze se školou, netýká se pouze určité věkové skupiny dětí a mládeže, ale zahrnuje celé širší spektrum. Není to problém pouze pedagogický a mravní, ale jde o záležitost spadající do oblasti psychologie, sociologie, sociální práce.

Norsko bylo první zemí, která se systémově začala zabývat výzkumem šikany (1969). Světově proslul svou definicí a rozsáhlými výzkumy šikany v 70. letech minulého století D. Olweus z Norska, z jehož prací vychází mnoho dalších autorů. Dan Olweus (1997) definoval šikanu jako model opakovaného agresivního chování, kdy někdo (jednotlivec nebo více osob) úmyslně způsobí nebo se pokusí jinému způsobit zranění nebo diskomfort.

V současnosti jeden z nejuznávanějších odborníků na šikanu v České republice M. Kolář pohlíží na šikanu jako na úmyslné chování jednoho nebo více žáků, kteří ubližují druhým, většinou opakovaně. Popisuje šikanování ze tří pohledů. Zvnějšku chápe šikanování jako nemocné chování, zevnitř jako závislost a dále jako těžkou poruchu vztahů. Za šikanování považuje to, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně útočí na druhé. Znamená to, že: někdo, komu se nemůžete ubránit, vám dělá, co je vám nepříjemné, co vás ponižuje nebo to prostě bolí – strká do vás, nadává vám, schovává vám věci, bije vás. Ale může vám znepríjemňovat život i jinak, pomlouvá vás, intrikuje proti vám, navádí spolužáky, aby s vámi nemluvili a nevšímali si vás.

Jev šikanování podle Koláře (2003) chápeme jako asymetrické, zpravidla opakované násilí mezi žáky. Konkrétněji a srozumitelněji to vyjádříme prostřednictvím

---

<sup>5</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 109. ISBN 978-80-247-2310-5.

<sup>6</sup> Kyriacou, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 26. ISBN 80-7178-945-3.

následující definice: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi*“.<sup>7</sup>

### **Charakteristika a diagnostika šikany**

V praxi se setkáváme podle Koláře (2001) s těmito třemi skupinami šikany: přímá a nepřímá šikana, fyzická a verbální agrese, aktivní a pasivní nátlak. Kombinacemi těchto skupin vzniká 8 typů šikany:

1. Šikanování fyzické, přímé, aktivní: štípání, fackování, bití, škracení, kopání, tahání za vlasy, plivání, sexuální obtěžování, přinucení k nepříjemným činnostem apod.
2. Šikanování fyzické, přímé, pasivní: aktivní bránění oběti v uspokojování potřeb či v dosahování cílů. Například agresor oběť drží, aby nemohla jít na záchod, jíst, pít, spát, napsat domácí úkol, učit se, číst si časopis či knihu.
3. Šikanování fyzické, nepřímé, aktivní: útoky jsou směřovány mimo osobu oběti, např. na jeho věci. Patří sem zapalování oblečení, počmárání či roztrhání sešitů, lámání psacích potřeb, rozstřihání dokladů, močení do pití, vkládání nejdých předmětů do svačiny apod.
4. Šikanování fyzické, nepřímé, pasivní: agresor tvoří překážku, kvůli které oběť nemůže uspokojit svoji potřebu či dosáhnout svého cíle. Třeba se postaví do dveří tak, aby oběť nemohla projít (na záchod, do jídelny, do pokoje).
5. Šikanování verbální, přímé, aktivní: nadávání, ponižování, vyhrožování, zesměšňování, poskytování záměrně mylných informací apod.
6. Šikanování verbální, přímé, pasivní: neodpovídání na dotaz, na pozdrav apod.
7. Šikanování verbální, nepřímé, aktivní: pomlouvání, psaní ponižujících či zesměšňujících nápisů na veřejná místa, kreslení zesměšňujících či výhrůžných kreseb se sexuální tematikou apod.
8. Šikanování verbální, nepřímé, pasivní: oběti se nikdo slovně nezastane, je na ni před autoritami svalována vina za něco, co udělali agresori apod.

### **Vývojové stupně šikanování**

Jasně pojatá klasifikace stupňů (stádií) šikanování umožňuje nejen rychlou orientaci v závažnosti a intenzitě šikanování, ale pomáhá také zvolit vhodné diagnostické metody a řešit tento problém.

---

<sup>7</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 97-99. ISBN 978-80-7368-525-6.

1. **Zrod ostrakismu** – v jisté míře se toto počáteční stadium šikany vyskytuje v každé sociální skupině. Jejimi oběťmi se stávají nejméně oblíbení jedinci nacházející se na tzv. sociometrickém chvostu.

V prvním, počátečním a nejmírnějším stupni se jedná zejména o ostrakizaci a izolaci postiženého jednotlivce. Oběť nemá žádné kamarády a nikdo ji nebere vážně. Komunikace probíhá převážně znevažujícím způsobem. Oběť je zesměšňována, okolí se baví na její účet. Když se oběť ohradí (v počátečních stadiích nemá ještě zcela zničenou sebedůvěru), je jí vytknuto, že nerozumí legraci a nemá smysl pro humor. Na úkor oběti se dále spřádají různé drobné intriky.<sup>8</sup>

Ve většině případů se u ní začnou objevovat tři charakteristické znaky. První známkou ostrakismu je fakt, že se z ničeho nic, a velice rychle horší prospěch. S tím souvisí další jev, a to je náhlé zhoršení schopnosti soustředit se. Třetím typickým znakem je tendence navštěvovat nižší ročníky dané školy, kde oběť často nachází děti, které k ní vzhlíží a baví se s ní. Pozor, oběť zde může ubližovat slabším spolužákům, v podstatě si na nich vybíjí vztek za to, co se děje v její třídě. Pokud nastane ve škole tento jev, hledejme prvotní příčinu v kmenové třídě daného jedince.<sup>9</sup>

2. **Fyzická agrese a přitvrzování manipulace** – tento stupeň je již tvrdší. Když si agresori otestují situaci a zjistí, kam až mohou zajít, zkoušejí přitvrdit. Spouštěcím momentem pro toto stupňování se stává nějaká zátěžová situace. Agresori se odhodlají k prvnímu fyzickému napadení oběti a vychutnají zážitek moci, strachu a bolesti u oběti. Zjistí, že je toto jednání posiluje a přináší jim velkou úlevu v jinak neradostné situaci.
3. **Vytvoření jádra** – okolo vůdčí osobnosti, která získala své postavení díky nejpromyšlenějším a nejúčinnějším způsobům zesměšňování, týrání či zotročování, se začínají seskupovat její příznivci. Toto stadium je považováno za klíčový okamžik, kdy se síly „dobra“ a „zla“ pohybují okolo středu, takže jakákoliv změna na jedné či druhé straně může způsobit převážení. Agresori začínají šikanovat již systematicky oběti, které byly na tuto roli vybrány na předchozích dvou stupních. Šikanování nabývá na organizovanosti. Rozdělení rolí je již pevné. Pokud se nyní nevytvoří silná

---

<sup>8</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 104. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>9</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 118. ISBN 978-80-247-2310-5.

pozitivní podskupina, jsou vytvořeny předpoklady pro to, aby se šikanování stalo normou celé skupiny.<sup>10</sup>

4. **Přijetí norem agresorů většinou** – ve čtvrtém stupni dochází k přijetí norem agresorů většinou, stávají se nepsaným zákonem. Silí tlak k přizpůsobení na dosud neangažované členy skupiny. Původně nesouhlasící členové skupiny se stávají konformní, případně se aktivně zapojují. Svalení viny za situaci na oběť pomáhá přelstít případné výčitky svědomí.<sup>11</sup> Ve čtvrtém stadiu jsou agresori již plně závislí na šikanujícím chování, mají radost z toho, že se jich oběť bojí, mnohdy ubližují pouze z nudy a pro své potěšení.<sup>12</sup>
5. **Dokonalá šikana** - v pátém nejpokročilejším stupni podle Bendla (2003), již totalitní ideologie plně vítězí. Role jsou rozděleny na otrokáře a otroky. Nastupuje stadium totálního vykořisťování, dochází ke stálému nárůstu a zdokonalování násilí. V tomto stadiu se objevuje také psychické ovlivňování ve velmi dokonalé podobě. Tato manipulace, v níž agresori manipulují u obětí se strachem, vinou a sebeúctou, nabývá až charakteru hypnózy a působí přes vědomí i nevědomí.

Tento nejvyšší stupeň „dokonalosti“ je příznačný spíše pro šikany ve věznicích, vojenském prostředí a výchovných ústavech pro mládež. V mírnější podobě se však vyskytuje i na školách.

Stává se to v případě, kdy původce šikanování a vůdce jádra agresorů je sociometrickou hvězdou třídy. Je zvoleným předsedou, žákem s výborným prospěchem, má kultivované chování k dospělým a pomáhá pedagogovi ochotně plnit jeho úkoly. Ukazuje například třídu, organizuje rychle přesuny. Vedení dospělých ho plně podporuje a věří mu, stojí za ním třídní učitel a ostatní vyučující. Jakékoliv signály skrytého volání o pomoc nesympatického, výukově slabého žáka jsou v těchto případech přehlíženy nebo vykládány v jeho neprospěch.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 104-105. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>11</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 105. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>12</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 125. ISBN 978-80-247-2310-5.

<sup>13</sup> Kolář, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčina, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, s. 37. ISBN 80-7178-123-1.

### Protagonisté šikany

Abychom šikaně lépe porozuměli, je nutné seznámit se s hlavními účastníky šikany. **Jsou to agresori – aktéři – útočníci – trýznitelé – šikanující, proti nim stojí oběti – napadení – šikanovaní, přičemž nelze opomenout ani třetí skupinu, jimiž jsou svědci – přihlížející – pozorovatelé.**

- **Agresor**

A. Vavrečková (2001) charakterizuje osobnost agresora prostřednictvím jeho fyzických a psychických vlastností. K charakteristickým vlastnostem agresorů patří touha dominovat, nedostatek empatie a „zakrnělé“ svědomí. Podle autorky je agresor většinou sebejistý, neúzkostný a sociálně pružný. Tvrdí, že je rozšířen omyl, že agresor trpí pocity méněcennosti, které se snaží vyrovnávat šikanováním. Zároveň, ale tato autorka připouští, že agresor může být osobností s nízkým sebeoceněním.

M. Vágnerová (1997) píše, že agresor bývá vůči obětem necitlivý a hrubý. Svědomí není u něj dostatečně vyvinuté, za své chování se obvykle necítí vinen. Existuje u něj zvýšená míra sebeprosazení. Tendence k agresii se často pojí s podezíravostí vůči okolí. Agresor zpravidla přesouvá odpovědnost za šikanování na oběť: „Vždyť si o to říkal, koledoval si o to, neměl provokovat.“<sup>14</sup>

Dle Koláře (2004) se na „zrodu“ osoby agresora se podílí více faktorů: jeho povaha, založení (jde o jedince duchovně, mravně, ale i psychicky nezralé), rodinné prostředí (nedostatečná péče a výchova), okolí (v němž může dítě vyzorovat, že šikana se vyplácí), nízké sebeocenění (přispívá k němu špatné hodnocení dítěte druhými), negativní vidění světa (preventivně útočí, aby se nestalo obětí, trýznění jiných je pro ně způsobem, jak získat pocit nadřazenosti), ale také pozornost věnovaná dítěti a hlavně jeho projevům lidmi, kteří se kolem něj pohybují.<sup>15</sup>

Pateraki a Houndoumadi (2001) uvádějí, že hlavním lákadlem na šikanování je vylepšení pocitu vlastního image šikanujícího, což přitahuje zejména žáky s nízkým sebevědomím; některé studie dokonce dokazují, že agresori jsou skutečně ostatními žáky považováni za „drsnáky“.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 109. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>15</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 112. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>16</sup> Kyriacou, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 29. ISBN 80-7178-945-3.

- **Oběť**

Oběťmi šikanování se stávají většinou děti, které se nějakým způsobem od ostatních odlišují, ať už jsou chudé a nenosí drahé značkové oblečení, jsou zakřivené, nějak postižené, nebo se dobře učí a chovají se slušně k učitelům. Oběti se od svých vrstevníků odlišují fyzickým vzhledem (barvou pleti, vlasů, účesem, nadváhou, menší postavou aj.), vyskytujícími poruchami učení a chování a vyžadováním speciálních vzdělávacích potřeb, dále kulturními odlišnostmi, svými projevy (chůzí, mluvou, stylizací oblékání), náboženskou příslušností apod. Z psychologických znevýhodnění se jedná o špatnou orientaci v sociálních vztazích, labilitu, naivitu, těžkopádnost, závislost. Ve škole se tyto děti vymykají svým prospěchem a učitelskými schopnostmi (ať již ve směru pozitivním či negativním).

Terčem agrese spolužáků se stávají děti i pro nějaký handicap. Ten může spočívat v jejich tělesné slabosti a malé obratnosti, v neschopnosti poprat se nebo ubránit se napadení. Handicapem bývá rovněž viditelná odlišnost dítěte; může se jednat o nápadnost ve zjevu (stopy po operaci rozštěpu, zrzavé vlasy, obezita, oblečení typické pro děti ze sociálně slabých rodin). Znevýhodněny jsou také děti s nedostatkem půvabu, případně s odpudivým zjevem a s jinou nápadnou odlišností od skupinových norem.<sup>17</sup>

Dle Glover, Gougha, Johnsona, Cartwrighta (2000) existuje skupina dětí, které jsou současně oběťmi šikany i šikanujícími (šikanující oběti). Tato skupina je velmi početná. Výsledky zahraničních výzkumů ukazují, že až padesát procent žáků ve vybraných britských školách bylo v průběhu jednoho roku nejméně jednou obětí šikany a nejméně jednou sami šikanovali někoho jiného. U těchto šikanujících obětí byl výzkumy prokázán čtyřnásobně vyšší výskyt nedostatku pozitivní představy o sobě než u ostatních dětí a trojnásobně vyšší výskyt pocitu nejistoty ve škole. Jejich násilnické chování lze tedy popsat jako demonstraci vlastní síly, pramenící z nízkého sebehodnocení, z obav o napadení jinými a zároveň doznáním pocitů vlastní nejistoty.<sup>18</sup>

Někteří žáci jsou schopni využít své společenské dovednosti a zdravý rozum k tomu, aby předešli další šikaně tím, že se naučí vyhýbat situacím, chování a místům,

---

<sup>17</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 113. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>18</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 114. ISBN 978-80-7368-525-6.

kteřá by šikanu pravděpodobně mohla vyvolat. K účinnému zvládnutí okolností, které šikanu vyvolávají, využívají také obranné strategie, například asertivitu a humor. Možná nejdůležitější ze všeho je, že se oběti nerozčílí a nedají na sobě znát strach. Šikanující má pravděpodobně radost z toho, když vidí oběť trpět. Pokud ale oběť stres nedává znát, pak tento vztah poruší.<sup>19</sup>

- **Svěddek**

Jako ti, co šikanování přihlížejí (svědci), bývají sice identifikováni především spolužáci, ale také učitelé, jež vidí, že šikana probíhá, ale nezakročí. Stává se, že se v některých případech identifikují s agresorem. Někdy mu dokonce pomáhají a šikanování se jim líbí. Případně se identifikují s obětí a cítí se být „nehynbí“.<sup>20</sup>

### **Šikana – společnost, rodina a škola**

Jestliže společnost ovlivňuje vznik šikany na širší úrovni, pak jedním z nejdůležitějších činitelů, ovlivňujících existenci projevů agresivity přímo je rodina. Rodina je považována za základní jednotku společnosti. Plní, jako každá jiná sociální skupina, různé funkce, přičemž z pedagogického hlediska je nejdůležitější funkce výchovná, z psychologického hlediska funkce eudaimonizační a ze sociologického hlediska funkce socializační.<sup>21</sup>

Dítě se doma neodvází svěřit, že je obětí ve skupině, terčem šikanování, jestliže rodiče budou mylně zlehčovat jeho stížnosti. Mělo by jim být **varovným znamením**, jestliže dítě:

- obtížně usíná,
- probouzí se v noci,
- často pláče,
- nechce už chodit do školy
- jeho chování se velmi zlepšil v období prázdnin.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Kyriacou, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 29. ISBN 80-7178-945-3.

<sup>20</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 115. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>21</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 122. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>22</sup> Antier, Edwige. *Agresivita dětí*. /Edwige Antier; (z francouzského originálu Agresivité přeložila Kristyna Křížová) – Vyd. 2. – Praha: Portál, 2011, s. 104. ISBN 978-80-7367-881-4

Podle Lisníka a Oroszyho (2003) z výzkumných šetření šikany, při nichž byly sledovány rodinné podmínky jejich účastníků, vyplynulo, že rodiny obětí a útočníků vykazují jisté společné znaky.

V rodinách agresorů je to:

- nedostatek vřelého zájmu o dítě či úplná lhostejnost, která vede k citové deprivaci dítěte,
- nepřátelský, chladný otec, brzdící zároveň autonomii dítěte,
- přísná autoritativní výchova doprovázená nedostatečnými projevy lásky,
- kruté trestání, brutalita a agresivní chování rodičů spojené s jejich viditelným uspokojením,
- absence duchovních a mravních hodnot,
- tolerance násilí, kterého se dítě dopouští vůči vrstevníkům,
- hraniční pozice socioekonomického statusu rodiny,
- malá informovanost a podceňování problémů šikany,
- nežádoucí reakce rodičů na zjištění, že jejich dítě je strůjcem šikany, např. pochvala, arogantní kritika pedagoga, nebo naopak krutý trest místo dialogu.

V rodinách obětí jde o:

- úzkostné, nejisté klima,
- hyperprotektivní výchovu, potlačující samostatnost dítěte,
- chybějící nebo nevhodný mužský vzor, např. neúplnou rodinu, submisivního otce,
- autoritativní, tvrdou výchovu s projevy nepřátelství a častým ponižováním dítěte,
- malou informovanost a podceňování problému šikany,
- nevhodnou reakci rodičů na zjištění, že jejich dítě bylo šikanováno, např. o mlčení, pasivitu, svalování viny na dítě, na školu, pedagogy.<sup>23</sup>

### **Zvládání a náprava šikany**

Obecně vzato, školy mohou řešit šikanu dvěma různými způsoby, které ve skutečnosti odrážejí dvě opačné strany téže mince: za prvé se přímo zaměřit na potlačování asociálního chování, za druhé působit na zkvalitnění chování společenského. V prvním případě se žákům vysvětlí škody, které svým asociálním

---

<sup>23</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 123. ISBN 978-80-7368-525-6.

chováním působí. Druhým případem je míněna podpora žáků při vytváření pozitivních společenských vztahů, uznávání práv ostatních žáků a zdůraznění potřeby důvěry a spolupráce.<sup>24</sup>

Při zpozorování projevů šikany je nezbytné, aby pedagog nepodlehл emocím a uvědomil si, že příčiny toho, co právě viděl či slyšel, mohou být rozmanité. Pedagog by měl zvolit správnou strategii vyšetřování.

Vyšetřování je nutné zaměřit dvěma základními směry, a to na skupinu, ve které se na základě určitých znaků šikana vyskytuje, a na jednotlivce – přímé účastníky šikanování (útočníky, oběti, svědky).

#### **Strategie vyšetřování podle M. Koláře (2003):**

- Rozhovor s informátory a oběťmi – získání informací o vnějším stavu šikanování.
- Nalezení věrohodných svědků – na základě informací od referentů a oběti vytipování členů skupiny, kteří budou ochotni pravdivě vypovídat.
- Individuální, případně i konfrontační rozhovory se svědky – snaha o ověření, doplnění a zpřesnění získaných informací.
- Zajištění ochrany obětem – pořadí tohoto kroku lze měnit podle skutečné potřeby.
- Rozhovor s agresory, případně jejich konfrontace – vždy poslední krok vyšetřování. Snaha dalšímu šikanování sdělením informace o tvrdém postihu při jakémkoliv náznaku další agrese či přihlídnutí k polepšení.
- K důležitým zásadám vyšetřování Kolář řadí zejména důkladnou písemnou evidenci.<sup>25</sup>

#### **Postup při vyšetřování podle Říčana (1995):**

- Rozhovor s informátory – zjištění základních okolností a podrobností, stanovení vztahu informátora k oběti a agresorům, rozhodnutí o míře věrohodnosti a ucelenosti výpovědi.
- Rozhovor s obětí – ujištění o její podpoře a ochraně, zjištění základních okolností a podrobností, případné sepsání výpovědi, zjištění potřeb oběti (jak si představuje naši pomoc).
- Individuální rozhovor s agresory – zjištění jejich verze, kladení otázek, sepsání výpovědi.

---

<sup>24</sup> Kyriacou, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 37. ISBN 80-7178-945-3.

<sup>25</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 134-135. ISBN 978-80-7368-525-6.

- Individuální rozhovory s dalšími svědky – vysvětlení nesrovnalostí mezi jednotlivými výpověďmi kladením zpřesňujících otázek.<sup>26</sup>

### Sociální práce a šikana

Úloha sociálního pracovníka při řešení šikany v rámci odborného týmu (učitel, rodič, psycholog) je nezastupitelná a její těžiště spočívá ve více oblastech a aktivitách. V první linii se sociální pracovník může setkat se šikanou při práci v některém z dětských krizových center. Může se jednat o prvotní rozhovor přímo s některým účastníkem šikany (oběť, agresor). Sociální pracovník by měl být na takovou situaci připraven. Následně musí vejít v kontakt s rodiči a učiteli. Dále by se měl podílet na ochraně obětí a svědků. Účastní se rozhovorů s účastníky šikany ve výchovné komisi na příslušné škole a kontaktuje ostatní zainteresované instituce (lékař, policie, justiční orgány apod.). Sociální pracovník se podílí i na řešení doprovodných a následných problémů spojených s šikanou, jako je kriminalita dětí a dospívajících.<sup>27</sup>

## 1.2 Záškoláctví

V současné době je to jeden z nejzávažnějších problémů jak základního, tak i středního školství. Mezi časté důvody nedokončení všech devíti ročníků základní školy patří právě záškoláctví a časté absence.

*„Můžeme ho charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. Jde o nejklaasičtější poruchu chování, kdy se jedná o absenci ve škole bez řádného omluvení rodiči či lékařem.“*

V období povinné školní docházky mohou být ovlivněny nepříznivé jevy vnějšími i vnitřními příčinami, jež nebyly včas podchyceny. Není-li žák způsobilý plnit školní povinnosti, zůstává ve výuce pozadu, bojí se proto zkoušení a nemá zájem o probíranou látku, takže při vyučování ruší. Postupně dospěje tak daleko, že odchází ze školy před obávaným vyučovacím předmětem nebo před obávaným učitelem. Později v určitý den vůbec do školy nepřejde, doma předstírá nemoc a rodiče mu napíší omluvenku. Takto

---

<sup>26</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 135. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>27</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 145. ISBN 978-80-7368-525-6.

se z něho může stát záškolák, začne se toulat, a to nejdříve sám, později ve skupině, čímž nebezpečí nepříznivého vývoje narůstá.<sup>28</sup>

Podle Heyneho a Rollingse (2002) můžeme záškoláctví rozdělit na:

### **Pravé záškoláctví**

Žák se jednoduše ve škole neukazuje, ale rodiče si myslí, že do školy chodí.

### **Záškoláctví s klamáním rodičů**

Jsou i tací žáci, kteří dokážou přesvědčit své rodiče, že jim je tak špatně, že nemohou jít do školy, i když se ve skutečnosti cítí docela dobře. Rodič pak napíše žákovi omluvenku z důvodu zdravotních potíží.

### **Útěky ze školy**

K tomuto druhu záškoláctví (někdy se mu říká „interní záškoláctví“) patří případy, kdy žáci do školy chodí, nechají si zapsat přítomnost, během dne pak ale na hodinu nebo dvě odejdou; přitom někdy zůstávají v prostorách školy, jindy odejdou na krátkou dobu pryč.

### **Odmítání školy**

Tato kategorie se týká žáků, kterým představa školní docházky činí psychické potíže.<sup>29</sup>

Příčin záškoláctví bývá celá řada, může jít o nechuť ke školní práci, o poruchu vztahů mezi dětmi, strach ze školy, popř. strach z učitele.

Podle Martínka (2009) ho můžeme rozdělit na dvě základní skupiny:

- **Záškoláctví impulzivního charakteru.**
- **Záškoláctví účelové, plánované.**

Záškoláctví impulzivního charakteru je nepromyšlené, předem nenaplánované. Dítě se náhle rozhodne, že do školy nepůjde, nebo se rozhodne v průběhu vyučování. Impulzivně vzniklé záškoláctví může trvat i několik dnů, dokud rodiče nezjistí, že dítě

---

<sup>28</sup> Monatová, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozšířené vydání Brno: Paido: 1998, s. 72. ISBN 80- 85931-60-5.

<sup>29</sup> Kyriacou, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 45. ISBN 80-7178-945-3.

do školy nechodí. Dítě chodí za školu, neví jak má tuto situaci řešit, má strach z následků a z reakce rodičů.

O účelové záškoláctví se jedná tehdy, když se dítě či mladistvý chce vyhnout nějakému zkoušení, písemné práci, neoblíbenému předmětu či vyučujícímu.

### **Příčiny záškoláctví se dají rozdělit zhruba do tří skupin:**

- Negativní vztah ke škole,
- Vliv rodinného prostředí,
- Trávení volného času a vliv party.

#### ***Negativní vztah ke škole***

Celkově lze tedy příčiny odporu ke škole shrnout do tří základních skupin:

- Špatné přizpůsobení školnímu režimu – projevuje se především u dětí nezralých, které nejsou schopny snášet omezení a podřídít svou činnost ostatním, nerespektují autoritu, jsou zvyklé si od raného věku dělat, co chtějí;
- Častá neúspěšnost vyplývající z nižší úrovně rozumových schopností nebo některá za specifických vývojových poruch učení; může se však jednat i o děti s mimořádným nadáním, pro které je škola nudná, nezáživná, učitel neumí s takovým dítětem pracovat, ostatní spolužáci jej zesměšňují a ponižují;
- V kolektivu nefungující pozitivní mezilidské vazby - může se jednat o špatný vztah k učiteli, o nepřijetí jedince kolektivem, který dítě týrá, zesměšňuje a podobně.<sup>30</sup>

#### ***Vliv rodinného prostředí***

Většina výzkumů ukazuje, že základ jakéhokoliv patologického chování (a tudíž i záškoláctví) je třeba hledat v rodině. Graham a Bowling zjistili, že celkově byl vliv rodiny nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím záškoláctví. Rodiče záškoláků často nevědí, kde nebo s kým jejich děti jsou, a děti mívají častěji se svými rodiči negativní vztah.<sup>31</sup> Na dítě negativně doléhá jak přehnaná péče a s ní spojené vysoké nároky rodičů, tak i jejich nezájem o ně, o školu a školní prospěch.

---

<sup>30</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 99. ISBN 978-80-247-2310-5.

<sup>31</sup> Kyriacou, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 50. ISBN 80-7178-945-3.

Na způsob výchovy v rodině působí celá řada faktorů – sociální postavení rodičů, jejich věk, vzdělání a kulturnost, početnost rodiny, způsob soužití rodičů a především kvalita této výchovy. Střídání různých způsobů výchovy, nejednotnost výchovného působení, kdy rodiče jsou jednou velice přísní, podruhé příliš shovívaví či lhostejní, vedou u dítěte k nejistotě, k pocitu, že nikam nepatří, má však i pocit, že rodičům na něm nezáleží a může si tudíž dělat, co chce. Pokud z jejich strany chybí pravidelná kontrola školní práce a výsledků, dostává dítě prostor k manipulaci a únikům.

Rovněž jednostranné zaměření rodičů na profesní a ekonomické aktivity způsobuje, že nemají na své děti čas, jsou přetížení, nervózní, pod stálým tlakem, péče o dítě je často nahrazována penězi, doma chybí pohoda a klid. Dítě potom hledá prostředí, kde bude přijímáno, kde jeho peníze budou znamenat vysokou pozici na žebříčku hodnot – většinou tíhne k partám, jejichž programem může být i pravidelné záškoláctví.

### *Trávení volného času a vliv party*

Party a gangy s kriminálním programem u nás nejčastěji vznikají z podskupin mladých lidí, kteří se mezi sebou dobře znají, vyrůstají na jednom sídlišti, popř. v jedné vesnici. Tyto skupiny se mohou vymknout obvyklému sociálnímu chování a běžným společenským normám- začnou chodit za školu, přestanou chodit do práce apod. – a vytvoří si vlastní hodnotové preference nebo (což je méně časté) se dopouštějí patologického chování pouze v době svého volna.

V mnohých případech je záškoláctví v těchto partách jednou z hlavních podmínek přijetí. Právě kriminalita dětí a mládeže má mnohdy své kořeny v záškoláctví.<sup>32</sup>

Záškoláctví je vždy asociálním chováním dítěte a je jasným odrazem jeho psychického stavu. Je-li jeho příčinou neshoda s okolím (ať již se spolužáky, s učitelem, popř. rodiči) nebo pocit bezpráví, měl by učitel tyto příčiny zmírňovat, v ideálním případě je odstraňovat.

K hodnocení záškoláctví je nutné přistupovat vždy velice citlivě, pokaždé je nutné se ptát: PROČ.

Je velice těžké určit, jaký podíl viny nese za záškoláctví pedagog a škola. Často se situace, které k němu vedou, nedají včas spolehlivě rozpoznat a ovlivnit. Chce-li žák jít za školu, příležitost si vždy najde.

---

<sup>32</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 100. ISBN 978-80-247-2310-5.

### Možnosti opatření ke snížení výskytu záškoláctví

První možností, jak snížit výskyt tohoto sociálně patologického jevu, je vstřícná, otevřená a možná komunikace mezi žáky a učiteli. „*Současná škola žije dle mého názoru ve značném spěchu, učitelé jsou zahlcováni nepřehledným množstvím jiných povinností, a tím jim nezbyvá čas právě pro tento typ komunikace. Mnohdy ve svém spěchu přehlédnou v chování dětí projevy, které by jim uniknout neměly*“.<sup>33</sup>

Záškoláctví se mnohdy řeší až tehdy, kdy množství zameškaných hodin je do očí bijící a škola zvažuje, zda tento problém ohlásit na odbor sociálních věcí. Přitom není nic snadnějšího než řešit první náznaky záškoláctví ihned s rodiči dítěte, přenášet zodpovědnost na ně. V neposlední řadě může škola podněcovat účast žáků na různých mimoškolních akcích a aktivitách – tyto akce by však měly probíhat ve spolupráci se skutečnými odborníky na volný čas dětí a mládeže, kteří umí děti zaujmout a mají jim skutečně co poskytnout a předat.<sup>34</sup>

## 1.3 Kriminalita

V současné době pod vlivem velmi rychlého společenského vývoje dochází k destrukci mnoha, a to i tradičních hodnot. Problematika týkající se kázně je stále vážnější.

Z dlouhodobého hlediska se pohled na kázeň ve škole mění v tom smyslu, že zatímco dříve se děti musely přizpůsobovat škole (školní kázni, stylu výchovy, typu výuky, organizačním formám vyučování), dnes se škola naopak spíše přizpůsobuje dětem.<sup>35</sup> Formy nekázně žáků ve školách se proměňují s dobou, stejně jako se v toku času objevují nové formy kriminality, včetně kriminality dětí a mládeže. Nástup nových negativních typů chování je úzce vázán na pokrok v oblasti vědy a techniky, souvisí s vývojem nových technologií.

V současné době se k nejnovějším formám kriminality řadí jak obchod s lidskými orgány, který souvisí s pokrokem v medicíně, tak činy spojené s počítačovou kriminalitou,

---

<sup>33</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 101. ISBN 978-80-247-2310-5.

<sup>34</sup> Martínek, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 102. ISBN 978-80-247-2310-5.

<sup>35</sup> Bendl, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011, s. 35. ISBN 978-80-7387-436-0.

jako je „**hacking**“ (tj. pronikání na cizí servery či k cizím datům bez vědomí jejich majitelů), respektive „**cracking**“, „**darking**“ (doslova „zatemňování“, tj. ničení zařízení energetických podniků a přerušování dodávek elektrického proudu) nebo „**phreaking**“ (tzv. phreakování je v podstatě „hackování“ s telefonem, při němž jde o využívání nashromážděných informací o telefonech, telefonních společnostech a jejich fungování za účelem různých telefonních „hrátek“ a volání zdarma).<sup>36</sup>

K novým či masově rozšířeným staronovým druhům kriminality patří dále kriminalita spojená s patologickým hráčstvím, dětskou prostitucí a pornografií či drogová kriminalita. Relativně nový fenomén v oblasti kriminality dětí a mládeže představuje vytváření delikventních part, gangů a extremistických skupin. K tzv. adrenalinovým formám negativního chování, jejichž společným jmenovatelem je vzrušení a zábava, patří ježdění mezi vagony či na střeše vlakové soupravy metra, naskakování na nákladní vlak za jízdy či jízda na skateboardu v závěsu za tramvaji.<sup>37</sup>

Navíc musíme počítat s jevem, který se v odborné literatuře dle Nešpora, Csémyho, Pernicové (1996) označuje jako kruhová kauzalita – problémy v některé oblasti (máme na mysli problémové oblasti chování) zvyšují riziko nevhodného chování v jiné oblasti a toto nevhodné chování zase dále zpětně zesiluje problémy v oblasti původní. Typickým příkladem je situace, když například problémy v oblasti volného času, sociální zdatnosti, rodinného systému či vztahu s vrstevníky zvyšují riziko požití návykových látek a konzumace návykové látky následně zvětšuje problémy ve výše jmenovaných oblastech. Nepodaří-li se včas pomoci mladému člověku vystoupit z tohoto začarovaného kruhu, budou se na sebe jednotlivé problémy neustále hromadit, až se celá věc stane prakticky neřešitelnou.<sup>38</sup>

### **Kriminalita dětí a mládeže**

Kriminalita mládeže je součástí celkové kriminality a zahrnuje jednání osob **do věku 18 let**, jehož důsledkem je překročení právních a společenských norem, což je charakteristické pro trestný čin. Osoby ve věku **15 - 18 let** se označují jako **mladiství** a jsou ze zákona **trestně odpovědní s jistým omezením**. Osoby **mladší 15 -ti let nejsou trestně odpovědné**, spáchá-li však dítě mezi 12. až 15. rokem věku čin, za který lze dle

<sup>36</sup> Bendl, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011, s. 36. ISBN 978-80-7387-436-0.

<sup>37</sup> Bendl, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011, s. 37. ISBN 978-80-7387-436-0.

<sup>38</sup> Bendl, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011, s. 74. ISBN 978-80-7387-436-0.

trestního zákona uložit výjimečný trest, může se takovému jedinci uložit v občansko-právním řízení ochranná výchova, kterou uloží příslušný soud. Ochranná výchova je vykonávána ve výchovných ústavech ČR. Soud pro mládež může rovněž přeměnit ochrannou výchovu na ústavní výchovu nebo může rozhodnout o podmíněném umístění mladistvého mimo takové výchovné zařízení. Přitom může být mladistvému uložen dohled probačního úředníka nebo jiné výchovné opatření.

### **Charakteristika kriminality dětí a mládeže**

Impulesem pro trestnou činnost dětí a mladistvých je v řadě případů alkohol, případně jiná návyková látka zvyšující agresivitu a nepřiměřené reakce. Příprava trestné činnosti je nedokonalá, obvykle schází prvek plánování, častá je i nedostatečná příprava vhodných nástrojů ke spáchání trestného činu. Trestná činnost se vyznačuje neúměrnou tvrdostí, která se projevuje devastací, ničením předmětů a znehodnocením zařízení.

Některé znaky způsobu spáchání trestné činnosti souvisejí s tělesnými znaky pachatele, např. vyšší rychlostí pohybu, mrštností, obratností, menší postavou a nižší váhou. Výběr předmětu útoku je určován jiným hodnotovým systémem než u dospělých. Mladí pachatelé často odcizují předměty, které momentálně potřebují, nebo které se jim vzhledem k věku líbí (např. automobily, motocykly, videa, televizory, oblečení, zbraně, nože, alkohol, cigarety, léky a podobně.). Věci získané z trestné činnosti bývají rozdělovány ve skupině. Finanční prostředky se zpravidla utrácejí společně. Při dělení je patrná hierarchie a podíl na spáchané trestné činnosti.

### **Stupně závažnosti jednání/činu, kterým osoba porušuje normy:**

1. **disociální** (např. dětský vzdor, neposlušnost, nekázeň ve škole, lhavost, poruchy afektu, špatné návyky, drobné přestupky proti normám, aj.)
2. **asociální** (závažnější odchylky chování od sociálních, etických a pedagogických norem, které však ještě nemají ráz trestné činnosti, např. výtržnictví, útěky, toulky, záškoláctví, alkoholismus, toxikomanii, tabakismus, demonstrativní sebepoškozování, gamblerství, popř. prostituci, kdy jedinec poškozuje spíše sebe než okolí)
3. **antisociální** (je závažné protispolečenské jednání zahrnující veškerou trestnou činnost - krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy, rasismus, distribuce drog a další, vyznačuje se agresivitou, destruktivní činností)

Závažnost chování obvykle stoupá s věkem a má také dispozici se prohlubovat, takže mírnější porušení norem, které je sice nepřiměřeným chováním, ale nenabývá sociální dimenze (tedy disociální chování), anebo je v rozporu se společenskou morálkou (asociální chování), se vyskytuje zpravidla u dětí mladších.

V případě antisociálního chování, které navazuje na asociální formu chování, je obtížná nápravná péče v důsledku fixace poruch a velká pravděpodobnost recidiv (opakování trestné činnosti), ačkoli se v rámci terciální prevence je snaha těmto recidivám předejít a pomoci těmto jedincům v resocializaci (znovuzačlenění jedince do běžné společnosti).

### **Dětská kriminalita**

Týká se věkové kategorie dětí do **15 let**. Typickým znakem dětské delikvence je skupinovitost, malá připravenost i promyšlenost. Jde o činy páchané převážně spontánně, méně často jde o plánované a předem připravené akce. Nežádoucí aktivity těchto jedinců (skupin) jsou směřovány převážně proti majetku, jde i o nežádoucí jednání ve spojení s drogovou závislostí, méně často se pak setkáváme s násilnými činy.

### **Kriminalita mladistvých**

Týká se věkové kategorie **15 – 18 let**. V tomto období dospívání, které je považováno za kritické, se formují hlavní rysy osobnosti. Vliv vrstevníků je velmi silný, vytváří se party. Vytrhnout mladého člověka z takové party je často velmi nesnadné až nemožné. Trestná činnost dětí a mladistvých se v mnoha ohledech liší od trestné činnosti ostatních věkových skupin pachatelů. To je dáno stupněm duševního a tělesného vývoje, vlastnostmi, zkušenostmi i motivy k páčání trestné činnosti. Mládež páchá trestnou činnost častěji se spolupachateli a ve skupině. Trestná činnost je ve většině případů páchána živelně pod vlivem momentální situace (převládá emotivní motivace oproti rozumové).<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> *Ostrov radosti - Středisko volného času* [online]. [cit. 2014-02-08]. Dostupné z: <http://www.ostrovzl.cz/prevence/kriminalita-delikvence-vandalismus/>

## 2 VÝUKOVÉ PROBLÉMY

Vašutová (2002) uvádí, hovoří-li se dnes o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, má současná evropská terminologie na mysli žáky a studenty se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, dále autisty, děti s chronickým onemocněním či zdravotně oslabené a také žáky se specifickými vývojovými poruchami učení nebo chování.

Hovoříme-li o těchto poruchách jako o vývojových je to proto, že jedinec k nim dospívá v průběhu vývoje, objevují se jako vývojově podmíněný projev. Označení specifické umožňuje rozlišení od nespecifických poruch, jako jsou smyslová postižení, opožděný vývoj. Nutné je také zohlednění inteligence, neboť SPUCH mohou postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, přičemž u dětí s podprůměrnou inteligencí musíme odlišit, zda se jedná o poruchu, či pomalejší osvojování dovedností.<sup>40</sup>

*„Poruchy učení je termín označující různorodou skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“*

Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.

Podle názvu lze předpokládat, že specifické poruchy učení postihují pouze oblast školských dovedností. Není tomu tak. Neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a celý řetěz dalších obtíží, které poruchy provázejí, jsou mnohdy ve svých důsledcích mnohem horší než porucha sama.<sup>41</sup>

### 2.1 Dyslexie

#### Specifické vývojové poruchy učení

Podle Vašutové (2004) je dyslexie nejznámějším pojmem ze skupiny poruch učení. Je to specifická vývojová porucha čtení, je nejběžnější ze specifických poruch učení, s nimiž se můžeme u dětí setkat, a široké veřejnosti je dnes už poměrně dobře známá.

---

<sup>40</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 25-27. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>41</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 12. ISBN 80-7178-317-X.

Projevuje se neschopností naučit se dobře číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení a ani jeho inteligence není nijak snížena.

Ve své podstatě postihuje dyslexie celou osobnost, a právě vedlejší projevy v citové sféře a prožívání mohou mít mnohem větší následky než porucha sama. Pro dyslexii je charakteristické, že je oslabeno vnímání, řeč, paměť, motorika a kontrola pozornosti. Neschopnost naučit se číst může být příčinou neprospěchu v různých výukových předmětech.

Dle Zelinkové (2003), je pro čtení dyslektického dítěte typické, že nepoznává všechna písmena, nepamatuje si písmena nově naučená ani stará, zaměňuje je a rovněž u něj vážně spojení mezi hláskou a písmenem. V textu nevynechává jenom písmena, ale celé slabiky a slova. Dále zaměňuje písmena, která jsou si tvarově blízká (zrcadlově b, d, p; a, e, nebo tvarově m, n; k, h; c, o, e). Dalším projevem obtíží při čtení je přehazování pořadí písmen ve slově (suk-kus), nerozlišování tvrdých a měkkých slabik. Co se týče kvalitativní stránky psaného textu, dítěti uniká obsah přečteného. To znamená, že si neuvědomuje, co ono samo nebo jiná osoba četla a nedokáže o tom vyprávět. Při čtení používá pomocné mechanismy, jako je dvojité čtení (tiché přeříkávání písmen a teprve potom jejich vyslovení), čte trhavě, v textu se vrací a opravuje se. Při dyslexii je oslabena i funkce psaní, což je charakteristické na první pohled, neboť dítě drží pastelku nebo pero křečovitě a na psací náčiní tlačí tak, že konečné tahy nejsou plynulé, písmo je neupravené, kostrbaté a často jen těžce čitelné. Dalším rysem je psaní nestejně velkých písmen bez diakritiky.

Kromě těchto projevů ve čtení a psaní se vyskytují obtíže v chování a jednání. Dítě se špatně soustřeďuje a není nic neobvyklého, když v hodině neustále vyrušuje. Je roztěkané, nepozorné, lehce unavitelné a učivo, které se naučí, zapomíná rychleji než jeho spolužáci.

Typickým jevem je, že dyslektické děti podávají kolísavé výkony a jejich chyby jsou nestálého charakteru.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 42. ISBN 978-80-7368-525-6.

## 2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je pojem označující specifickou vývojovou poruchu učení postihující psaní. Dysgrafické dítě se špatně učí psát, ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani vadou pohybového aparátu. Rovněž inteligence bývá v normě.

Zelinková (2003) uvádí, že dysgrafie je způsobena opožděným zráním grafických, symbolických funkcí mozku. V motorické činnosti převažuje porucha pravolevé orientace.

Písmo je těžkopádné, neobratné, neuspořádané, neúhledné, křečovité, těžce čitelné až nečitelné. Typickým jevem je nedodržování směru, sklonu písma, nejistota tahu, tlak na podložku, přetahování a nedotahování linek. Dysgrafik si často nepamatuje tvar, v těžších případech není nápodoby vůbec schopen. Vlastní akt psaní bývá u něj pomalý nebo naopak velmi rychlý až zbrklý. Zpravidla píše toporně a křečovité, takže jeho písmo má zvláštní ráz. Bývá kostrbaté, jakoby roztřesené a jednotlivá písmena mají různý sklon.

## 2.3 Dysortografie

Dysortografie je pojem označující specifickou vývojovou poruchu učení postihující pravopis. Tato porucha však nezahrnuje celou gramatiku, ale vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy. Jsou jimi hlavně rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popřípadě slabik, nezvládání hranic slov v písmu. Řadíme sem také nevhodnou aplikaci gramatických jevů v diktátech.

Dále dle Zelinkové (2003) se dysortografie nezdávka vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Jako první se začal používat pojem dyslexie a teprve vývojem teorie a praxe se později vyčlenily pojmy dysortografie a dysgrafie. Pokud není třeba blíže specifikovat, lze používat pro obě uvedené poruchy označení dyslexie.<sup>43</sup>

Novější třídění, klasifikace podle Rourkeho a Del Dotta (1994). Rozlišují následující typy poruch učení:

### 1. Typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí

#### a) *Obtíže na základě fonologického zpracování*

---

<sup>43</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 43. ISBN 978-80-7368-525-6.

Školní obtíže:

Postižení se projeví ve čtení a psaní. Matematické výkony jsou ovlivněny především obtížemi ve čtení a psaní. Při psaní se projevují obtíže při používání symbolů. Neverbální oblast, především orientace v prostoru a vnímání časového sledu, vytváření sekvencí v aritmetice a geometrii, nejsou postiženy.

Náprava:

Prognóza je závislá na včasné nápravě čtení a psaní především z hlediska verbálně symbolického. Pokud se objevily psychosociální obtíže, musí terapie zahrnout i psychoterapeutickou podporu.

*b) Obtíže na základě intermodálního kódování (spojování fonémů a grafémů)*

Školní obtíže:

Psaní slov známých „od vidění“ nepůsobí obtíže. Problémy nastávají při psaní slov, která nejsou zřetelně dobře známá. Rozluštění slov při čtení je obtížné podobně jako v předcházejícím typu postižení. Výkony v matematice se nemusí objevit, pokud jsou symboly a znaky dobře zřetelně zpracovány.<sup>44</sup>

Náprava:

Prognóza bývá lepší než u předchozího typu (a), závisí i na včasné nápravě čtení a psaní. Výkony v matematice nemusí být sníženy za předpokladu, který byl uveden v odstavci o školních obtížích.

*c) Obtíže při vyhledávání slov*

Školní obtíže:

Čtení a psaní mohou být velmi opožděné v prvních ročnících školní docházky, obvykle v 6. až 8. ročníku se obtíže vyrovnávají a výkony ve čtení a psaní jsou průměrné. Opis textu probíhá bez obtíží, dlouho však přetrvávají nedostatky v přepisu. Matematické výkony jsou obvykle v normě.

Náprava:

Terapie má být zaměřená na rozvoj slovní zásoby a pohotovost ve vyjadřování.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Pokorná, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 45. ISBN 978-80-7367-773-2.

<sup>45</sup> Pokorná, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 46. ISBN 978-80-7367-773-2.

## **2. Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí**

Školní obtíže:

Výukové potíže jsou důsledkem neuropsychologických deficitů jako v předchozích typech. Rozluštění slova a psaní je často velmi dobře rozvinuto. Doslovně ukládání do paměti, především materiálu, který je ve své podstatě sluchově-verbální, probíhá bez obtíží. Podobně i porozumění textu, mechanické počítání a mechanické učení látky v ostatních předmětech je v pořádku. Obtíže se objevují, když je zapotřebí látku zdůvodnit, použít dedukce apod.

Náprava:

Důležitá je včasná terapie, dokud se ještě nerozvinula averze a negativní postoj ke zkoumání nových věcí, např. nechuť ke sportování a řemeslným dovednostem.<sup>46</sup>

## **3. Typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu ve všech modalitách**

Školní obtíže:

Dosti závažné obtíže při vyjadřování i psaní jsou nápadné od začátku školní docházky. Ve vyšších třídách se zlepšují výkony ve čtení ve všech oblastech (rozpoznávání slov, dekodování slov, porozumění textu). Písemný projev často setrvává na nízké úrovni. Podobně i verbální pohotovost a přesnost odpovědí je nedokonalá. Děti jsou nápadné svým neklidným chováním, a proto jsou charakterizovány od prvních ročníků jako nepřizpůsobivé. Obtížně se soustředí, jsou vznětlivé.

Náprava:

Náprava vyžaduje velikou trpělivost od všech, kdo s dítětem přijdou do styku. Jedinci s výrazným vnitřním neklidem vyžadují klidné a důsledné vedení. Často je nutné rozvíjet zrakovou percepci a prostorové vnímání. Je třeba naučit jedince s tímto typem poruch učení pozornému naslouchání tím, že jim sami nasloucháme se zvýšenou pozorností. Je výhodné naučit takové jedince každodenním činnostem tak, aby je dělali téměř automaticky, naučit je organizovat práci, vést je k promýšlení úkolů dříve, než začnou pracovat.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Pokorná, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 47. ISBN 978-80-7367-773-2.

<sup>47</sup> Pokorná, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 48. ISBN 978-80-7367-773-2.

### 3 PŘÍČINY VÝUKOVÝCH A VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ

#### 3.1 Příčiny v rodinném prostředí

Školní výkon může ovlivnit i prostředí, v němž dítě vyrůstá. Není ovšem jednoduché stanovit, co je to optimální rodinné prostředí. Zda takové, v němž dostává dítě všestrannou podporu, a tak se nenaučí samo překonávat překážky a obtíže, či je-li směřována k samostatnosti a soběstačnosti. Ve druhém případě se může stát, že dítě si neosvojí prvky spolupráce s ostatními. Ta je ovšem velmi významná při vstupování do osobních vztahů. Definice nepříznivého prostředí se stanovuje ještě obtížněji. Dle Klicpery, Gasteigerové – Klicperové (1995), kteří uvádějí, že na základě některých výzkumů je uváděno, že 66% dyslektiků pochází ze sociálně slabších vrstev. W. Niemeier (1974) uvádí dokonce 83%. Podobně vyznívají výzkumy těchto autorů o nižších školních výkonech v souvislosti s počtem sourozenců. Tuto nepřímou úměrnost zdůvodňují tak, že čím je více sourozenců v rodině, tím jsou nižší jejich výkony ve škole. Příčinu vidí v nedostatku času, který rodiče mohou dětem věnovat při domácí přípravě na vyučování.

Hlubší analýzu vlivu rodinné situace na úspěšnost dítěte v roli žáka provedla M. Vágnerová (2001), která zdůrazňuje specifickou situaci dítěte, jež vyrůstá v rodině jako jedináček, analyzuje nebezpečí nepřiměřených nároků, které jsou na dítě v rodině kladeny, stejně jako vliv úzkostného vedení ze strany rodičů. To dítě zatěžuje a vyčerpává. Výkon dítěte ve škole ovlivňuje skutečnost, jaké výkony jeho rodiče očekávají.

Sebehodnocení dítě přejímá od svého okolí, proto se také ukazuje, že děti, které pocházejí z rodin, v nichž se očekává vyšší výkon, přicházejí do školy lépe připraveny. Mezi dalšími okolnostmi příznivě či nepříznivě ovlivňujícími školní výkon může být vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání, jakou prestiž má vzdělání v rodině, spolupráce rodičů s dětmi a podobně.<sup>48</sup>

Mnozí autoři, kteří se zabývají specifickými poruchami učení, se dnes domnívají, že existuje nemalý počet dětí, u nichž byla diagnostikována porucha učení, přestože tuto poruchu nemají. Musíme mít stále na mysli, že vliv prostředí je velmi významný. Kromě toho existují děti, které se nemohou učit z různých jiných důvodů, jako jsou citové a sociální nejistoty a obavy. Tyto děti mají důležitější starosti, než jsou školní výkony.

---

<sup>48</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 104. ISBN 978-80-7368-525-6.

Mají obavu ze ztráty přízně některého z rodičů, necítí se ve školním prostředí dobře přijaty, nenašly si kamarády, mají další existenciální strachy.<sup>49</sup>

### Výukové problémy – vliv rodiny

Ne vždy je pro rodiče snadné přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné od svých vrstevníků a způsob jeho učení nebude odpovídat běžným normám. Stanou se buď nadměrně úzkostliví (s tendencemi své dítě ochraňovat před nepříjemnou situací za každých okolností a omlouvat veškeré jeho nezdary a poklesky, popřípadě svádět neúspěchy v učení na školu), nebo naopak své dítě považují za líné a hloupé. Vyčítají mu špatné výkony ve škole a výjimkou nejsou ani fyzické tresty, které vyvolávají v dítěti strach a stres. To v něm zvyšuje napětí a způsobuje ještě větší nesoustředěnost a neklid.

V rodině, kde je porucha vnímána jako štít proti vnějšímu světu a rodiče se dítěti snaží vše ulehčit tím, že mu odstraňují z cesty překážky, se s velkou pravděpodobností setkáme s jedním z těchto dvou jevů: buď se dítě stane na svých rodičích a jejich pomoci natolik závislé, že nebude samo schopno řešit běžné problémy, nebo o jejich přízeň nebude stát a bude se bránit takové pozornosti a zacházení.

Rodiče si mnohdy myslí, že by porucha zmizela, kdyby se dítě opravdu snažilo. Tím v něm ovšem jen podporují neurotické obtíže.

M. Klégrová (1999) se zabývala postoji matek a otců k dětem se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. Zjistila, že otcové se s odlišností svého dítěte smiřují obtížněji, protože do něj vkládají daleko více svých tužeb a představ než matka. Tím, že se otec k dítěti chová tak, jako by u něj žádná porucha nebyla diagnostikována, vyvolává v něm pocity úzkosti, ale také zlosti. Dítě je zklamáno. Terčem jeho hněvu se potom mohou stát právě rodiče, zejména matka. Ve škole dítě svou zlost potlačuje, jakmile se ale dostane do prostředí, které zná, nahromaděné negativní emoce se kumulují a ono je potřebuje ventilovat. Vůči otci pocítuje větší respekt a také strach, i když to nedává najevo. Právě jeho nechce zklamat. Přijímá ho jako osobu s velkou autoritou a obává se od něj trestu za své neúspěchy.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Pokorná, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*, Praha: Portál, 2010, s. 105. ISBN 978-80-7367-773-2.

<sup>50</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 76. ISBN 978-80-7368-525-6.

Dlouhodobé neúspěchy dítě frustrují stejně jako pocit, že své rodiče zklamalo. Uvědomuje si, že postoje rodičů k němu se mění, ale neví, proč tomu tak je.

Vašutová (2004) uvádí, že podle výzkumu UNICEF je 69% českých dětí různými způsoby trestáno za své školní výkony. Výsledky tohoto průzkumu dále vypovídají o tom, že většina rodičů je bezradná v tom, jak dítě podněcovat, jak se s ním podělit o nezdary ve škole a jak mu poradit. Místo toho dítě trestají. A právě děti se specifickou vývojovou poruchou učení a chování u svých rodičů vzbuzují bezradnost velmi často, neboť vykazují jen malé pokroky ve školní výkonnosti.<sup>51</sup>

Přáním všech rodičů je, aby jejich dítě bylo bystré, úspěšné, poslušné, pozorné, klidné a samostatné, aby ve škole dobře prospívalo a podávalo dobré výkony. Jakmile děti tyto představy nesplňují, bývají rodiče nespokojeni a dokáží to dávat patřičně najevo. Domov by ovšem měl být rozhodně místem, kde dítě může nabrat nové síly.

Neexistuje žádný univerzálně správný způsob řešení, jak by se rodiče měli s těmito pocity vypořádat. Není ovšem všechno pouze špatné. Aby se situace alespoň částečně zlepšila, stačí pravidelné návštěvy pedagogicko- psychologické poradny. Tyto návštěvy by měly rodiče i dítě uklidnit a utvrdit je v přesvědčení, že všechno nedělají špatně a že to, co potřebují nejvíce, je především trpělivost. Postupně dostávají od odborníků rady, jak co nejlépe postupovat ve zvládnání problémů a jak se k nim stavět.<sup>52</sup>

Toto jsou některé z konkrétních rodinných situací, o nichž je známo, že přímo nebo nepřímo souvisí s poruchami u dětí:

1. Špatné soužití rodičů může u dítěte ovlivnit pocit bezpečí.
2. Nízké postavení v komunitě může negativně ovlivnit i vztah dítěte k jeho vrstevníkům.
3. Byt, ve kterém žije mnoho lidí, je pro dítě často příčinou frustrace a napětí.
4. V početné rodině se možná dítěti nedostává tolik pozornosti, kolik jí potřebuje, možná nemá příležitost vyjádřit své pocity.
5. Otec nebo matka mají tak velké osobní problémy, že nejsou schopni se o dítě řádně starat.
6. Rodina žije ze státní podpory.
7. Otec je zapleten do zločinu.

---

<sup>51</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 77. ISBN 978-80-7368-525-6.

<sup>52</sup> Vašutová, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, s. 77. ISBN 978-80-7368-525-6.

Je-li dítě vystaveno některému z těchto stresů, nemusí tím být nijak zvlášť postiženo. Pokud se jich ovšem několik spojí dohromady, existuje vysoké riziko vzniku poruchy. Do značné míry to závisí na vnitřní odolnosti dítěte a na tom, zda má sílu vyrovnat se s obtížností situace, v níž se nachází. Podpora, kterou dítě dostává od ostatních, mu také může pomoci překonat vytrvalý tlak. Lze však pochybovat o tom, zda je vůbec nějaké dítě schopné zůstat nedotčeno, pokud čelí velkému množství těžce stresujících situací podobných těm, které jsem právě zmínil.<sup>53</sup>

Valtinová pomocí dotazníkové metody zkoumala podrobně sociální status rodin dětí s dyslexií a jejich postavení v rodině. V porovnání s kontrolní skupinou zjišťuje v rodinném prostředí dyslektiků tyto nevýhodné činitele:

1. Oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání.
2. Dítě má tři a více sourozenců (průměrný počet dětí v rodině s dyslektickým dítětem byl 3,68 ve srovnání s kontrolní skupinou, kde bylo pouze 2,26). Nepříznivé podmínky v rodině více negativně působí u chlapců, dívky jsou vůči prostředí rezistentnější.
3. Dítě je v pořadí sourozenců teprve na třetím nebo dalším místě podle stáří, nebývá to poslední dítě.
4. Rodina žije ve stísněných podmínkách.
5. Matka se v žádném zaměstnání nezaučila.
6. Rodiče nevlastní žádné knihy, ani si je nepůjčují z knihovny.
7. Rodiče nečtou časopisy.
8. Dítě nevlastní žádné knihy.
9. Děti si kromě toho, co je předepsáno do školy, doma nečtou (40%).
10. Opožděný vývoj řeči – v 18. měsíci dítě ještě nezná jednotlivá slova, ve třech letech nemluví v jednoduchých větách.
11. Porucha řeči u dítěte.
12. Dítě zažilo tři nebo čtyři změny učitelů při základní výuce čtení nebo psaní.
13. V rodině dítěte jsou další členové, kteří měli potíže při výuce čtení a psaní.

Na základě těchto faktorů, pokud se objevují v anamnéze dítěte ve vyšším počtu, usuzuje Valtinová na možnou vyšší pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Train, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, s. 38-39. ISBN 80-7178-503-2.

<sup>54</sup> Pokorná, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, s. 84-85. ISBN 80-7178-135-5-312.

### Výchovné problémy – vliv rodiny

Rodiny iniciátorů a aktivních účastníků šikanování významně selhávaly v naplňování citových potřeb svých dětí. Většina agresorů projevovala známky citové deprivace nebo subdeprivace. Pro rodiny agresorů byla charakteristická absence duchovních a mravních hodnot. Ohled na slabé byl chápán jako zbytečná bezvýznamnost. Tato skutečnost naznačuje, co se skrývá za poruchou duchovního a mravního vývoje „znásilňovatelů“ slabých.

#### Nedostatky ve výchově měly určitá specifika:

- Agresoři se často setkávali s brutalitou a agresí rodičů. Někdy to působilo, jako by násilí vraceli nebo ho napodobovali.
- Menší, ale zřetelná podskupina agresorů byla vedena přísně a důsledně, vojenským drilem bez lásky.

*„U „typických“ obětí jsem zaregistroval častý výskyt hyperprotektivní (nadměrně ochranné) matky. Otec chyběl a v blízkosti nebyla žádná mužská identifikační postava. Určitou obměnou byly rodiny se silnou, dominantní matkou a slabým, submisivním otcem, popřípadě otec chyběl a přítel matky se na výchově nepodílel.“*

Další variantou byly neurotické rodiny, kde členové byli nápadní celkovou nejistotou, poruchami sebehodnocení a zvýšenou úzkostí.

*„Některé „typické“ oběti popisovaly své rodiče jako nepřátelské, tvrdé, kritické a znevažující jejich důstojnost.“<sup>55</sup>*

Podle Kauffmana (2001), Walkera, Seversona (2002) mezi rizika s rodinou dítěte řadí odborníci následující aspekty:

- systém rodiny – rizika spojená se strukturou a hierarchií rodiny; např. neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů;
- fungování systému rodiny – charakter interakce v rodině, vyváženost vztahů mezi jejími členy, manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychiatrická onemocnění (zvláště deprese);

---

<sup>55</sup> Kolář, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, s. 64 – 65. ISBN 80-7178-123-1.

- chování rodičů – rodičovský vzor, jako např. kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek;
- výchovný styl – nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, tvrdé nebo proměnlivé vyžadování kázně, odmítání dítěte, týrání, nedostatek přívětivosti a zájmu, malé zapojení do aktivit dítěte, zanedbávání.

Dle Heluse (2004) základní rizika rodinného prostředí spočívají v nedostatku „vřelosti – lidského tepla“. V rodinách, kde nedokáží dítěti zprostředkovat (ukázat, vyzkoušet si) vřelý vztah, vystavují dítě riziku, že nebude chápat a akceptovat očekávání rodičů. „Vřelost je účinným faktorem sblížení rodičů a dětí nejen v raném věku, ale i v období dospívání“.<sup>56</sup>

Děti, které jsou na své cestě k dospělosti ovlivňované některými z uvedených rizikových faktorů, mohou jejich působení odolávat nebo podléhat. Závisí to na jejich samostatné vnímavosti a otevřenosti vůči těmto vlivům. Rizikové faktory se také mohou promítat do různých aspektů jejich osobnosti a života. Velmi často se promítají do chování dítěte v jeho nežádoucí formě.<sup>57</sup>

### 3.2 Příčiny ve špatném rozpoznání rodiči, pedagogy, okolím

Různé poruchy bývají v dětství docela běžné, ale obvykle se na ně, bohužel, nepřijde včas. Rodiče i učitelé potíže často přehlížejí, spíše je označí za přechodné období a nechtějí uznat, že by dítě mohlo mít psychický problém nebo, a to je ještě horší, duševní poruchu. Rodiče ani učitelé si obvykle nepřipustí, že by dítě potřebovalo pomoc, dokud se něco vážného nestane. Závažné problémy mohou vyjít najevo teprve tehdy, když dítě například uteče z domova, pokusí se o sebevraždu nebo napadne učitele.

Často se stav dítěte jednoduše nechává zhoršovat, což v některých případech může končit osudově. Zdravotních problémů souvisejících s činností mysli a mozku se bojíme tolik, že jsme ochotni obětovat štěstí a tělesné zdraví svých dětí: podle odhadů můžeme říci, že pouze jednomu z deseti dětí trpících určitými osobními problémy se dostává odborné pomoci.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Vojtová, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 73. ISBN 978-80-210-4573-6.

<sup>57</sup> Vojtová, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 75. ISBN 978-80-210-4573-6.

<sup>58</sup> Train, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, s. 12-13. ISBN 80-7178-503-2.

Dítě začne mít potíže s chováním při nástupu do školy. Dokud je doma samo, zdá se, že žádné problémy nemá. Tak je tomu zejména v případě, že se jedná o prvorozené dítě, u něhož rodiče nemají moc zkušeností s chováním ostatních dětí. Řada dětí má nejprve potíže se vztahem k ostatním spolužákům, avšak dětem s hlubšími problémy nebo poruchami učení je třeba poskytnout včasnou pomoc, a vyhnout se tak vážným problémům s chováním v pozdější době.<sup>59</sup>

Dítě může například začít zlobit v případě, že se nedokáže soustředit, nebo trpí-li syndromem hyperaktivity. Pokud problém nerozpoznáme včas a pokud se podle toho učitel ihned nezachová, situace se jenom zhorší. Dítě začne svou nedostatečnost kompenzovat špatným chováním; nebo proto, že je hyperaktivní, bude ve škole rušit. Po nějaké době o něm bude známo, že ve třídě otravuje a zlobí, bude mu věnována zjevně velká negativní pozornost, což je hluboce poznamenaná. Proto je velmi důležité, aby si rodiče i učitelé chování dítěte dobře všimli a aby rozpoznali, kdy je potřeba začít něco dělat.

Pokud se podaří problémy dítěte zjistit v časném věku, mohou drobná opatření doma i ve škole zabránit tomu, aby z mírných obtíží vznikly zásadní poruchy.<sup>60</sup>

Rodiče, kteří jsou sami dyslektiky, mají větší pochopení pro své dítě, lépe dovedou obtížím předcházet. Především brání dítě před negativními prožitky a ústrky, které si zažili sami. Vědí jak důležité je citové zázemí a rodičovská důvěra i opora. Často ze svých zkušeností poznali, že dyslexii nelze z dítěte „vymlátit“ ani ji odstranit mnohahodinovým vysedáváním nad učebnicemi. Pokud rodič ví, jaké utrpení mu porucha přinesla, chrání dítě před podobným prožitkem.

Bohužel jsou i případy, kdy si rodič své obtíže nepřipouští (vytěsňuje je), sám sebe vidí v pohodě a tvrdí, že dítě je pouze líné. Má své zkušenosti, jak s poruchou bojovat a překonat ji. Je však otázkou, zda jeho dítě je stejně psychicky odolné a zvládne stejnou zátěž. Druhý partner, který sice nemá vlastní prožitky tohoto typu, ale cítí s dítětem, je bohužel osamocen ve všech krocích spojených s porozuměním a podporou.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Train, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, s. 51. ISBN 80-7178-503-2.

<sup>60</sup> Train, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, s. 52. ISBN 80-7178-503-2.

<sup>61</sup> Zelinková, Olga., Čedík, Miloslav. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013, s. 121-122. ISBN 978-80-262-0349-0.

Sekundární následky specifických poruch chování mají svůj typický odraz v sociální oblasti. Projevy dítěte s SPCH navenek v prostředí rodiny, školy i ve vrstevnické skupině jsou podkladem nežádoucího postoje sociálního prostředí zpětně k němu; následkem toho se mění a modifikuje socializační vývoj dítěte s daným postižením. Postoje a z nich plynoucí společenská role bývá ovlivněna nepochopením příčiny jeho chování a samozřejmě též malou možností tyto projevy ovlivnit výchovným působením. Dochází k zesílení výchovného tlaku na dítě, k trestání a k jeho častému odmítání srovnávat se s ostatními bezproblémovými spolužáky a sourozenci; jedinec s SPCH si získává nízký sociální status a roli nežádoucího jedince. Bývá deprivován nedostatkem sociálního kontaktu, často zažívá stresující okamžiky při snaze o akceptování své osoby okolím. Velice často můžeme u těchto jedinců pozorovat snahu upoutat na sebe pozornost nevhodným chováním, např. vlezlostí.<sup>62</sup>

Dítě se potýká s pocitem méněcennosti, vlastní nedostačivosti, odporem ke škole, obtížně se začleňuje do sociální skupiny vrstevníků - třídy, má problémy ve vztahu ke svým učitelům, rodičům. Pokud není takovému žákovi včas pomoheno, mohou jeho problémy vyústit v neurotizaci. Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života. Proto je nutné, aby okolí dítěte bylo informováno o jeho obtížích, o správném postoji k jeho problémům a také o způsobech reedukace. Učitelé by měli nejprve dobře porozumět tomu, jaké kognitivní a afektivní problémy dyslexie způsobuje, teprve potom lze erudovaně vytvářet postupy, s jejichž pomocí mohou i jejich žáci s SPCH dosahovat náležitých úspěchů ve škole i v osobním životě. V některých školách však zůstává, i přes veškerou osvětu, problémem nepochopení poruch učení a chování a následně jejich neakceptace. Důležitá je stálá osvěta mezi učiteli z řad příslušných odborníků na tuto problematiku.

Pro rozvoj vlastní identity je důležitý přenos hodnocení ostatních osob a jejich postojů k danému jedinci. Z toho vyplývá, že jedinci s SPCH si většinou pod vlivem záporných zkušeností z hodnocení okolí vytvářejí negativní mínění o svém vlastním „já“. Obrana vlastní identity funguje pak většinou tak, že názor okolí jedinec vytěsňuje ze svého podvědomí a nepřijme jej, obraz vlastního já si pak silně idealizuje. Reakce, které pak

---

<sup>62</sup> Michalová, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Tobiáš: Havlíčkův Brod, 2007, s. 60. ISBN 80-7311-075-X.

z takových obran vycházejí, vedou ke konfliktům, protože neodpovídají realitě. Uvedené obtíže si pak dotyčná osoba může nést po celý další život.<sup>63</sup>

Podle Danielse, Garnera (2000) a Vojtové (2004) se porucha emocí nebo chování během života dítěte nejčastěji vyvíjí přes působení rizikových faktorů k problémovému chování a k závažným poruchám chování. Většina dětí s poruchou emocí nebo chování získá tuto poruchu během života a často se na jejím rozvoji podílí i blízké sociální okolí, ve kterém vyrůstají. Porucha chování se ve většině případů vyvíjí od menších problémů v chování až k problémům s nejvyšším stupněm intenzity.

Pedagogové (učitelé a vychovatelé) se setkávají ve školách a školských zařízeních s žáky, kteří je svým chováním provokují, kteří neustále vyrušují, kteří porušují veškerá pravidla a dohody. Ztěžují jim práci a narušují celkové klima ve třídě (skupině). Pedagogové zaujímají k této skutečnosti postoje a rozhodují se o dalších postupech. Dle Haydena (2001) je nejjednodušší řešení, jak se s těmito žáky vypořádat, je označit je za „žáky s poruchami chování“ a pod záminkou, „že do školy nepatří, protože narušují výuku“, je vyloučit. Podle Rustemiera (2002) jiným řešením (a ve školách také často uplatňovaným) je napnout všechny síly a pedagogický um. Hledat opatření uvnitř školy, nastolit podmínky a vytvořit postupy změny chování takových žáků. Pedagog by si měl umět odpovědět na dvě základní otázky:

- Jsou tyto cesty efektivní?
- Kdy se má pedagog přiklonit k prvnímu a kdy ke druhému výše uvedenému řešení?

Hledání odpovědí pedagogovi usnadní jeho vlastní kompetence, k důležitým patří dovednost rozlišit charakter problémového chování žáka. Rozlišení problémového chování, jeho správné zařazení je významné především z následujících důvodů:

- Předcházení zbytečnému „nálepkování“ žáků, jejichž problémy nejsou tak závažné, aby je škola nemohla řešit sama.
- Vede školu k včasnému kontaktu s odborníky zvnějšku, kteří mohou předejít celkovému zhoršení situace žáka a negativnímu ovlivnění vzdělávacího prostředí pro jeho spolužáky.
- Předcházení zbytečnému vylučování žáků z jejich přirozeného sociálního prostředí, ze školní třídy, s níž se cítí přirozeně spojeni a která je pro jejich socializaci významným sociálním prostředím.

---

<sup>63</sup> Michalová, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Tobiáš: Havlíčkův Brod, 2007, s. 61. ISBN 80-7311-075-X.

Helus (2004), poukazuje především na poslední z důvodů, který považuje za závažný ve vztahu k životním perspektivám dítěte. Vylučování a zkušenost s tím, že je dítě „vykázáno“ z důvodu vlastního selhání mívá celoživotní důsledky. Dle Jahnukainena (2001) a Haydena (2001) vytváří rizika pro oslabení jeho konceptu sebepojetí v dospělosti.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Vojtová, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 77- 78. ISBN 978- 80- 210- 4573-6.

## 4 ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY

Rodina je velice důležitou složkou při výchově dítěte. Může se stát, že z nějakých důvodů výchova v rodině selhává. Je to například neúplná rodina nebo rodina s větším počtem dětí, špatný rodičovský vzor, nedostatečné vedení dítěte a zanedbávání péče o dítě nebo naopak zahrnují dítě přílišnými nároky, které není schopno zvládat.

Ti, kdo, řeší výchovné problémy ve škole, jsou pedagogové. Každý pedagog by měl být kompetentní k řešení těchto problémů. Může se stát, že pedagog neví, jak má tyto problémy řešit. Zřejmě nejhorší varianta je, když pedagog tyto problémy neřeší vůbec a přehlíží je. Tímto přístupem velmi poškozuje dítě. Problém mohl být již dávno řešen a díky tomuto přístupu pedagoga přetrvává nebo se zhoršuje.

Pokud pedagog neví jak řešit vzniklý problém, může se obrátit na různé instituce, které by mu měly pomoci. Důležité je přiznat si včas, že sám to nezvládne. Nečekat příliš dlouho a vyhledat pomoc.

Instituce, které by mu mohly pomoci, jsou uvedeny v další kapitole.

### 4.1 Instituce řešící výchovné problémy

- **Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP)**

Jak uvádí vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., Bartoňová (2004), Bartoňová a Vítková (2007) PPP participují na vzdělávacím procesu, a to zvláště v případech, kdy je tento vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Hlavní součástí činnosti PPP je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, a to zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce. Poskytují kariérové poradenství, participují na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže, napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů. Pedagogickými pracovníky PPP jsou psychologové a speciální pedagogové, kromě nich se na odborných činnostech podílejí také sociální pracovníci. Činnost PPP se uskutečňuje zejména ambulantně a návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Brožová, Dana., *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 38. ISBN 978-80-210-5329-8.

- **Střediska výchovné péče**

Dle Bartoňové a Pipekové (2006) se jedná o zařízení preventivně výchovné péče, jejichž cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny a důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. Naplnění tohoto cíle dosahují střediska prostřednictvím diagnostické, poradenské, psychologické, výchovné a vzdělávací činnosti, která je zajištěna formou ambulantní nebo internální péče.<sup>66</sup>

- **Dětské domovy se školou**

Účelem tohoto zařízení je zajišťovat péči o děti.

1. S nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, mají-li přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadující specifickou léčebnou péči.

.Jedince s uloženou ochrannou výchovou.

2. Jsou-li nezletilými matkami a mají-li závažné poruchy chování nebo duševní poruchu.

Dětské domovy se školou jsou zřizovány odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a pro děti s nařízenou ochrannou výchovou.

Do dětského domova se školou mohou být umístovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud pominou důvody, pro které je dítě zařazeno do školy v rámci dětského domova, je přeřazeno do běžné civilní školy. Přetrvávají-li i po ukončení základní školy výchovné problémy dítěte, pro které není možno dítě zařadit do vzdělávacího systému středního školství, je umístěno do výchovného ústavu.

- **Výchovné ústavy**

Pečují o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Výchovný ústav ve vztahu k dětem plní úkoly výchovné, vzdělávací, sociální. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let s uloženou ochrannou výchovou. Při výchovném ústavu se zřizují: školy základní, speciální a může být zřízena i střední škola. Školy jsou součástí výchovného ústavu.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Brožová, Dana., *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 39. ISBN 978-80-210-5329-8.

<sup>67</sup> Mühlpachr, Pavel., *Speciální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010, s. 114.

**Některé instituce řešící výchovné problémy na území města Brna:****• Středisko výchovné péče HELP ME**

SVP HELP ME je určeno dětem a mládeži s výchovnými problémy, s výukovými problémy, dětem a mládeži experimentující s drogou, rodičům i všem, kteří přicházejí do styku s výchovnými problémy u dětí a mládeže.<sup>68</sup>

Ambulantní část poskytuje krátkodobou i dlouhodobou poradenskou intervenci v krizových a náročných výchovných situacích. Terapeutická práce probíhá formou individuální, skupinové a podle potřeby rodinné terapie. Odbornou práci ambulance zajišťuje psycholog, etoped a sociální pracovník. Tito odborní pracovníci úzce spolupracují se sociálními kurátory, výchovnými poradci a doporučují další terapeutický postup, včetně umístění klienta do internátní části.

Internátní část, kam jsou umísťováni klienti, u kterých se ambulantní péče nedaří, nebo je málo efektivní. Internátní pobyt trvá zpravidla dva měsíce a jeho cílem je především zvýšit motivaci klienta pro nastartování pozitivních změn v jeho chování a prožívání.<sup>69</sup>

**• Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) Brno<sup>70</sup>****Pracoviště Zachova**

- ředitelství PPP Brno
- oddělení základního školství pro region Brno- město
- oddělení pro žáky SŠ a VOŠ pro region Brno- město

**Pracoviště Kohoutova**

- předškolní oddělení (pro děti od 3 let) pro region Brno-město
- oddělení základního školství pro region Brno-město
- oddělení pro žáky SŠ a VOŠ pro region Brno-město

**Pracoviště Hybešova**

- předškolní oddělení (pro děti od 3 let) pro region Brno-venkov

---

<sup>68</sup> *Středisko výchovné péče pro děti a mládež* [online]. SVP HelpMe © 2009 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.svphelpme.cz/>

<sup>69</sup> *Středisko výchovné péče pro děti a mládež* [online]. SVP HelpMe © 2009 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.svphelpme.cz/informace>

<sup>70</sup> *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z <http://www.pppbrno.cz/index.php>,  
*Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: [http://www.pppbrno.cz/spolecne.php?strana=kde\\_nas\\_najdete&menu=kde\\_nas\\_najdete\\_menu](http://www.pppbrno.cz/spolecne.php?strana=kde_nas_najdete&menu=kde_nas_najdete_menu)  
*Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.pppbrno.cz/spolecne.php?strana=kontakty>

- oddělení základního školství pro region Brno-venkov
- oddělení pro žáky SŠ a VOŠ pro region Brno-venkov

Tato pracoviště nabízí pomoc dětem, rodičům, prarodičům, ale i učitelům a školám.

#### **Například nabízí:<sup>71</sup>**

- konzultační pomoc - osobní, telefonické či písemné konzultace při řešení výukových či výchovných problémů žáků (na žádost učitele nebo rodičů žáka)
- informační pomoc – vzdělávací programy pro učitele, odborné semináře pro učitele, výchovné poradce, školní psychology, školní pedagogy, školní metodiky prevence; poskytování informací např. o důležitých změnách v legislativě, o možnostech rozšiřování profesních dovedností učitelů...
- metodickou pomoc – pomoc speciálního pedagoga při vypracování individuálních vzdělávacích plánů, metodické vedení školních psychologů, školních speciálních pedagogů, školních metodiků prevence...
- posouzení vývojové úrovně dítěte
- posouzení laterality
- posouzení školní zralosti
- pomoc při adaptačních problémech v MŠ
- pomoc při emočních a výchovných problémech v rodině a MŠ
- pomoc s rozvojem dílčích schopností a dovedností

#### **Pracoviště Sládkova**

Poradenské centrum poskytuje poradenskou linku, e- poradnu, ambulanci pro děti a mládež, pro rodiče, rodinnou terapii. Zabývá se primární prevencí pro školy a jejich žáky. Nabízí programy specifické primární prevence pro ZŠ a SŠ zaměřené na drogovou problematiku, komunikaci, vztahy ve třídě, sebepoznávání, partnerské vztahy, také vrstevnické programy pro mládež (peer programy).

Pedagogové mohou v centru absolvovat různé vzdělávací kurzy a semináře, 2x ročně se zde setkávají metodici školní prevence, kazuistické semináře, individuální konzultace.

V sekundární prevenci se zaměřuje na intervenční programy pro ZŠ a SŠ (mapování sociálního klimatu třídy), na krizovou intervenci pro děti a mládež při akutních

---

<sup>71</sup> *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: [http://www.pppbrno.cz/page-ucitele.php?strana=co&menu=co\\_menu](http://www.pppbrno.cz/page-ucitele.php?strana=co&menu=co_menu)

potíží v oblastech jako škola, rodiče, vztahy atd., odborné poradenství pro uživatele drog, jejich rodiče, skupiny pro děti, mládež, rodiče.<sup>72</sup>

### **Seberozvojové skupiny 2013/ 2014**

- **Pomelo 3**

Je určeno dětem a mládeži od 14 do 17 let, kteří se v kolektivu necítí dobře a chtějí s tím něco dělat. Děti zde mohou sdílet svůj problém a vzájemně přicházet na to, co je třeba ve vztahu s druhými lidmi změnit. Skupina je uzavřená a probíhá celý školní rok ve čtrnáctidenních intervalech.

- **Vysido**

Skupina pro dospívající (15-18 let), kteří chtějí více pochopit sebe i okolí. Skupina je také uzavřená.

- **Skupina pro žáky 5. - 6. ročníku, další skupina pro žáky 3. - 4. ročníku.**

- **Ratolest Brno**

Ratolest Brno je nezisková organizace, která dává šanci dětem žít ve fungujících rodinách a mladým lidem dostat se ze šikmé plochy. Základem činnosti je prevence. Dětem a mladým lidem pomáhají odborně řešit potíže v rodině, ve škole, ve vztazích s vrstevníky i jejich okolím. Působí preventivně v oblasti drog, sexu, šikany a kriminality. Učí děti a mladé lidi smysluplně trávit volný čas. Jejich posláním je pomáhat sociálně znevýhodněným dětem, mladým lidem a rodinám řešit jejich nepříznivou situaci anebo jí předcházet tak, aby měli rovné šance žít kvalitní život a začlenit se do společnosti.<sup>73</sup>

- **Spondea, o. p. s.**

Posláním společnosti je zlepšení kvality života dětí, mladých lidí a jejich blízkých, dále osob ohrožených domácím násilím a následným pronásledováním. Cílem je podpora klientů ve schopnosti řešit obtížné životní situace a opětovně se začlenit do společnosti. Spondea je poskytovatelem tří služeb sociální prevence – Krizová pomoc, Sociálně

---

<sup>72</sup> *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://poradenskecentrum.cz>

<sup>73</sup> *Ratolest Brno* [online]. © Ratolest Brno, o.s. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.ratolest.cz/co-delame>

aktivizační služby pro rodiny s dětmi a Intervenční centrum. Spondea má pověření k výkonu sociálně- právní ochrany dětí.<sup>74</sup>

- **Salesiánské středisko mládeže**

Věnují se především práci pro mladé lidi. Zakládají Střediska a kluby mládeže, kde je mladým lidem nabízena pestrá nabídka volnočasových aktivit, chtějí vychovávat mladého člověka v ovzduší osobního přístupu a přátelského prostředí a v duchu evangelních hodnot k ušlechtilému lidství a životu z víry.<sup>75</sup>

- **Sdružení Podané ruce, o.p.s.**

Pomáhá lidem v náročných situacích jejich života, a to ve dvou stěžejních oblastech: v oblasti závislostí a v oblasti práce s dětmi a mládeží. Tvorbou kvalitních preventivních, podpůrných a intervenčních služeb pomáhá hledat a vytvářet cesty k sociální, zdravotní i osobní stabilizaci klientů s ohledem na dlouhodobě udržitelnou kvalitu jejich života a osobní spokojenost.<sup>76</sup>

- **Inex–SDA Brno**

Zaměřují se na projekty primární a sekundární prevence sociálně patologických jevů, realizují preventivní a volnočasové projekty pro děti a mládež a to jak samostatně, tak i ve spolupráci s jinými subjekty. Mezi jejich nejnovější aktivity patří projekt Podpora rodiny, ve které se snaží poskytovat spolupráci a podporu také rodičům, kteří si neví s dětmi, výchovou, problémy ve škole apod. rady.<sup>77</sup>

- **Modrá linka**

Služba Linky důvěry Modrá linka je poskytována na přechodnou dobu dětem a mladým lidem v krizových a obtížných životních situacích. Usiluje o stabilizaci psychického stavu uživatelů a překonání jejich krize prostřednictvím telefonického

---

<sup>74</sup> *Spondea, o.p.s.* [online]. © 2000 - 2012 Spondea, o.p.s. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.spondea.cz/odborna-verejnost/o-nas/verejny-zavazek/>

<sup>75</sup> *Salesiánské středisko mládeže — dům dětí a mládeže Brno-Žabovřesky* [online]. © 2014 VIZUS [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://brno.sdb.cz/stredisko/o-stredisku/>

<sup>76</sup> *Společnost podané ruce o.p.s.* [online]. © 1995 – 2014 Společnost Podané ruce o.p.s. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.podaneruce.cz/informace-o-organizaci/>

<sup>77</sup> *Sdružení INEX-SDA BRNO* [online]. © 2007-2010 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: [http://www.inexsdabrno.cz/o\\_nas.php](http://www.inexsdabrno.cz/o_nas.php)

kontaktu a internetového poradenství. Služba je poskytována každému, kdo se na linku obrátí, bez ohledu na jeho věk a bydliště.<sup>78</sup>

- **Linka naděje**

Linka naděje je psychologická první pomoc po telefonu, její provoz je nepřetržitý – 24 hodin denně a to po celý rok. Na LN pracují psychologové a školené zdravotní sestry. Okruh problémů, pro které se klienti obrací na LN, je po celou dobu trvání více méně stejný: vztahové problémy – manželské, partnerské, rodinné, dále potíže související s tělesným či duševním onemocněním a problematika závislostí – alkohol, drogy. Od samého počátku je LN přístupná pro celou populaci, tzn., že se na ni mohou obracet i děti se svými problémy.<sup>79</sup>

**Pro případ kontaktování jednotlivých institucí zmíněných v této kapitole, je v příloze této bakalářské práce vložen adresář, telefonní číslo a emailová adresa těchto institucí.**

## 4.2. Řešení problémů týkajících se dyslexie, dysgrafie a dysortografie

### Reedukace dyslexie

- **Vyvozování písmen**

V metodických příručkách pro výuku čtení se doporučuje vyvozovat zároveň písmeno tiskací a psací ve spojení s říkankou a obrázkem. Žáci se učí vnímat novou hlásku sluchovou cestou. Při vyvozování písmen lze použít tyto postupy: Užití přírodních zvuků, spojení s pohybem, obrázkem, říkankou, modelování písmen, malování, vyrývání písmen do písku, do krupice vysypané na tácku, obtahování tvaru písmene prstem, vnímání tvaru hmatem (polystyrenové makety písmen, látková písmena) atd.<sup>80</sup>

- **Čtení v duetu**

Čteme spolu s dítětem neprocvičený text, a sice tak, že rychlost čtení přizpůsobujeme možnostem dítěte. Čteme výrazně, zřetelně, se správnou intonací. Dítě

---

<sup>78</sup> *Modrá linka* [online]. © Modrá linka, o.s [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.modralinka.cz/?page=ld>

<sup>79</sup> *Fakultní nemocnice Brno, Linka naděje* [online]. Fakultní nemocnice Brno © 2014 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.fnbrno.cz/nemocnice-bohunice/psychiatricka-klinika/linka-nadeje/t3227>

<sup>80</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 63. ISBN 80-7178-317-X.

vyrovnává své tempo s naším a snaží se přizpůsobit. Své špatné čtení při tomto nácviku neslyší a snadněji se vzdává svých špatných čtenářských návyků. Aktivně si zvyká na správnou intonaci vět.

- **Metoda obtahování**

Je vhodná pro počáteční stadia reedukace u těžkých případech dyslexie a dysgrafie. Nefunguje-li zraková ani sluchová analýza natolik, abychom mohli na nich založit výuku čtení, použijeme jako hlavní vodítka hmat a pohyb. Žák si vymyslí slovo, které by sám ani nenapsal, ani nepřečetl. Když slovo vymyslí, napíšeme je velkými písmeny na list papíru. Žák jednotlivá písmena obtahuje prstem – přitom se papíru musí skutečně dotýkat a každé písmeno zvlášť vyslovit. Opakujeme tak dlouho, až celé slovo ovládá pohybově. Máme-li jistotu, že žák zvládl pohybový obraz, předlohu mu zakryjeme a procvičujeme se zavřenými očima. Nepřipustíme, aby cokoli bylo napsáno chybně, za dobrý výkon je třeba žáka výrazně pochválit.<sup>81</sup>

- **Spojování písmen do slabik, slabikování**

Pomůckou mohou být papírová písmena či písmena na kostkách, které dítě navléká na drát, písmena na prádlové gumě, kde natahování a smršťováním gumy naznačujeme analýzu a syntézu.<sup>82</sup>

- **Slabikování**

K zautomatizování čtení lze používat slabiky na kartách, postřehování slabik, čtení slabik s použitím počítače. Učitelé zvýrazňují jednotlivé slabiky obloučky (tzv. hnízdečkování).

- **Čtení celých slov a vět**

Můžeme využít globálního čtení slov. Dítě jmenuje předměty na obrázku, společně s učitelem k nim přikládá slova napsaná (les, pes, puk, hůl, myš). Po několikerém opakování čte slova bez obrázků, později ve větách.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Bartoňová, Miroslava., *Kapitoly ze specifických poruch učení II Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 32-33. ISBN 80-210-3822-5.

<sup>82</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 64. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>83</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 66. ISBN 80-7178-317-X.

- **Porozumění čtenému textu**

Porozumění je jedním z požadavků při nácviku čtení. Při nácviku čtení s porozuměním doporučujeme provádět tato cvičení:

- Přiřazování slov, popř. celých vět k obrázkům.
- Ilustrace textu, pro počátek stačí jedné věty.
- Překrývání spodní části písmen tak, aby ke čtení dítě muselo domýšlet text podle obsahu, zakrývání celých slov.
- Čtení známého textu, ve kterém jsou vynechána (přelepena) slova.<sup>84</sup>

- **Záměny písmen**

Ve čtení žáci nejčastěji zaměňují písmena tvarově podobná (b-d, a-e, m-n), písmena zvukově podobná (t-d, sykavky), písmena lišící se čárkou či háčkem i písmena zcela nepodobná. Příčinou mohou být nedostatky ve zrakovém či sluchovém vnímání, nedostatečně utvořené spoje mezi hláskou a písmenem, nesprávná artikulace, ale i nepozornost, spěch, nedostatečně zvládnuté tvary písmen. Lze předpokládat, že jednou z příčin mohou být i nedostatky v pravolevé a prostorové orientaci. Písmena mohou zaměňovat děti, které se snaží číst rychleji, než odpovídá jejich schopnostem, a které domýšlejí slova.<sup>85</sup>

*Při cvičení zapojujeme co nejvíce smyslů:*

- Hmat: obtahování písmen na tabuli, ohmatávání písmen z polystyrenu, tvoření písmen z drátů, modelování
- Sluch: rozlišování hlásek, spojování slyšené hlásky s písmenem, rozlišování slov obsahujících hlásky, které děti zaměňují (ten-den, mám-nám)

- **Dvojitý čtení**

Tzv. dvojitý čtení je velmi úporný nesprávný návyk žáků s dyslexií. Projevuje se tak, že si dítě nejdříve slovo čte po písmenech potichu a teprve potom je vysloví nahlas. Utváří se nejčastěji tak, že dítě, ať už vedeno učitelem, rodiči, nebo vlastní snahou po plynulém čtení, předčasně přechází z etapy slabikování do etapy plynulého čtení. U řady dětí tento

---

<sup>84</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 67. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>85</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 68. ISBN 80-7178-317-X.

návyk časem vymizí. U dyslektiků však přetrvává, stává se brzdou plynulého čtení a velmi obtížně se odstraňuje.

*Při odstraňování dvojího čtení doporučujeme provádět následující cvičení:*

- Plynulé slabikování pod dohledem učitele nebo rodičů.
- Čtení s okénkem, kdy postupně odkrýváme slabiky, které má dítě číst.
- Párové čtení. Učitel čte společně s dítětem.<sup>86</sup>

- **Ulpívání na slabikách, přerývané slabikování**

Objevuje se velmi často u dětí, které si příliš silně zafixovaly návyk číst po slabikách, a to často za vydatné podpory rodičů. Nejde tu o slabikování jako etapu nácvičku čtení, ale o přerývané vyrážené slabikování, které přetrvává až do období, kdy čtení po slabikách není funkční. Dítě dělá neúměrně dlouhé pauzy mezi slabikami, slabiky vyrazí. Není předstih očí před vyslovováním.

Pomůckou zde může být „okénko“ nebo obyčejná záložka, kterou napomáháme vedení očních pohybů dítěte vpřed tak, aby v době vyslovování slabiky již zrakem vnímalo slabiku následující. Dále provádíme čtení ve dvojicích či skupinové čtení více žáků.<sup>87</sup>

### **Reedukace dysgrafie**

- **Rozvíjení motoriky**

Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin, hlavy. Jemná motorika je rozvíjena při pohybech rukou a prstů, které jsou náročnější na přesnost.

**Hrubá motorika** – před psaním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Není-li uvolnění dostatečné, je pohyb křečovitý, svalstvo je ve stálém napětí. Dítě tlačí na psací náčiní, křečovitě je svírá. Procvičení paže stejně jako svalů krku a trupu může být zařazeno i v průběhu psaní.

Pohyby paží: mávání, kroužení, střídavé upažení a vzpažení, kroužení předloktím.

Pohyby dlaní: vpřed, vzad, vpravo, vlevo, kroužení dlaněmi, tlačení dlaněmi proti sobě a uvolňování, zavírání dlaní v pěst a otevírání, střídání úderů dlaní a pěstí o podložku.

---

<sup>86</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 69. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>87</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 70. ISBN 80-7178-317-X.

**Jemná motorika.** K rozvíjení jemné motoriky slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů, např. modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálků, omalovánky. Tato cvičení je vhodné provádět i při vyučování čtení a psaní.

Dalšími cvičeními, která provádíme před psaním, i v jeho průběhu jsou:

- Pohyby prstů: dotýkání prstů obou rukou, postupně dotýkání palce s dalšími prsty, oddalování a přibližování prstů, mávání prstů, kroužení.
- Sestavy z dlaní: dotyk špičkami prstů o sebe, dotyk palců a ukazováčků, hnízdo z dlaní.

- **Držení psacího náčiní**

Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Pro nácvik správného úchopu lze požit násadku z moduritu.<sup>88</sup>

Dbát na správné sezení při psaní a držení psací potřeby. Nesprávné návyky v této oblasti si některé děti přinášejí již z mateřských škol a rodinného prostředí. Při nástupu dítěte do základní školy máme ještě možnost tyto návyky ovlivnit např. uvolňovacími cviky.<sup>89</sup>

- **Uvolňovací cviky**

Uvolněná by měla být nejen ruka, ale celá paže. Proto nacvičujeme nejprve pohyby, které vycházejí z ramene. Dítě obtahuje větší tvary, které má předkresleny, koncem ukazováčku, předloha leží na stolečku, u kterého dítě stojí. Pohyb by měl být uvolněný, ale zároveň klidný, ukázněný, koordinovaný a plynulý. Pokud dítě takového pohybu dosáhne, obtahuje předlohu obráceným koncem tužky. Když i tento způsob zvládá, obtahuje předlohu hrotem tužky a konečně perem.

Jakmile dítě získá návyk psaní s uvolněnou paží, zmenšíme předlohu, kterou dítě opět, tentokrát již vsedě, obtahuje všemi uvedenými způsoby. Nakonec předlohu zmenšíme na velikost písma a při nácviku postupujeme obdobně jako v předchozích fázích.<sup>90</sup>

<sup>88</sup> Zelinková, Olga., Poruchy učení. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 76-77. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>89</sup> Jucovičová, Drahomíra., Žáčková, Hana., *Metody hodnocení a tolerance dětí se SPU (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: Nakladatelství D and H, 1997, s. 6. ISBN 80-239-4471-1

<sup>90</sup> Pokorná, Věra., *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, s. 237. ISBN 80-7178-135-5.

## Reedukace dysortografie

- **Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek**

Nejzávažnější příčinou je zřejmě nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Při nácviku rozlišování kvantity samohlásek je nutné, aby si žáci, co píšou, diktovali zřetelně nahlas nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek.<sup>91</sup>

- **Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni**

Chyby jsou nejčastěji způsobeny v oblasti sluchového vnímání. Dalšími příčinami může být snížená schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, nedostatečně zafixování tohoto učiva i příčiny pramenící z psychologických vlastností žáka. Opět je nutné, aby si žáci diktovali to, co píšou, a učili se napsané zkontrolovat.<sup>92</sup>

- **Rozlišování sykavek**

Chyby v rozlišování sykavek bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Asimilace sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy charakteristické pro děti s LMD. Vyslovování po učiteli, ukazování odpovídajících písmen na kartách, popř. uvědomění si způsobu artikulace.

- **Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik**

Příčinou těchto chyb bývají nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy soustředění, grafomotorické obtíže, spěch, nesprávná výslovnost, zřejmě i nezvládnutí časoprostoru.

Při odstraňování tohoto typu chyb provádíme soustavně cvičení sluchové analýzy a syntézy, důsledně vyžadujeme pečlivou artikulaci nebo alespoň polohlasné diktování žáka, který píše.<sup>93</sup>

- **Hranice slov**

Žák píše dvě i více slov dohromady, spojuje předložky se slovy, nerozlišuje začátek a konec věty. Tyto obtíže se často spojují s vynecháváním a přidáváním písmen či slabik.

---

<sup>91</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 81. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>92</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 83. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>93</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 86. ISBN 80-7178-317-X.

Příčinou jsou opět obtíže ve sluchové analýze a syntéze, v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše, a obtíže v grafomotorice. Náprava může být např. vyznačováním slov částmi stavebnice nebo písemně, určování počtu slov ve větě, čtení slov s předložkami s pomocí obrázků.<sup>94</sup>

Při řešení problémů ve čtení i pravopisu je taktéž využíváno různých výukových programů. Tyto programy splňují požadavky pro programové učení. Jsou členěny na malé úkolové kroky, mívají zpětnou vazbu, která umožňuje žákům, aby zjistili, zda při plnění úkolových prvků byli úspěšní. Programy umožňují individuální tempo učení.<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Zelinková, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, s. 87. ISBN 80-7178-317-X.

<sup>95</sup> Kucharská, Anna., *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98*, Vyd. 1, Praha: Portál, 1998, s. 96. ISBN 80-7178-244-0.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VLASTNÍ VÝZKUM – SPOLUPRÁCE ŽÁK, ŠKOLA, RODINA

Zřejmě každý si v dnešní době uvědomuje velmi důležitou a nezastupitelnou funkci rodiny při výchově dětí. Tím spíše, když se ohlédneme kolem sebe, a vidíme, kolik nástrah může naše děti v tomto světě potkat. Samozřejmě, že také důležitou roli ve výchově dítěte hraje škola. Z vlastní zkušenosti, ale i ze zkušeností jiných, člověk ví, že setkání s určitým učitelem ve škole nás může pozitivně, ale také negativně ovlivnit. V neposlední řadě také to, jakým člověkem bude naše dítě, ovlivňuje dítě samo, svým naturelem, přístupem k životu, myšlením, genetickou výbavou apod.

Genetický faktor hraje při vzniku poruch učení významnou roli. Mnoho studií ukázalo, že tyto děti mívají blízké příbuzné s podobnými potížemi. Všechny typy takových potíží s učením převládají u chlapců oproti dívkám v poměru 3:1. Celá řada studií se zaměřila na hledání odpovědi na otázky, nakolik se potíže v období těhotenství, v průběhu porodu a v raném věku novorozence objevují častěji u dětí se specifickými poruchami učení. Závěry oněch studií nejsou jednoznačně průkazné. Některé z nich danou souvislost prokazují, jiné nikoli. Další studie naznačují, že za specifickými poruchami učení lze nalézt spíše celý soubor problémů, než problém jediný.<sup>96</sup>

Dle Salkida (2008) rodiče předávají dítěti v genetické výbavě tělesné charakteristiky a dispozice pro veškeré tělesné i psychické fungování. Jestliže se u rodičů vyskytuje nějaká porucha (např. deprese, specifická porucha učení), výrazně se zvyšuje statistická pravděpodobnost, že se bude rovněž vyskytovat u dítěte. Tento vztah mezi biologickým vkladem a následnými projevy dítěte však není absolutní. Dobře fungující rodina může ochránit dítě, u kterého je genetické riziko, a zamezit tak nepříznivému vývoji.<sup>97</sup>

Některé děti projdou základní školu velmi hladce, u některých může nastat problém. V dnešní době velmi častý problém týkající se učení a chování dětí, jsou často diagnostikované poruchy učení a chování. Tyto poruchy spadají do kategorie zdravotního postižení, takže dítě s nimi samo nemůže opravdu bojovat i kdyby se snažilo sebevíc. Proto jim rodina, učitelé a ostatní instituce musí být nápomocny.

---

<sup>96</sup> Jošt, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011, s. 171. ISBN 978-80-247-3030-1

<sup>97</sup> Mertin, Václav., Krejčová, Lenka., eds. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013, s. 23. ISBN 978-80-7478-026-4

Co se týká samotného procesu ve školním vzdělávání, je zde opravdu velmi důležitá spolupráce mezi rodiči, žákem a učitelem. Pokud jedna z těchto složek odmítá spolupráci, špatně funguje či nefunguje vůbec, není možné předpokládat, že by mohlo dojít ke zlepšení tohoto stavu. Pokud ovšem tato spolupráce funguje, mohu potvrdit ze své vlastní praxe, že tyto děti nijak zvlášť nezaostávají za svými vrstevníky, někdy ba naopak, některé mohou i předčit.

## 5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

### **Cílem výzkumu bude nalézt odpovědi na tyto otázky:**

1. Ve škole prospívají lépe děti, jejichž rodiče znají a zajímají se o problematiku poruch učení a chování.
2. Pro úspěšnost dítěte je důležité včasné rozpoznání pedagogem a správná diagnostika.
3. Společné příčiny poruch učení a chování u dětí trpících těmito poruchami.

## 5.2 Metoda výzkumu: kazuistika

Zvolila jsem si kvalitativní výzkum, kde jsem použila metodu kazuistik. K tomuto účelu jsem si zvolila sedm účastníků, žáků různých tříd na 1. a 2. stupni základní školy. Kritéria výběru účastníků výzkumu spočívala v tom, že účastník má problém s poruchami učení a chování. Technika, kterou jsem použila k získání informací, byl rozhovor s rodiči účastníků výzkumu. Rozhovory s rodiči byly standardizované, u všech dotazovaných obsahovaly stejné množství otázek kladené ve stejném pořadí. Výpovědi rodičů jsem si zaznamenávala na diktafon, a posléze přepisovala do písemné formy. Všichni rodiče byli předem seznámeni s tématem rozhovoru a souhlasili s ním. Rozhovory probíhaly dle přání rodičů, některé u nich doma, ale většina ve třídě Základní a Mateřské školy v Loděnicích. V jednotlivých kazuistikách nebyla jména účastníků uvedena. Z rozhovorů jsem si tvořila jednotlivé kazuistiky daných účastníků. Pomocí těchto kazuistik jsem se snažila si odpovědět na mnou vytyčené výzkumné otázky.

## 5.3 Analýza případů

V této kapitole jsem pro dokreslení situace vypracovala kazuistiky jednotlivých žáků a snažila jsem se pro přehlednost postavit vedle sebe odpovědi matky a kazuistiku jejího dítěte, např. matka č. 1 patří ke kazuistice č. 1. Tedy, aby bylo jasné to, že matka a dítě se stejným číslem patří k sobě. Stejným číslem je označen v příloze k bakalářské práci i rozhovor s matkou dítěte.

**1. Výzkumná otázka – Ve škole prospívají lépe děti, jejichž rodiče znají a zajímají se o problematiku poruch učení a chování.**

K odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem použila v rozhovorech tyto otázky:

**Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování u dětí?**

*Matka č. 1* o této problematice nikdy předtím neslyšela.

*Matka č. 2* o této problematice věděla ještě dříve, než její dítě mělo tuto diagnózu, a to z důvodu, že měla starší dítě, které touto poruchou také trpělo.

*Matka č. 3* dříve o této problematice nevěděla.

*Matka č. 4* o této problematice věděla ještě dříve, než její dítě mělo tuto diagnózu, a to z důvodu, že měla starší dítě, které touto poruchou také trpělo.

*Matka č. 5* o této problematice dříve neslyšela.

*Matka č. 6* o této problematice dříve neslyšela.

*Matka č. 7* dříve o této problematice neslyšela.

**Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte informace na internetu apod.?**

*Matka č. 1* se o poruchy chování a učení nijak zvlášť nezajímá, žádné jiné informace si nevyhledává, snaží se plnit to, co jí řeknou v PPP.

*Matka č. 2* žádné další informace nevyhledává, pouze se řídí radami z PPP.

*Matka č. 3* žádné jiné informace nevyhledává, dbá rad z PPP a rad od paní učitelky.

*Matka č. 4* si také žádné informace nevyhledává, dbá rad z PPP a rad od paní učitelky.

*Matka č. 5* si na začátku této diagnózy hledala něco k tomuto tématu na internetu. Nyní k tomuto uvedla, že nemá čas něco hledat, je ráda, že trochu dodržuje doporučení z PPP.

*Matka č. 6* se o tuto problematiku nezajímá, nemá na to čas.

*Matka č. 7* se o tuto problematiku zajímá, sama má zájem o odbornou literaturu k tomuto tématu, vyhledává informace na internetu a dbá všech rad z PPP a od paní učitelky.

**Pozorujete nějaké změny po návštěvě v PPP a vypracování IVP pro vaše dítě?**

*Matka č. 1* změna nastala například v tom, že když psali ve škole diktát, tak on psal každou druhou větu nebo měl diktát předchystaný a doplňoval pouze zkoušený pravopisný jev.

Ve čtení dostane zadaný pouze krátký text, kde má možnost si ho doma předem připravit. Vypracování IVP chápe pozitivně.

*Matka č. 2* sděluje, že určitě došlo ke změně k lepšímu. Má krácené úkoly ve škole, tak i domácí úkoly, takže vše v klidu stíhá a není nervózní. Také se to odráží na prospěchu.

*Matka č. 3* uvádí, že změny k lepšímu určitě pozoruje. Její syn dostává kratší zadání úkolů, nemusí opisovat sáhodlouhé texty, má na vše více času a tím je klidnější, protože ví, že všechny úkoly stihne.

*Matka č. 4* pozoruje změny, všímá si, že když neměl úlevu, byl vyčerpaný, nesoustředěný, bylo těžké ho přinutit k nějaké činnosti. Byl nervózní, nevěděl, co má dřív dělat. Toto vše se odráželo i na situaci v celé rodině. Nyní, když má úlevy není tak vyčerpaný, je klidnější a spokojenější.

*Matka č. 5* vypracování IVP hodnotí kladně, říká, že u jejího dítěte dochází ke zlepšení prospěchu, ale přesně neví, jak tyto úlevy fungují.

*Matka č. 6* ví, že její syn má úlevy v češtině i ostatních předmětech. Zdá se jí, že známky má pořád stejné. Jestli je méně unavený, nedokáže posoudit.

*Matka č. 7* uvádí, že její dítě píše v češtině při diktátu každou druhou větu, cvičení na samostatnou práci má krácené. Její dítě je vypracování IVP velmi spokojená, není tolik nervózní, vše lépe zvládá.

### **Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí?**

*Matka č. 1* si myslí, že prospěch těchto dětí je vždy horší než u ostatních dětí, nedokáže přesně vysvětlit, proč si to myslí. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 4, M 4, CJ 4.

*Matka č. 2* si rozhodně nemyslí, že by tyto děti musely mít horší prospěch. Myslí si, že pokud by se synovi nevěnovala, tak by prospěch byl určitě horší. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 2, M 2, CJ 3.

*Matka č. 3* si myslí, že prospěch dětí s poruchou nemusí být horší než u ostatních dětí, prospěch jejího dítěte hodnotí jako dobrý. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 3, M 4, CJ 3.

*Matka č. 4* sděluje, že tomu tak nemusí být, že i tyto děti mohou mít dobrý prospěch. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 2, M 2, CJ 2.

*Matka č. 5* si myslí, že děti s poruchami učení nemusí mít vždy horší prospěch. S prospěchem svého dítěte je spokojená. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 3, M 4, CJ 3.

*Matka č. 6* říká, že prospěch těchto dětí je vždy horší. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 4, M 4, CJ 4.

*Matka č. 7* říká, že tyto děti mohou dosahovat ve škole dobrých výsledků, zdůrazňuje dobrou spolupráci mezi rodinou a školou. Poslední klasifikace jejího dítěte: ČJ 2, M 3, CJ 2.

### **Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?**

*Matka č. 1* si myslí, že svému dítěti pomáhá zvládat obtíže ve škole. Hlavní pomoc spočívá při domácí přípravě dohlížením.

*Matka č. 2* sděluje, že svému dítěti se snaží pomáhat překonávat obtíže ve škole. Především uvádí každodenní domácí přípravu.

*Matka č. 3* si myslí, že se snaží zmírňovat obtíže dítěte ve škole. Každodenní přípravu nepodceňuje, snaží se opravdu každý den si s dítětem sednout a promluvit. Sděluje, že domácí přípravu nelze podcenit.

*Matka č. 4* si myslí, že pomáhá svému dítěti zvládat obtíže ve škole.

*Matka č. 5* říká, že její dítě musí přijít a tuto pomoc si vyžádat. Když přijde, tak se mu snaží pomoci. Tato pomoc se týká občasné kontroly domácího úkolu. Matka zdůrazňuje, že její dítě už je velké a musí se snažit především samo.

*Matka č. 6* uvádí, že svému dítěti s učením nepomáhá, říká, že už je dost starý, aby povinnosti ve škole zvládal sám.

*Matka č. 7* si myslí, že se snaží svému dítěti pomáhat, aby zvládala obtíže ve škole. Uvádí především společnou domácí přípravu, také tím, že je ochotna svému dítěti vždy pomoci, vyslechnout ho a udělat si na něj čas. Pokud nastane ve škole nějaký problém, snaží se ho společně řešit.

### **2. Výzkumná otázka – pro úspěšnost dítěte je důležité včasné rozpoznání pedagogem a správná diagnostika.**

K odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem použila tyto otázky:

**Pozorovala jste sama, že má dítě nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?**

*Matka č. 1* vypovídá, na to, že by měli jít s dítětem do PPP, je upozornila paní učitelka v 2. třídě. Sama matka si již předtím všimla, že její dítě je nesoustředěné, nechtěl se učit, byl roztěkaný. Učení mu trvalo velmi dlouho, neustále chtěl někam od učení odbíhat.

*Matka č. 2* sděluje, že sama si ničeho nevšimla. Na problémy s učením je upozornila až paní učitelka ve škole. Dítě vynechávalo při psaní písmena, nedodržel tvary písmen, měl špatný úchop pisadla, držel ho křečovitě a jeho tempo bylo pomalé. Při čtení zaměňoval a vynechával písmena.

*Matka č. 3* říká, že paní učitelka v 1. třídě hned upozornila rodiče, že něco není v pořádku a hned je odeslala do PPP. Sama matka si ničeho nevšimla, myslela si, že je vše v pořádku. Nyní sama říká, že když ve škole začali brát více učiva, její dítě ostatním nestíhal.

*Matka 4.* sděluje, že až ve 3. třídě paní učitelka upozornila matku, že není něco v pořádku. Již v 1. třídě matka pozorovala při psaní domácích úkolů, že její dítě se nedokáže déle soustředit, chtěl mít vše rychle hotovo, měl špatnou úpravu úkolů.

*Matka č. 5* vypovídá, že až škola jim začala dávat takové informace, jako, že je její dítě nesoustředěné, chvíli neposeděla. Toto upozornění přišlo hned v 1. třídě, hlavně šlo o čtení a psaní.

*Matka č. 6* říká, že ona sama nic nepozorovala. Na obtíže ji upozornila paní učitelka v 1. třídě.

*Matka č. 7* sděluje, že ona již v 1. třídě pozorovala, že má její dítě problémy. Velký problém nastal ve 2. třídě, kdy se měla učit násobení a dělení. Matka zašla za paní učitelkou, jestli nepozoruje problémy u jejího dítěte, týkající se čtení, psaní a počítání. Paní učitelka jí sdělila, že žádný problém nevidí. Přesto matka požádala paní učitelku, aby je poslala do PPP.

**Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s paní učitelkou nebo jste ještě čekala na případné zlepšení?**

*Matka č. 1* uvádí, že do PPP šla hned po domluvě s paní učitelkou, na zlepšení nečekali.

*Matka č. 2* sděluje, že šla s dítětem hned do PPP po domluvě s paní učitelkou, na zlepšení nečekala.

*Matka č. 3* vypovídá, že do PPP šla hned po domluvě s paní učitelkou, na zlepšení nečekala.

*Matka č. 4* říká, že na zlepšení stavu nečekala, šla s dítětem do PPP hned po upozornění paní učitelkou.

*Matka č. 5* sděluje, že do PPP šla hned po upozornění paní učitelkou, na případné zlepšení nečekala.

*Matka č. 6* říká, že paní učitelka ji posílala s dítětem do PPP již v 1. třídě, ale ona tuto návštěvu odmítla, řekla, že její dítě potřebuje jen víc času na naučení a pochopení učiva. Ve 2. třídě se problémy stupňovaly, a paní učitelka znovu žádala o návštěvu v PPP. Matka znovu odmítla a nakonec se dostavila do PPP až ve 3. třídě.

*Matka č. 7* sděluje, že ona sama požádala paní učitelku o odeslání do PPP, paní učitelka žádný problém neviděla.

### **3. Výzkumná otázka – Společné příčiny poruch učení a chování u dětí trpících těmito poruchami**

K odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem použila tyto otázky:

**Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?**

*Matka č. 1* sděluje, že těhotenství probíhalo dobře, žádný problém v průběhu těhotenství nebyl. Porod probíhal velice rychle a dítě mělo omotanou pupeční šňůru kolem krku, trochu se přidusil. Předškolní vývoj probíhal úplně normálně jako u ostatních dětí. V mateřské škole se nechtěl zúčastňovat aktivit s ostatními dětmi, chtěl dělat jenom to, co ho bavilo. Neví o ničem, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení.

*Matka č. 2* říká, že těhotenství a porod proběhly úplně normálně, vše bylo v pořádku. Předškolní vývoj probíhal velice dobře, pouze v posledním roce přípravy v mateřské škole onemocněl mononukleózou a byl čtyři měsíce doma, nesměl do kolektivu.

*Matka č. 3* vypovídá, že její těhotenství bylo rizikové, porod byl komplikovaný. Lékaři zjistili, že dítě se dusí, byl proveden císařský řez. Třikrát byla novorozenci odsávána plodová voda a museli ho rozdýchávat. Předškolní vývoj byl v normě. Dlouho si vydržel sám hrát, rád pomáhal mamince.

*Matka č. 4* sděluje, že těhotenství probíhalo bez problémů, nebylo rizikové, dítě bylo donošené. Při porodu nastala mírná komplikace, porod nepostupoval tak, jak měl. Byl zde náznak přidušení. Předškolní vývoj byl v normě, vyvíjel se jako ostatní děti, pouze nevydržel na místě, byl roztěkaný.

*Matka č. 5* říká, že těhotenství probíhalo normálně, ale porod probíhal v teplotách, byl poznamenán jakousi infekcí, kterou matka přenesla na své dítě. Další vývoj byl zcela v pořádku. Předškolní vývoj probíhal dobře, dítě bylo trochu živější.

*Matka č. 6* vypovídá, že těhotenství probíhalo dobře, žádný problém v průběhu těhotenství nebyl. Porod postupoval dost pomalu, po několika hodinách začaly komplikace, lékaři se obávali přidušení, tak matka podstoupila císařský řez. Předškolní vývoj probíhal v normálu, dítě se učilo vše trochu později než ostatní děti. Paní učitelka v mateřské škole upozorňovala matku na nesoustředěnost a nechť dělat některé činnosti s ostatními dětmi.

*Matka č. 7* říká, že těhotenství probíhalo bez problémů, pouze se dítě narodilo čtrnáct dní před termínem. Dítě se při porodu napilo plodové vody a museli ho hned odsávat. Předškolní vývoj probíhal bez problémů.

**Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?**

*Matka č. 1* uvedla, že ona sama žádný podobný problém neměla a její manžel také ne, pouze jsou oba přeučovaní praváci.

*Matka č. 2* říká, že ona sama určitě žádný problém neměla a její manžel také ne. U prarodičů neví, že by se o něčem takovém zmiňovali.

*Matka č. 3* sděluje, že měla podobný problém, nešlo jí učení, hlavně český jazyk a matematika. Na 1. stupni základní školy jedenkrát propadla. V češtině si dokázala prospěch vylepšit například slohovými pracemi, pravopis jí nešel vůbec. Otec dítěte měl taktéž problém ve škole, hlavně v češtině.

*Matka č. 4* sděluje, že měla podobný problém, nešlo jí učení, hlavně český jazyk a matematika. Na 1. stupni základní školy jedenkrát propadla. V češtině si dokázala prospěch vylepšit například slohovými pracemi, pravopis jí nešel vůbec. Otec dítěte měl taktéž problém ve škole, hlavně v češtině.

*Matka č. 5* uvádí, že ona sama ani otec dítěte takový podobný problém neměli.

*Matka č. 6* sděluje, že se ve škole neučila moc dobře, ale o poruchy učení se nikdo nezajímal. Neví, jestli měla ona nebo její manžel tento problém.

*Matka č. 7* říká, že ona ani její manžel tento problém neměli.

## Kazuistika č. 1

### Osobní anamnéza

Chlapec 11 let. Zdravý. Zraková vada – brýlová korekce. V PPP diagnostikována dyslexie – nízký informační zisk z přečteného, dysgrafie, dysortografie – snížený jazykový cit, grafomotorická neobratnost. Projevy ADHD lehkého stupně – pozornostní oslabení, hypoaktivita.

### Rodinná anamnéza

Rodina je úplná, matka 35 let, vzdělání středoškolské bez maturity, nezaměstnaná, otec 38 let, vzdělání středoškolské bez maturity, zaměstnán jako řidič z povolání. Má jednoho staršího sourozence (12 let) a dva mladší sourozence (9 let a 7 let).

### Školní anamnéza (pedagogická)

Žák 5. ročníku základní školy. Ve třídě je 25 žáků, chlapec je dobře začleněn do kolektivu třídy. Třídou je přijímán, více komunikuje s chlapci, než s děvčaty. Občas se jeví jako posmutnělý a pasivní. Velmi špatně se soustředí, jeho pozornost je snadno unavitelná.

Chlapec má problémy ve čtení a psaní. Čtenářská dovednost je výrazně podprůměrná. Technicky stále převažuje čtení se zárazy, slabikování a luštění subjektivně obtížnějších slov. Chybovost typu záměn a vynechávání písmen, chybné čtení diakritiky, komolení slov – chyby jsou spojeny s tendencí k domýšlení významu. Má problém s porozuměním textu, není schopen si vůbec vybavit některé části textu. V písemném projevu chybně užívá diakritických znamének, zaměňuje tvarově podobná písmena, komolí tvary písmen, vynechává písmena. Celkově je psaní v pomalejším tempu, grafomotoricky méně obratné, úchop pisadla je nepřesný. Písmo je často přepisované, tvarově a velikostně je nejednotné, neudržené na řádku, kostrbaté, neúhledné a hůře čitelné.

### Rozhovor s matkou dítěte

Těhotenství probíhalo dobře, žádný problém v průběhu těhotenství nebyl. Porod probíhal velice rychle a dítě mělo omotanou pupeční šňůru kolem krku, trochu se přidusil. Předškolní vývoj probíhal úplně normálně, byl na stejné úrovni jako ostatní děti. Seděl v půl roce, chodil v roce. Do mateřské školy chodil od tří let. V mateřské škole se nechtěl zúčastňovat aktivit s ostatními dětmi, chtěl dělat jenom to, co ho bavilo. Měl odklad školní

docházky z důvodu narození v podzimním měsíci. Neví o ničem v jeho vývoji, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení. Matka uvádí, že nikdy dříve o problematice vývojových poruch učení a chování neslyšela.

Na to, že by měla jít s dítětem do poradny, je upozornila paní učitelka ve 2. třídě. Sama matka si již předtím všimla, že její syn je nesoustředěný, nechtěl se učit, byl roztěkaný. Učení mu trvalo velmi dlouho, neustále chtěl někam odbíhat. Dále uvádí, že šla do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelkou. Říká, že ona sama žádný problém s učením neměla a její manžel také ne, pouze jsou oba dva přeučovaní praváci.

Po vyšetření v poradně byl jejímu synovi ve škole vypracován individuální vzdělávací plán, který matka hodnotí pozitivně. Jejímu synovi se ulevilo například při čtení, kdy má zadáván kratší text na čtení a vždy s domácí přípravou, ale také v psaní, kdy píše kratší zadání cvičení nebo pouze doplňuje zkoušený pravopisný jev.

Co se týká domácích úkolů a domácí přípravy na vyučování má se synem problém v tom, že neustále odkládá psaní domácích úkolů, stále si vymýšlí nějaké důvody, proč je nemůže psát. I když mu poskytuje přestávky na odpočinek, chce je mít delší. Pokud u něj nestojí, tak sám nepracuje. Matka sděluje, že pokud je to učivo na pamětné zapamatování, má její syn značné problémy. Trvá mu velmi dlouhou dobu, než se to naučí a zapamatuje, ale také říká, že někdy to jde lépe, neví, čím to je. Pokud se učí novou látku, matka mu ji přečte a on se pokusí jí to říci, o čem četla. Kdyby se učil sám, tak by se to nenaučil, musí tam být vždy pomoc některého z rodičů. Písemné domácí úkoly píše sám, přinese je matce ke kontrole, ona mu řekne, kde má chybu a co tam napsat. Říká, že on sám by nebyl schopen chybu najít a opravit. Když má úkol do čtení, tak odmítá číst nahlas. Při kontrole rodičů, jestli ví, o čem četl, většinou neví. Vypracování domácích úkolů jim trvá 2 hodiny.

Matka si myslí, že synovi pomáhají zvládat obtíže ve škole, hlavně při domácí přípravě dohlížením. Snaží se s ním procvičovat látku, která mu dělá problémy. Má různé cvičné sešity a doplňovací brožury. Z poradny mají různá doporučení pro domácí přípravu. Taktéž sděluje, že přimět jejího syna k přípravě do školy je někdy nadlidský výkon.

Co se týká školního prospěchu těchto dětí, matka si myslí, že je vždy horší než u ostatních dětí. Její syn nemá dobrý prospěch, jí samotné to nevadí, ale manžel se s tím nemůže smířit. Poslední klasifikace z Českého jazyka 4, z cizího jazyka 4, z matematiky 4.

O problematiku poruch učení a chování se nijak zvlášť nezajímá, to co jí řeknou v poradně, se snaží plnit, ale žádné jiné informace si nevyhledává ani se o ně nezajímá.

## **Shrnutí**

Chlapec se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé s žákem ve výuce pracují. Rodiče se řídí radami z PPP a synovi při přípravě do školy aktivně pomáhají.

Přesto má chlapec velice slabý prospěch. Vzdělávací proces je ze strany školy i rodičů dobře nastaven, ale chlapci chybí pozitivní motivace, snaha stále se v rámci svých možností zlepšovat a učit se něco nového. Pokud dítě nechce samo pracovat, učitelé ani rodiče nejsou schopni zlepšit jeho studijní výsledky.

## **Kazuistika č. 2**

### **Osobní anamnéza**

Chlapec 11 let. Zdravý, pouze v předškolním věku prodělal mononukleózu. V PPP diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

### **Rodinná anamnéza**

Úplná nukleární rodina, mladší ze dvou sourozenců (20 let). Matka 40 let, vzdělání středoškolské bez maturity, zaměstnaná jako kuchařka. Otec 42 let, vzdělání středoškolské bez maturity, pracuje jako zedník.

### **Školní anamnéza**

Žák 5. ročníku základní školy. Ve třídě je 25 dětí, do kolektivu třídy je začleněn dobře. Občas se vyskytne problém s děvčaty, na která rád žaluje. Ve výuce je aktivní, snaží se. Jeho pozornost je kolísavá.

Chlapec má problémy ve čtení a psaní. Psaní je v pomalejším tempu, po chvíli psaní bolí chlapce ruka. Často přepisuje, opravuje, obtížně udrží písmena na řádku, nestejný sklon a velikost písmen. Vynechává háčky, čárky, tečky, nedodrжуje hranice slov, vynechává písmena. Čte v pomalejším tempu, čím déle čte, tím více chybuje. Luštění, zárazy a slabikování slov. Domýšlí celá slova i jejich části, vynechává písmena, přeskakuje řádky. Krácení nebo dloužení především samohlásek. Co se týče porozumění textu, vybaví si hrubou kostru, některé detaily si vybavuje až po doplňujících otázkách.

### **Rozhovor s matkou dítěte**

Těhotenství a porod proběhly úplně normálně, vše bylo v pořádku. Předškolní výchovu zvládal velice dobře, pouze v posledním roce přípravy v mateřské škole onemocněl mononukleózou a byl čtyři měsíce doma, nesměl do kolektivu.

Matka říká, že si sama nevšimla, že by dítě mělo nějaké problémy. O problematice poruch učení již předtím slyšela, protože její starší dítě mělo také tyto problémy. Uvádí, že ona sama žádný podobný problém s učením neměla a její manžel také ne. Na problémy s učením je upozornila až paní učitelka ve škole. Do PPP šla hned po doporučení, nečekala na zlepšení. Do poradny byla odeslána se synem na konci 2. ročníku. Chlapec vynechával při psaní písmena, komolil slova, nedodrжoval tvary písmen, pisadlo držel křečovitě a jeho tempo bylo pomalé. Při čtení zaměňoval písmena, vynechával písmena.

Po návštěvě v PPP došlo ke změně k lepšímu. Má krácené úkoly ve škole, tak i domácí úkoly, takže vše v klidu zvládá a není nervózní, tak jako tomu bylo před návštěvou PPP. Také se to kladně odráží na prospěchu, když toho má méně, neudělá tam tolik chyb.

Co se týká domácí přípravy, tak matka udává, že pokud jde o písemný úkol, nejprve si ho přečtou, řeknou si, co tam doplní a on to potom sám píše. Matka provede kontrolu, až má celý úkol napsaný. Látku, kterou se má naučit na pamětné zapamatování, se učí společně. Společně si ji přečtou a on se poté snaží matce převyprávět, co si před tím přečetli.

Matka si myslí, že pomáhá svému synovi zvládat obtíže ve škole. Především uvádí každodenní domácí přípravu, ať už na písemných úkolech či paměťových úkolech. Má rovněž pořízeny různé pomocné tabulky týkající se české gramatiky, objednávají si různé procvičovací cvičebnice pro domácí přípravu. V PPP jim doporučili nacvičování čtení, kdy si mají text přečíst společně a on ho potom přečte matce. Pro dobrou orientaci v textu má používat záložku, aby viděl pouze jeden řádek, který právě čte. Po přečtení textu má matce říci, o čem četli. Čtou pouze část textu, nejdéle 5 minut a potom si musí udělat přestávku. Co se týče písemného úkolu, snaží se odstranit křečovitě držení pisadla. Mají doporučení z PPP na různé procvičovací cviky. Potřebuje na vše svůj klid a čas.

Matka si myslí, že její syn je schopen držet tempo s ostatními spolužáky ve třídě. Podle jeho prospěchu, měl pět dvojek, jinak jedničky, si myslí, že jeho prospěch je dobrý. Rozhodně to není vždy tak, že by tyto děti musely mít horší prospěch. Nevidí problém v tom, že by ho poruchy učení nějak omezovaly v přijímání informací a učení se, spíše rozdíl vidí v tom, že příprava na vyučování je zkrátka trochu jiná než u ostatních dětí. Myslí si také, že pokud by se synovi nevěnovala, tak prospěch by určitě byl horší.

O poruchy učení u dětí se nijak zvlášť nezajímá, pouze respektuje doporučení z PPP a doporučení paní učitelky ve škole. Žádné další informace nevyhledává.

### **Shrnutí**

Chlapec se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé s žákem ve výuce pracují. Rodiče se řídí radami z PPP a synovi aktivně pomáhají. Chlapec je rodiči i ve škole velmi dobře motivován, snaží se podat dobrý výkon. Proto má výborné výsledky a neustále se zlepšuje. Takto nastavené podmínky vzdělávání jsou ideální pro dítě s poruchami učení.

### **Kazuistika č. 3**

#### **Osobní anamnéza**

Chlapec 14 let. Zdravý. V PPP diagnostikována dyslexie, dysgrafické a dysortografické obtíže, grafomotorická neobratnost na podkladě ADHD.

#### **Rodinná anamnéza**

Rodina je úplná, matka 35 let, vzdělání středoškolské bez maturity, na mateřské dovolené. Otec 40 let, vzdělání středoškolské bez maturity, zaměstnán jako elektrikář. Má dva mladší sourozence (10 let, 1 rok).

#### **Školní anamnéza**

Žák 8. ročníku základní školy. Ve třídě je 14 žáků, chlapec je nyní docela dobře začleněn do kolektivu třídy, dříve měl problém do kolektivu zapadnout. Těžce nese, když se mu ve škole nedaří a když se mu někdo posmívá nebo ho nějak uráží. Tenzní prožívání zátěže. Má problém s udržení pozornosti a hlavně s velice pomalým tempem.

Chlapec má problémy ve čtení a psaní. Čtenářská dovednost je znesnadněna obtížemi s koncentrací, kdy vynechává písmenka a slova, vzápětí se opravuje. Informační zisk je uspokojivý. Psaní je velmi pomalé, dochází k chybám v pravidlech, často slova přepisuje a škrta. Pokud má dostatek času a dobrou motivaci úkol zvládnout, jeho výsledek je až překvapivě dobrý. Potřebuje neustálou pozornost učitele a pomoc, když je v nesnázích a ztrácí se v probírané látce.

#### **Rozhovor s matkou dítěte**

Těhotenství bylo rizikové, matce tvrdlo břicho, porod byl komplikovaný, lékaři zjistili, že se dítě dusí, dítě muselo okamžitě ven, byl proveden císařský řez. Třikrát byla novorozenci odsávána plodová voda a museli ho rozdýchávat. Matka uvádí, že se dozvěděla až později, že její dítě bylo pod přístrojem na dýchání. Jeho předškolní vývoj byl v normě, patřil mezi klidnější děti, rád maloval, říkal básničky. Dlouho si vydržel hrát sám, například stavěl z kostek, bavily ho různé vystřihovánky, rád mamince pomáhal v kuchyni.

Do školy nastoupil v řádném termínu, bez odkladu. Paní učitelka v 1. třídě hned upozornila rodiče, že něco není v pořádku a hned je odeslala do PPP. Dříve o problematice poruch učení nic neslyšela. Sama matka si ničeho nevšimla, říká, že dítě rádo malovalo, napočítalo do dvaceti, rozeznávalo barvy. Myslela si, že vše je v pořádku. Nyní sama říká,

že když ve škole začali brát více učiva, její syn ostatním dětem nestíhal. V PPP řekli matce, že její syn měl mít odklad školní docházky, že se na tyto problémy mělo přijít už v mateřské škole. Byli smířeni i s tím, že kdyby 1. třídu nezvládal, tak by ji opakoval.

Matka šla do PPP hned po domluvě s paní učitelkou, bylo to v 1. pololetí 1. třídy. Paní učitelka ho tam poslala z důvodu velmi pomalého tempa, nestíhal s ostatními dětmi, těžce psychicky to nesl. Když viděl, že se mu nedaří, tak se rozplakal. Dále také z důvodu nesoustředěnosti.

Matka sděluje, že ona sama měla podobný problém, nešlo jí učení, hlavně český jazyk a matematika. Chodila k logopedovi. Na 1. stupni základní školy jedenkrát opakovala ročník. V té době se nacházela v nepříznivé životní situaci, její rodiče se rozváděli, těžce to nesla. Nevydržela u úkolu, nedotahovala věci do konce. V 7. třídě se přestěhovali a její problémy se zmírnily. Jednoznačně to přikládá přístupu učitelů k ní na nové škole. Otec dítěte sděluje, že měl taktéž problém ve škole, hlavně v češtině.

Po návštěvě v PPP matka pozoruje změny k lepšímu, ale také říká, že ne všichni učitelé na škole jeho integraci respektují. Díky tomu, že dostává kratší zadání úkolu, nemusí opisovat sáhodlouhé texty do některých předmětů, má více času a tím je klidnější, protože ví, že všechny úkoly stihne.

Domácí úkoly si píše sám, nechá si je zkontrolovat od rodičů. Matka mu dříve pomáhala s doplněním písemných zápisů ze školy, které si tam nestihl zapsat. Nyní je situace taková, že PPP jim doporučila toto již nedělat, musí s tempem a děním ve škole srovnat sám. Co se týče látky, kterou se musí naučit, tak potřebuje klid, čte si to sám a rodiče ho potom z toho vyzkouší. Dá se říci, že její syn pracuje na úkolech sám, matka pouze dohlédne na správnost úkolu, do konce 7. třídy u něj musela sedět. Zlom nastal na konci sedmé třídy po návštěvě PPP, kdy se mu snažili vysvětlit, že se musí pokusit pracovat na úkolech sám.

Matka si myslí, že se snaží zmírňovat obtíže dítěte ve škole. Každodenní přípravu nepodceňuje, snaží se opravdu každý den si s dítětem sednout a promluvit, ať už o úkolech nebo o tom, co ho trápí. Taktéž sděluje, že domácí přípravu nelze podcenit, zvláště u dětí s poruchou učení. Svému synovi se snažila vždy pomoci, zmiňuje také, že se jí zdá být důležitý i jakýsi zavedený systém učení, v podstatě mu stále ukazovat, jak na to. Má zájem o něj a o to, co se děje ve škole. Také dodržuje doporučení z PPP, týkající se domácí

přípravy. Snaží se spolupracovat se školou. Chodí pravidelně na schůzky rodičů a také na konzultace k IVP jejího syna.

Matka říká, že prospěch jejího syna je dobrý, i když nemá samé jedničky. Na posledním vysvědčení měl jednu čtyřku z matematiky, z ostatních předmětů trojky, dvojky, jedničky. Prospěch dětí s poruchami učení nemusí být nutně horší než prospěch ostatních dětí.

Matka se více o tuto problematiku nezajímá, řídí se pouze doporučujícími zprávami z PPP. Sama si žádné jiné informace nevyhledává.

### **Shrnutí**

Chlapec se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé se žákem pracují. Rodiče se řídí radami z PPP a synovi při přípravě do školy aktivně pomáhají. Chlapec se neobejde bez pomoci učitelů i rodičů. Je velice citlivý, těžko snáší neúspěch. Potřebuje pozornost a kontrolu. Pokud s učiteli naváže přátelský vztah, je více motivovaný a snaží se, aby vše dobře zvládl. Díky rodině, pozitivnímu přístupu učitelů a jeho snaze má ve škole dobrý prospěch.

## Kazuistika č. 4

### Osobní anamnéza

Chlapec 10 let. Zdravý. Zraková vada – brýlová korekce. V PPP diagnostikována dyslexie, dysgrafické a dysortografické obtíže.

### Rodinná anamnéza

Rodina je úplná, matka 35 let, vzdělání středoškolské bez maturity, na mateřské dovolené, otec 40 let, vzdělání středoškolské bez maturity, zaměstnán jako elektrikář. Má jednoho staršího sourozence (14 let) a jednoho mladšího sourozence (1 rok).

### Školní anamnéza

Žák 4. ročníku základní školy. Ve třídě je 24 žáků, chlapec je dobře začleněn do kolektivu třídy. Je velmi komunikativní a chce pomáhat spolužákům.

Chlapec má problémy ve čtení a psaní. Čtení je velmi namáhavé, se zárazy, po slovech s projevy vnitřní tenze. Záměna písmen, vynechávání písmen, chybné čtení diakritiky, domýšlení významu slov. Reprodukce čteného je přiměřená. Písemný výkon je významně pomalý, tvarování a svazování písmen není plynulé. Chybné tvary písmen, neúhlednost až nečitelnost.

### Rozhovor s matkou

Těhotenství se vyvíjelo bez problémů, nebylo rizikové, dítě bylo donošené. Při porodu nastala mírná komplikace, porod nepostupoval tak, jak měl. Dítě bylo delší dobu bez plodové vody, museli zakročit lékaři, vymáčkli dítě ven, byl zde náznak dušení.

Předškolní vývoj probíhal v normě, vyvíjel se úplně normálně jako ostatní děti, pouze nevydržel na místě, pohupoval nohama, byl roztěkaný. Při hře vydržel chvíli, po chvílce se začal drbat na hlavě, odbíhal.

V 1. třídě matka pozorovala při psaní úkolů, že její dítě se nedokáže déle soustředit, chtěl mít vše rychle hotovo, měl špatnou úpravu úkolů. V 1. třídě rád četl, dozvídal se něco nového. Později četl, uprostřed článku zjistil, že ho to nebaví a tak odmítal číst dál. Až ve 3. třídě paní učitelka upozornila matku, že něco není v pořádku. Matka o problematice poruch učení již věděla, protože její starší syn touto poruchou také trpí, takže tušila, že její mladší syn ji má také, ale čekala na upozornění ze strany školy. Ihned po upozornění paní učitelkou šla s dítětem na vyšetření do PPP.

Po návštěvě v PPP, kde jejímu synovi diagnostikovali poruchy učení, matka pozoruje změny při domácí přípravě. Všimá si, že když syn neměl úlevu, byl vyčerpaný, nesoustředěný, bylo těžké ho donutit k základním věcem např., aby se převlékl, když přišel ze školy. Byl nervózní, nevěděl, co má dřív dělat. Toto vše se odráželo i na situaci v celé rodině. Matka popisuje, že i ona byla dříve nervóznější, chtěla, aby měl všechny úkoly hotové a měl vše v pořádku, což se jim někdy nedařilo. Nyní, když má úlevy není tak vyčerpaný, je klidnější a je spokojenější.

Nynější příprava do školy mu zabere asi hodinu a půl. Některý den je tato příprava bez problémů, jde mu to dobře. Pokud příprava vážne, jde se proběhnout na zahradu nebo si odpočine. Často při přípravě do školy odbíhá, řekne, že se jde napít, nebo potřebuje na WC, nedokáže napsat úplně celý úkol najednou. Domácí úkoly píše s matkou, on říká, co tam napíše, ona mu řekne, jestli je to správně a on to napíše. Pokud to řekne špatně, matka ho upozorní, že je to chybné zdůvodnění a on to zdůvodní znovu nebo mu matka vysvětlí, co ta má napsat a z jakého důvodu. Učení nové látky např. v Přírodovědě a Vlastivědě se učí tak, že matka mu přečte novou látku a zeptá se, coby jí o přečteném řekl, je to formou povídání o nové látce. Sám není schopen se to naučit, jen s pomocí matky.

Matka sděluje, že měla podobný problém, nešlo jí učení, hlavně měla problém v češtině (čtení a psaní) a matematice. Chodila k logopedovi. Na 1. stupni základní školy jedenkrát opakovala ročník. V té době se nacházela v nepříznivé životní situaci, její rodiče se rozváděli, těžce to nesla. Nevydržela u úkolu, nedotahovala věci do konce. V 7. třídě se přestěhovali a její problémy se zmírnily. Jednoznačně toto příkládá přístupu učitelů k ní na nové škole. V češtině si dokázala prospěch vylepšit například slohovými pracemi, které ráda psala. Pravopis jí nešel vůbec. Otec dítěte sděluje, že měl taktéž problém s učením, hlavně v češtině, nešel mu pravopis.

Matka si myslí, že se snaží synovi s těmito obtížemi pomáhat, píše s ním úkoly do školy, připravuje se s ním na předměty, které vyžadují ústní odzkoušení. Snaží se být trpělivá. Také si myslí, že by mohla být důslednější.

Pokud jde o školní prospěch těchto dětí, tak matka si myslí, že tyto děti nemusí mít vždy horší prospěch než děti ostatní. Uvádí, že hodně záleží na přístupu rodiny, jak se s tímto vyrovná a jak je ochotna dítěti pomoci.

O problematice poruch učení ví jenom to, co jí řeknou v PPP nebo ve škole. Nevyhledává si žádné jiné informace.

### **Shrnutí**

Chlapec se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé s žákem ve výuce pracují. Rodiče se řídí radami z PPP a synovi při přípravě aktivně pomáhají. Tato pomoc se také odráží na prospěchu chlapce, kdy je schopen si udržet velice pěkné známky. Rád chodí do školy, škola ho baví, k čemuž určitě přispívá i zmiňovaný prospěch, který je pro něj zajisté pozitivní motivací. Škola i rodina chlapci poskytují dobré podmínky pro vzdělávání.

## Kazuistika č. 5

### Osobní anamnéza

Dívka 14 let. Zdravá. V PPP diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafické rysy v písemném projevu

### Rodinná anamnéza

Rodina je úplná, matka 47 let, vzdělání středoškolské bez maturity, pracuje jako uklízečka, otec 50 let, vzdělání středoškolské bez maturity, nezaměstnaný. Má dva starší polorodé sourozence (27 let, 25 let).

### Školní anamnéza

Žákyně 8. ročníku základní školy. Ve třídě je 14 žáků, dívka není úplně všemi žáky přijímána, má dvě nebo tři kamarádky, se kterými se baví. Je velice kamarádká, ráda by všem pomáhala, se zájmem se zúčastňuje školních i mimoškolních aktivit. Je vděčná, za jakoukoliv přízeň. Chybí jí kamarádka, se kterou by mohla trávit volný čas. Ve škole se špatně soustředí a je nepozorná. Dívka má problémy ve čtení a psaní. Rychlost hlasitého čtení je velmi nízká, chybovost je vzhledem k rychlosti čtení zvýšená. Čím rychleji čte, tím více chyb se objevuje. Zaměňuje písmena, vynechává písmena, domýšlí slova. Zachycení obsahu textu je velmi slabé. V písemném projevu je vysoká chybovost, chybná gramatika, chybné označování diakritiky, vynechávky písmen, záměna písmen, zápis je neúhledný. Je třeba neustále opakovat pravidla pravopisu a cvičit je v textu.

### Rozhovor s matkou dítěte

Matka říká, že těhotenství probíhalo normálně, porod probíhal při matčině zvýšené teplotě, porod byl poznamenán jakousi infekcí, kterou měla matka a přenesla ji na dceru. Matka neví, jaká infekce to byla. Obě se z toho dostaly docela dobře, další vývoj byl zcela v pořádku. Předškolní vývoj byl v normě, matka říká, že její dcera byla trochu živější dítě. Chtěla na sebe upozorňovat, aby si jí někdo všiml.

Matka nikdy předtím o poruchách učení neslyšela. Až škola jim začala dávat takové informace, jako, že je dcera nesoustředěná, chvíli neposeděla. Měla odklad školní docházky, je narozená v podzimním měsíci. Toto upozornění přišlo hned v 1. ročníku základní školy, hlavně šlo o psaní a čtení. Do PPP šla matka s dcerou hned po upozornění paní učitelky, na případné zlepšení nečekala.

Matka si myslí, že by ani úlevu nepotřebovala, jako více zapřáhnout, říká, že je spíš lajdák. Pod lajdáctvím si představuje to, že jí odpovídá, nechce se jí učit, musí ji do učení nutit.

Vypracování IVP matka hodnotí kladně. Říká, že u dcery dochází ke zlepšení prospěchu. Pokud by IVP neměla, tak by měla určitě horší prospěch. Matka odpovídá, že neví, jak přesně funguje úleva v češtině.

Matka sděluje, že ona ani otec dítěte takový podobný problém neměli.

Co se týká domácí přípravy, tak úkoly si dělá dcera sama, jenom někdy je přinese matce ke kontrole. Matka říká, že úkolům své dcery vždy nerozumí a tudíž neví, co jí poradit. Učení se nové látce provádí dcera sama, jenom někdy ji matka vyzkouší. Při písemném úkolu se matka podívá, jestli tam má chybu, pokud ano, chce, aby si ji sama našla. Matka zdůrazňuje, že její dcera je naučená, že si úkoly musí dělat sama. Podle matky je už dost velká, aby to sama zvládla. Domácí úkoly jí zaberou asi 1 hodinu denně.

Matka říká, že se snaží své dceři pomoci zvládat obtíže ve škole, ale říká, že dcera za ní musí přijít sama. Tato pomoc se dle jejího sdělení týká pouze občasné kontroly domácího úkolu.

Matka si myslí, že děti s poruchami učení nemusí mít vždy horší prospěch. S prospěchem své dcery je spokojená. Poslední klasifikace: ČJ 3, M- 4, CJ – 3.

Matka sděluje, že jednou hledala k tomuto problému něco na internetu, jinak říká, že není čas, aby se tímto moc zabývala. Snaží se alespoň trochu řídit radami na domácí přípravu, které jim pošlou z PPP.

## **Shrnutí**

Dívka se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé s žákyní pracují. Dlouhodobě dívka navštěvuje dyslektický kroužek, kde si upevňuje nové znalosti a opakuje už probrané učivo českého jazyka. V kroužku se také svěruje a nabírá sílu do dalšího překonávání překážek v učení. Díky kroužku a její vlastní snaze učit se a mít v rámci svých možností dobrý prospěch prospívá dívka dobře. Co se týče učení, od rodičů velkou podporu nemá, rodiče jí nepomáhají s učením ani nekontrolují, všechny problémy řeší ve škole s učiteli.

## Kazuistika č. 6

### Osobní anamnéza

Chlapec 14 let. Zdravý. V PPP diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

### Rodinná anamnéza

Rodina je úplná, matka 48 let, vyučená, dělnice. Otec 51 let, vyučen, strojní zámečnick. Má tři starší sourozence (28 let, 24 let, 20 let).

### Školní anamnéza

Žák 8. ročníku základní školy. Ve třídě je 14 žáků. V kolektivu není nijak oblíbený, často ve škole chybí. Nemá žádné dobré kamarády, spíše na sebe upozorňuje nevhodným chováním ve vyučování.

Chlapec má problémy ve čtení a psaní. Čtenářská dovednost je výrazně podprůměrná, časté domýšlení slov, během čtení dochází k postupnému zhoršování kvality i kvantity čtení. Z přečteného článku zachytí hlavní informaci, podrobnosti mu již unikají. V písemném projevu chybně přiřazuje diakritická znaménka, nebo i chybně označuje délky. Dochází k vynechávání hlásek i slov. Komolí slova náročnější na hláskovou stavbu, nerozlišuje slabiky dy-ty-ny/di-ti-ni. Písmo je velmi neúhledné až nečitelné. Pravidla pravopisu nepoužívá správně, novou látku si pamatuje jen omezenou dobu. Často je unavený.

### Rozhovor s matkou

Těhotenství probíhalo dobře, žádný problém v průběhu těhotenství nebyl. Porod postupoval dost pomalu. Po několika hodinách začaly komplikace, lékaři se obávali přidušení, takže musel být proveden císařský řez. V porodnici potom museli zůstat o něco déle kvůli pozorování a zotavení. Předškolní vývoj probíhal v normálu, její syn se vše učil trochu později než ostatní děti. Do mateřské školy chodil od čtyř let, paní učitelka upozorňovala matku na nesoustředěnost a nechť dělat některé činnosti s ostatními dětmi. Do školy nastoupil v termínu.

Matka si během začátku školní docházky žádných problémů nevšimla, na obtíže ji upozornila až paní učitelka v 1. třídě. Doporučila matce jít se synem do poradny, ale ona odmítla s tím, že syn potřebuje jen více času na naučení a pochopení učiva. Ve 2. třídě se problémy stupňovaly, chlapec četl ještě ve slabikách, nebyl schopen psát interpunkční

znaménka a pletl si písmena. Paní učitelka ji znovu žádala o návštěvu v PPP, nakonec se matka se svým synem dostavila do PPP ve 3. třídě.

Matka říká, že o poruchách učení nikdy dříve předtím neslyšela. Uvádí, že se ve škole neučila moc dobře, ale o poruchy učení se nikdo nezajímal. Neví, jestli měla ona nebo manžel tento problém.

Matka šla do PPP s dítětem až v době, kdy měl její syn velké problémy s učením. Co se týče změn po návštěvě poradny, sděluje, že na začátku každého školního roku chodí podepsat IVP a tam, se dozví od paní učitelky, co škola dělá pro syna. Ví, že má syn úlevy v češtině i ostatních předmětech. Zdá se jí, že známky má pořád stejné. To, jestli je třeba méně unavený, ona nedokáže posoudit.

Matka uvádí, že přesně neví, jak se syn připravuje na vyučování, už ho nekontroluje. Domácí úkoly píše večer doma nebo ve škole. Novou látku se učí večer ve svém pokoji. Matka chodí do práce na směny, většinou odpoledne nebývá doma, takže přesně neví, kdy se syn učí. S učením mu nepomáhá, říká, že kdyby za ní přišel s úkolem, stejně mu neporadí, protože učivo základní školy dávno zapomněla. Večer se ho zeptá, jestli má vše připravené na další den do školy. Vždy odpoví, že ano. Matka mu věci a sešity už dále nekontroluje.

Dle matky je už syn dost starý na to, aby povinnosti ve škole zvládal sám, s učením mu nepomáhá. Na pokyny z PPP si už zcela přesně nepamatuje.

Prospěch jejího syna není dobrý, ale říká, že jí to nevadí. Hlavně, aby se alespoň něčím vyučil. Myslí si, že prospěch dětí s poruchami učení je vždy horší než u ostatních dětí.

O problematiku poruch učení se matka nezajímá, uvádí, že nemá čas.

## **Shrnutí**

Chlapec se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé s žákem během školního roku pracují. Chlapec je velice nesamostatný, do práce se musí nutit a neustále ho kontrolovat. Pokud nemá zpětnou vazbu, nic nedělá pořádně a záměrně si ulehčuje práci a podvádí. Rodina mu nepomáhá, nekontroluje ani nemotivuje. Sám se nesnaží a školní výsledky ho nezajímají, proto má velice slabý prospěch. Do dyslektického kroužku chodí z donucení, když se tam něco naučí a procvičí, nemá snahu to dále používat ve výuce. Chlapci chybí motivace, podpora rodiny. Pokud nefunguje on sám a rodina, jeho výsledky se i přes snahu učitelů nezlepší.

## Kazuistika č. 7

### Osobní anamnéza

Dívka 13 let. Zdravá. Zraková vada – brýlová korekce. V PPP diagnostikována dyslexie, dysgrafické a dysortografické obtíže, vývojová dyskalkulie. Z osobnostního hlediska neurotické ladění.

### Rodinná anamnéza

Dívka z úplné rodiny, matka 34 let, středoškolské vzdělání s maturitou, mzdová účetní, otec 36 let, středoškolské vzdělání bez maturity, zaměstnán jako traktorista v zemědělském podniku. Má jednoho mladšího sourozence (11 let).

### Školní anamnéza

Žákyně 7. ročníku základní školy. Ve třídě je 7 žáků. Žákyně je velice milá, ochotná vždy pomoci těm, kdo ji o pomoc požádají. Vzhledem k tomu, že je ve třídě jako jediné děvče si s ostatními spolužáky rozumí a říká, že ona sama si s chlapci více rozumí. Na první pohled je tichá a uzavřená. Když si někdo získá její důvěru, je velice přátelská a komunikativní.

Dívka má problémy ve čtení, psaní a v matematice. Čtenářská dovednost je rychlostně v normě, ale technicky je čtení namáhavé, neplynulé, se zárazy a izolovaným čtením počátečních hlásek. Pokud čte déle, narůstá i chybovost, například domýšlení slov, vynechávky hlásek, nepřesné přiřazování délek. Porozumění čteného textu je v normě. Písemný projev je méně úhledný, ale celkem čitelný. Přetrvává specifická dysortografická chybovost. Tvarování některých písmen není přesné, zejména a-o, aplikace gramatických pravidel do písma je obtížná, ústní odůvodňování mluvnických jevů je uspokojivé. Úroveň matematických schopností je nízká. Potřebuje možnost využití názorných/kompenzačních pomůcek.

### Rozhovor s matkou dítěte

Těhotenství proběhlo v pořádku, pouze matka rodila čtrnáct dní před termínem. Dítě se napilo plodové vody a museli ho hned odsávat. Předškolní vývoj dle matky probíhal bez problémů, neví o ničem, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení. Matka sděluje, že dříve, než její dcera měla diagnostikovány poruchy učení, o nich neslyšela.

Matka pozorovala sama v 1. třídě, že má její dítě problémy. Všimla si, že její dcera nebyla schopna spojit hlásky ve slabiku, stále četla po jednotlivých písmenech. Velké obtíže měla i v matematice. Při počítání do deseti počítala na prstech. Při počítání do dvaceti nastal problém, nedokázala si představit číselnou řadu, dívala se i na prsty u nohou, aby to spočítala. Matka popisuje, jaký problém nastal ve 2. třídě při násobení a dělení. Naučila se násobilku dvou, ale uměla ji jen ten den, za dva dny ji opět neuměla.

Když se matka ptala ve škole, jak to její dcera zvládá, paní učitelka řekla, že nevidí žádný problém. Paní učitelka jí sdělila, že její dcera je vždy dobře připravená. Matka argumentovala tím, že vše má těžce vydřené, že sedí až dvě a půl hodiny nad učením. Ve 2. třídě sama matka požádala paní učitelku, aby ji poslala na vyšetření do PPP. Paní učitelka sice žádný problém neviděla, ale do PPP je poslala.

V PPP zjistili, že opravdu problém má a doporučili škole zohledňování žákyně. Zohledňování probíhalo od 2. do 5. třídy. V češtině psala při diktátu každou druhou větu, cvičení na samostatnou práci měla krácené. V matematice mohla mít u sebe tabulky s násobilkou a počítadlo do sta. Od 6. třídy má svůj IVP, matka si myslí, že dcera je velmi spokojená, není tolik nervózní, vše lépe zvládá.

Domácí příprava jí zabere asi dvě a půl hodiny denně. Matka se jí zeptá, jestli potřebuje s něčím poradit, něco vysvětlit. Ty předměty, ve kterých potřebuje něco vysvětlit, si nechávají na konec. Nejprve si přečte a zopakuje látku z těch předmětů, kterým sama rozumí a nepotřebuje pomoc matky. Potom se jí matka snaží vysvětlit to, čemu nerozumí. Pokud to stále nechápe, matka říká, že jí hodně pomůže zřaková opora. Hledají společně různá videa na internetu, hledají různá procvičovací cvičení. Matka říká, že je velmi důležité je to, že její dcera opravdu sama chce se něčemu naučit, že ji nemusí do ničeho nutit.

Matka si myslí, že se snaží své dceři pomáhat, aby zvládala obtíže ve škole spojené s poruchami učení. Především je to společná domácí příprava a tím, že je vždy ochotna dceru vyslechnout a udělá si na ni čas. Takže pokud má její dcera problém, matka si myslí, že se jí dcera svěří a snaží se problém společnými silami vyřešit.

Matka si sděluje, že její dcera má dobrý prospěch ve škole, v pololetí měla jednu trojku z matematiky, jinak jedničky a dvojky. Její dcera si však vytýčila cíl, do konce školního roku si tuto trojku opravit. Matka si myslí, že i tyto děti s poruchami učení mohou

dosahovat ve škole dobrých výsledků, ovšem zdůrazňuje dobrou spolupráci mezi rodinou, školou a žákem.

Problematika poruch učení matku zajímá, chce být co nejvíce své dceři nápomocna, a proto sama má zájem o odbornou literaturu k tomuto tématu, vyhledává informace na internetu a samozřejmě dbá všech rad z PPP a rad od paní učitelky.

### **Shrnutí**

Dívka se specifickými poruchami učení má vypracovaný IVP, podle kterého učitelé s žákyní ve výuce pracují. Rodiče se řídí radami z PPP a dceři aktivně pomáhají, zvláště matka. Je znát, že dívka má velmi pozitivní motivaci ze strany rodičů, chce se vzdělávat a je ochotna pro dobrý prospěch si ledačes odříct. Má svůj cíl, chce se stát policistkou, za tímto svým cílem si jde. Sama chce na sobě pracovat a stále se zlepšovat. Navštěvuje dyslektický kroužek, ve kterém má možnosti si upevňovat pravidla pravopisu a probrané učivo českého jazyka. Díky její snaze a práci rodičů má dívka vynikající prospěch a je vzorovým příkladem pro všechny.

## 5.4 Výsledky výzkumu

### 1. Výzkumná otázka - Ve škole prospívají lépe děti, jejichž rodiče znají a zajímají se o problematiku poruch učení a chování

Zhodnocení výsledků odpovědí na moje otázky: Ve většině případů matky odpovídaly, že o této problematice poruch učení a chování nikdy předtím, než jejich dítě mělo tuto diagnózu, neslyšely. Ve dvou případech matky odpověděly, že o této problematice věděly, a to z toho důvodu, že jejich starší dítě touto poruchou také trpí.

Většina matek se o tuto problematiku nijak zvlášť nezajímá, jiné informace si nevyhledává, snaží se plnit to, co jim řeknou v PPP. Jedna z matek uvádí, že nemá čas vyhledávat informace, snaží se alespoň trochu dodržovat rady z PPP. Jedna matka se o tuto problematiku nezajímá vůbec, uvádí, že na to nemá čas. Jedna z matek sama jeví o tuto problematiku zájem, zajímá se o odbornou literaturu k tomuto tématu, vyhledává informace na internetu, dbá všech rad z PPP a od paní učitelky.

Většina matek pozoruje po návštěvě PPP a vypracování IVP pro jejich dítě změnu k lepšímu. Ve škole má jejich dítě krácené úkoly, totéž platí i pro domácí přípravu. Všechny tyto matky se shodly na tom, že jejich děti jsou po vypracování IVP klidnější a spokojenější, nejsou tak nervózní, protože vědí, že všechny úkoly v klidu stihnou.

Dvě matky se vyjadřují pozitivně k vypracování IVP, změnu vidí pouze v úlevách, které má jejich dítě ve škole a při domácí přípravě. Jedna z matek změny moc nepozoruje, zdá se jí, že známky má pořád stejné, jestli je méně unavený nedokáže posoudit.

Ve většině případů si matky nemyslí, že by prospěch jejich dětí musel být horší než u ostatních dětí. S prospěchem svých dětí jsou spokojeny. Ve dvou případech si matky myslí, že prospěch těchto dětí s poruchami učení je vždy horší. Obě si myslí, že jejich děti mají špatné známky.

Většina matek si myslí, že snaží pomáhat svému dítěti zvládat obtíže ve škole, zdůrazňují každodenní přípravu do školy. Jedna matka sděluje, že její dítě musí přijít samo a vyžádat si pomoc, dítě je už velké musí se snažit samo, občas dítěti zkontroluje domácí úkol. Jedna matka dítěti s učením nepomáhá vůbec, už je dost velké na to, aby si povinnosti zvládalo samo.

## **2. Výzkumná otázka - pro úspěšnost dítěte je důležité včasné rozpoznání pedagogem a správná diagnostika.**

Většina matek vypověděla, že si samy ničeho nevšimly, většinou je upozornila paní učitelka již v 1. třídě. Dvě matky sdělily, že si všimaly již předtím, než byly upozorněny paní učitelkou, že jejich dítě je nesoustředěné, roztěkané, mělo špatnou úpravu domácích úkolů. Jedna matka sdělila, že ona sama si všimla, že její dítě má problém s učením, paní učitelka problém neviděla. Na žádost matky bylo její dítě odesláno ve 2. třídě na vyšetření do PPP.

Ve většině případů šly matky s dětmi do PPP hned po domluvě s paní učitelkou, na zlepšení stavu nečekaly. Jedna matka si o návštěvu PPP zažádala sama, paní učitelka problém neviděla. Jedna matka odmítla jít se svým dítětem do PPP, i když ji paní učitelka upozorňovala na problémy jejího dítěte již v 1. třídě. Nakonec šla s dítětem do PPP při stupňujících se problémech až ve 3. třídě.

## **3. Výzkumná otázka – Společné příčiny poruch učení a chování u dětí trpících těmito poruchami.**

Ve většině případů matky uvádějí, že těhotenství probíhalo v pořádku, bez komplikací. Komplikace v pěti případech nastaly při porodu, matky uvádějí, že došlo k přidušení jejich dítěte. Jedna matka uvádí, že u ní i porod proběhl bez komplikací. Jedna matka uvedla jako komplikaci při porodu teploty a jakousi infekci, kterou přenesla na své dítě.

Čtyři matky se zmiňují o předškolním vývoji v souvislosti s nesoustředěností, roztěkaností a nezájmem dětí účastnit se aktivit s ostatními dětmi. Tři matky uvedly předškolní vývoj jako úplně bezproblémový.

Ve čtyřech případech matky sdělily, že ony ani otcové dětí tento nebo podobný problém v dětství neměli. Ve dvou případech tento problém měla matka i otec dítěte. V jednom případě matka uvedla, že se neučila ve škole dobře, ale neví, jestli šlo o poruchy učení.

## **SHRNUTÍ VÝZKUMU**

Výzkumu se zúčastnilo sedm matek, jejichž děti mají některé ze specifických poruch učení.

Z rozhovorů s nimi a ze zpracovaných kazuistik **vyplynulo následující:** většina matek vypověděla, že o poruchách učení před návštěvou v PPP neslyšela. Matky si samy

nevšimly žádného vážnějšího problému u svých dětí, na něj je upozornila ve více případech paní učitelka v 1. třídě. Po domluvě s paní učitelkou všechny oslovené matky kromě jedné šly hned do PPP na vyšetření. Jedna matka si myslela, že to dítě zvládne bez pomoci, nakonec ale zjistila, že dítě se stále zhoršuje, po roce poradnu navštívila také.

Většina matek se o tuto problematiku nijak zvlášť nezajímá, jiné informace si nevyhledává, snaží se plnit to, co jim řeknou v PPP. Matky pozorují po návštěvě v PPP a vypracování IVP pro jejich dítě změnu k lepšímu. Shodly se na tom, že jejich děti jsou klidnější a spokojenější, nejsou tak nervózní, protože vědí, že všechny úkoly stihnou dokončit.

Co se týče prospěchu těchto dětí, si matky nemyslí, že by prospěch jejich dětí musel být vždy horší než u ostatních dětí. S hodnocením svých dětí jsou spokojeny. Větší část matek si myslí, že se snaží pomáhat svému dítěti zvládat obtíže ve škole, zdůrazňují každodenní přípravu do školy.

Při hledání společných příčin poruch učení u těchto dětí, většina matek uvádí, že těhotenství u nich proběhlo v pořádku, ale porod byl poznamenán přidušením dítěte. V předškolním vývoji se objevuje u většiny dětí roztěkanost, nesoustředěnost a nezájem účastnit se aktivit s ostatními dětmi. Větší část matek sdělila, že ony ani otcové dětí tento nebo podobný problém v dětství neměli.

## ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zaměřila na výukové a výchovné problémy dětí školního věku. Těchto dětí na českých školách stále přibývá, proto je třeba s nimi i s jejich rodinami efektivně pracovat a pomáhat jim překonávat překážky ve výukovém i výchovném procesu.

Škola a hlavně rodina musí zabezpečit zdravý vývoj dítěte a vytvořit mu takové podmínky, aby bylo co nejlépe připraveno na budoucí povolání, na budoucí život. Tento úkol je velice těžký u zdravého dítěte, natož u dítěte s výukovými či výchovnými problémy. Proto je nezbytná kooperace školy, rodiny a žáka, bez které se dítě se zmíněnými problémy neobejde. K tomu, aby všechny složky dobře fungovaly, je důležitá odborná znalost teorie a ochota přizpůsobit se potřebám dítěte v běžném životě.

Práce je určena výchovným poradcům, školním metodikům prevence, rodičům, všem učitelům i široké veřejnosti. V práci mohou studovat teoretické poznatky, definice i příčiny problémů a možnosti nápravy. Najdou zde také další instituce, které pomáhají rodinám i školám, popis konkrétních případů žáků, reakce jejich rodičů a v neposlední řadě seznam odborných publikací k dalšímu studiu.

V teoretické části jsem se pokusila z dostupné literatury a internetových zdrojů získat, co nejvíce informací týkajících se problematiky poruch učení a chování. Jde především o získání poznatků z diagnostiky, včasného a správného rozpoznání těchto poruch a především důležitosti přístupu rodiny, vyučujících a okolí k takto postiženému žákovi. Taktéž jsou zde zmíněny příčiny těchto poruch a jejich následné řešení, včetně institucí, které mohou být v tomto směru nápomocny.

V praktické části jsem se snažila pomocí rozhovorů s rodiči a diagnostiky několika žáků ukázat, jak je důležitá role učitele, který by měl odhalit problémy dětí při výuce, včasná návštěva pedagogicko-psychologické poradny a následná práce s dítětem ve škole i doma. Rodiče většinou nejsou schopni poruchy učení rozpoznat sami. Rodiče se v přístupu k dítěti různí. Většinou uvádějí, že problematiku poruch učení dále nestudují, ale dodržují pokyny z poradny a rady učitele. Po vypracování IVP přiznávají, že jejich děti jsou ve škole klidnější, více se soustředí a doma lépe zvládají domácí přípravu. Všichni rodiče hodnotí IVP kladně, i když někteří na počátku nevěřili, že takový plán jejich dítěti při výuce pomůže. Zároveň jsou upozorněni, že je potřebná každodenní domácí příprava. Někteří rodiče tento požadavek ignorují a svým dětem s přípravou do školy nepomáhají.

Pokud rodič nepodporuje dítě a nepomáhá mu, nemůže čekat výrazné zlepšení prospěchu, který je pro dítě velkou motivací k další práci a který mu ukazuje, že učit se má smysl. Podle kritérií hodnocení MŠMT mají děti s vývojovými poruchami učení určité úlevy ve výuce např. v pracovním tempu, kratšími úkoly, mírnější klasifikací. Proto jsou schopny získat dobré známky. Dítě, které s učiteli nespolupracuje a nemá zájem o pomoc okolí, nemůže s dobrým prospěchem počítat. Závěr výzkumu jednoznačně potvrzuje, že spolupráce školy, rodiny a žáka umožňuje dítěti dosáhnout dobrých studijních výsledků a neustále se zlepšovat v nabytých znalostech. Dítě se ve škole lépe soustředí, škola se pro něj stává příjemným a bezpečným místem. Jakmile někdo ze vzdělávacího procesu vypadne, prospěch a psychika žáka se okamžitě zhorší nebo nedojde k zlepšení dosavadního stavu. Z výzkumu nevyplývá, že děti s vývojovými poruchami učení mají něco společného, spíše naopak, každé je úplně jiné a jinak se se svými problémy vypořádává, proto je nezbytné dítě dobře poznat a přistupovat ke každému individuálně, jen tak lze docílit vytouženého úspěchu.

V bakalářské práci jsem si upevnila teoretické znalosti problematiky poruch učení a chování. Pomocí výzkumu a studií diagnostiky vybraných žáků jsem se pokusila přesvědčit rodiče i některé učitele, že i dítě s určitým znevýhodněním má šanci mít dobrý prospěch a připravit se na budoucí povolání i život. Je zapotřebí, aby každý učitel věděl, jak s dětmi s poruchami učení a chování pracovat a rodiče musí v započaté práci s dětmi pokračovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí* /Edwige Antier; (z francouzského originálu *Agressivité* přeložila Kristyna Křížová) – Vyd. 2. – Praha: Portál, 2011, 101 s. ISBN 978-80-7367-881-4 (brož.)
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
3. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*, Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
4. BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.
5. JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
6. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011, 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
7. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., ŽÁČKOVÁ Hana. *Metody hodnocení a tolerance dětí se SPU (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: Nakladatelství D and H, 1997, 11 s. ISBN 80-239-4471-1
8. KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčina, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, 128 s. ISBN 80-7178-123-1.
9. KUCHARSKÁ, Anna., *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98*, Vyd. 1, Praha: Portál, 1998, 184 s. ISBN 80-7178-244-0.
10. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
11. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
12. MERTIN, Václav., KREJČOVÁ, Lenka., eds. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013, 200 s. ISBN 978-80-7478-026-4.
13. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Tobiáš: Havlíčkův Brod, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.
14. MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozšířené vydání Brno: Paido: 1998, 85 s. ISBN 80- 85931-60-5.

15. MŮHLPACHR, Pavel. *Speciální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010, 225 s.
16. POKORNÁ, Věra. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1993, 66 s. ISBN 80-7066-600-5.
17. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, 312 s. ISBN 80-7178-135-5-312.
18. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
19. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, 175 s. ISBN 80-7178-689-6.
20. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001, 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
22. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Tisk: REPRONIS, 2008, 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.
23. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978- 80- 210- 4573-6.
24. ZELINKOVÁ, Olga., *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, 196 s. ISBN 80-7178-317-X.
25. ZELINKOVÁ, Olga., ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013, 144 s. ISBN 978-80-262-0349-0.

**Internetové odkazy:**

1. *Ostrov radosti - Středisko volného času* [online]. [cit. 2014-02-08]. Dostupné z: <http://www.ostrovzl.cz/prevence/kriminalita-delikvence-vandalismus/>
2. *Středisko výchovné péče pro děti a mládež* [online]. SVP HelpMe © 2009 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.svphelpme.cz/informace>
3. *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z <http://www.pppbrno.cz/index.php>,

4. *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: [http://www.pppbrno.cz/spolecne.php?strana=kde\\_nas\\_najdete&menu=kde\\_nas\\_najdete\\_menu](http://www.pppbrno.cz/spolecne.php?strana=kde_nas_najdete&menu=kde_nas_najdete_menu)
5. *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.pppbrno.cz/spolecne.php?strana=kontakty>
6. *Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://poradenskecentrum.cz>
7. *Ratolest Brno* [online]. © Ratolest Brno, o.s. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.ratolest.cz/co-delame>
8. *Spondea, o.p.s.* [online]. © 2000 - 2012 Spondea, o.p.s. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.spondea.cz/odborna-verejnost/o-nas/verejny-zavazek/>
9. *Salesiánské středisko mládeže — dům dětí a mládeže Brno-Žabovřesky* [online]. © 2014 VIZUS [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://brno.sdb.cz/stredisko/o-stredisku/>
10. *Společnost podané ruce o.p.s.* [online]. © 1995 – 2014 Společnost Podané ruce o.p.s. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.podaneruce.cz/informace-o-organizaci/>
11. *Sdružení INEX-SDA BRNO* [online]. © 2007-2010 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: [http://www.inexsdabrno.cz/o\\_nas.php](http://www.inexsdabrno.cz/o_nas.php)
12. *Modrá linka* [online]. © Modrá linka, o.s [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.modralinka.cz/?page=ld>
13. *Fakultní nemocnice Brno, Linka naděje* [online]. Fakultní nemocnice Brno © 2014 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.fnbrno.cz/nemocnice-bohunice/psychiatricka-klinika/linka-nadeje/t3227>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

CNS	Centrální nervová soustava
SPCH	Specifické poruchy chování
PPP	Pedagogicko- psychologická poradna
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	Středisko výchovné péče
SŠ	Střední škola
VOŠ	Vyšší odborná škola
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
LN	Linka naděje
LMD	Lehká mozková dysfunkce
ČJ	Český jazyk
M	Matematika
CJ	Cizí jazyk
IVP	Individuální vzdělávací plán
ADHD	Zkratka z anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“- porucha pozornosti s hyperaktivitou
Např.	Například
Apod.	A podobně
Tzv.	Tak zvaný

## **SEZNAM PŘÍLOH**

P 1 Soubor otázek

P 2 Rozhovor č. 1

P 3 Rozhovor č. 2

P 4 Rozhovor č. 3

P 5 Rozhovor č. 4

P 6 Rozhovor č. 5

P 7 Rozhovor č. 6

P 8 Rozhovor č. 7

P 9 Adresy institucí

## **PŘÍLOHA P 1: SOUBOR OTÁZEK**

1. Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?
2. Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování?
3. Pozorovala jste sama, že má dítě nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka?
4. Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?
5. Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste ještě čekala na případné zlepšení?
6. Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?
7. Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy?
8. Jak se dítě připravuje na vyučování (DŮ, učení nové látky, testy)?
9. Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?
10. Jestli ano, jak konkrétně?
11. Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí.
12. Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete např. nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte informace na internetu?

## **PŘÍLOHA P 2: ROZHOVOR Č. 1**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Těhotenství probíhalo dobře, žádný problém v průběhu těhotenství nebyl. Porod probíhal velice rychle a dítě mělo omotanou pupeční šňůru kolem krku, trochu se přidusil. Předškolní vývoj probíhal úplně normálně, byl na stejné úrovni jako ostatní děti. Seděl v půl roce, chodil v roce. Do mateřské školy chodil od tří let. V mateřské škole se nechtěl zúčastňovat aktivit s ostatními dětmi, chtěl dělat jenom to, co ho bavilo. Paní učitelka v mateřské škole ho do ničeho nenutila, matka si myslí, že ho nutit měla. Měl odklad školní docházky z důvodu narození v podzimním měsíci. Neví o ničem, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení.

2. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování u dětí?*

Matka uvádí, že nikdy dříve o problematice vývojových poruch učení a chování nikdy neslyšela.

3. *Pozorovala jste sama, že dítě má nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

Na to, že by měli jít s dítětem do poradny, je upozornila paní učitelka v 2. třídě. Sama matka si již předtím všímala, že její syn je nesoustředěný, nechtěl se učit, byl roztěkaný. Učení mu trvalo velmi dlouho, neustále chtěl někam odbíhat.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka uvádí, že ona sama žádný podobný problém neměla a její manžel také ne, pouze jsou oba přeučovaní praváci.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení.*

Matka šla do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelkou. Byli tam odesláni v 2. třídě. Na zlepšení nečekali.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

Změna nastala v tom, že například, když psali ve škole diktát, tak on psal každou druhou větu nebo měl diktát předchystaný a doplňoval pouze zkoušený pravopisný jev. Ve čtení dostane zadaný pouze krátký text, kde má možnost si ho doma předem připravit. Matka chápe pozitivně vypracování IVP.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy.*

Po příchodu ze školy kolem 14 h má asi hodinu volno na odpočinek. Matka píše se všemi čtyřmi dětmi úkoly naráz, každý je v jiné místnosti a ona chodí od jednoho k druhému a kontroluje, co napsali. Říká, že její syn neustále odkládá psaní domácích úkolů, stále si vymýšlí nějaké důvody. I když mu poskytují přestávky na odpočinek, chce je mít delší. Pokud u něj nestojí, tak sám nepracuje. Matka si myslí, že její syn je líný. Vypracování domácích úkolů jim trvá asi 2 hodiny. Po ukončení přípravy do školy se jde proběhnout ven, má rád domácí zvířata a také rád pomáhá otci při práci na poli a při krmení zvířat. Dále následuje večere, osobní hygiena a chystání se k spánku. Chodí spát kolem 21 hodiny, vstává v 7.45 hodin.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Matka sděluje, že pokud je to učivo na pamětné zapamatování, má její syn značné problémy. Trvá mu velmi dlouhou dobu, než se to naučí a zapamatuje, ale také říká, že někdy to jde lépe, neví, čím to je. Pokud se učí novou látku, matka mu to přečte, a on se pokusí jí říci, o čem četla. Kdyby se učil sám, tak by se to nenaučil, musí tam být vždy pomoc některého z rodičů. Písemné domácí úkoly píše sám, přinese je matce ke kontrole, ona mu řekne, kde má chybu a co tam má napsat. Říká, že on sám by nebyl schopen je opravit. Když má úkol do čtení, tak odmítá číst nahlas. Při kontrole rodičů, jestli ví, o čem četl, většinou to neví.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Matka si myslí, že synovi pomáhají zvládat obtíže ve škole.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Při domácí přípravě dohlížením. Snaží se s ním procvičovat látku, která mu dělá problémy. Má různé cvičné sešity a doplňovací brožury. Z poradny mají různá doporučení pro domácí přípravu.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí?*

Co se týká školního prospěchu těchto dětí, matka si myslí, že je vždy horší než u ostatních dětí. Její syn nemá dobrý prospěch. Poslední klasifikace: ČJ -3, M -4, CJ-4.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte si informace na internetu apod.?*

O problematiku poruch učení se nezajímá.

## **PŘÍLOHA P 3: ROZHOVOR Č. 2**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Těhotenství a porod proběhly úplně normálně, vše bylo v pořádku. Předškolní výchovu zvládal velice dobře, pouze v posledním roce přípravy v mateřské škole onemocněl mononukleózou a byl čtyři měsíce doma, nesměl do kolektivu.

2. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování u dětí?*

O problematice poruch učení již předtím slyšela, protože její starší dítě mělo také tyto problémy.

3. *Pozorovala jste sama, že dítě má nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

Matka sděluje, že sama si ničeho nevšimla. Na problémy s učením je upozornila až paní učitelka ve škole. Chlapec vynechával při psaní písmena, komolil slova, nedodržel tvary písmen, měl špatný úchop pisadla, držel ho křečovitě a jeho tempo bylo pomalé. Při čtení zaměňoval písmena, vynechával písmena.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka uvádí, že ona určitě žádný problém neměla a její manžel také ne. U prarodičů neví, že by se o něčem takovém zmiňovali.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení?*

Do poradny šla s dítětem hned po domluvě, nečekala na zlepšení. Sděluje, že starší sourozenec chlapce měl tyto obtíže také, takže věděla, že je lepší jít hned. Do poradny byla odeslána se synem na konci 2. třídy.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

Matka sděluje, že určitě došlo ke změně k lepšímu. Má krácené úkoly ve škole, tak i domácí úkoly, takže vše v klidu stíhá a není nervózní. Také se to odráží na prospěchu, když toho má méně, neudělá tam tolik chyb.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy.*

Domů přichází kolem 14 h, jde si odpočinout. Chodí také rád ven a hraje fotbal. Jeho relaxace trvá do 16.30 h a potom s matkou dělá úkoly. Matka uvádí, že příprava mu

zabere průměrně asi 1 hodinu, podle toho kolik toho má na další den. V 17.30 h je hotov s úkoly a jde si hrát, většinou to jsou hry na počítači. U počítače tráví asi 1h denně. Kolem 18.30 h se navečeří, udělá osobní hygienu, podívá se chvíli na televizi a ve 20.30 h jde spát. Ráno vstává v 7.00 h.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Matka udává, že pokud jde o písemný úkol, nejprve si ho přečtou, řeknou si, co tam doplní a on to potom sám píše. Matka provede kontrolu, až má celý úkol napsaný. Látku, kterou se má naučit na pamětné zapamatování se učí společně. Společně si ji přečtou a on se posléze snaží matce převyprávět, co si před tím přečetli.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Ano, matka si myslí, že mu pomáhá zvládat obtíže ve škole.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Především uvádí každodenní domácí přípravu, ať už na písemných úkolech či úkolech paměťových. Má rovněž pořízeny různé pomocné tabulky týkající se české gramatiky, objednávají si různé procvičovací cvičebnice pro domácí přípravu. V PPP jim doporučili nacvičování čtení, kdy si mají text přečíst společně a on ho potom přečte matce. Pro dobrou orientaci v textu má používat záložku, aby viděl pouze jeden řádek, který právě čte. Po přečtení textu má matce říci, o čem četli. Čtou pouze část textu, nejdéle 5 minut a potom si musí udělat přestávku. Co se týče psaného úkolu, snaží se odstranit křečovitě držení pisadla. Mají doporučení z PPP na různé procvičovací cviky. Potřebuje na vše svůj klid a čas.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí?*

Matka si myslí, že rozhodně to není vždy tak, že by tyto děti musely mít horší prospěch. S prospěchem svého syna je spokojená. Poslední klasifikace: ČJ – 2, M – 2, CJ – 3.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte si informace na internetu apod.?*

O poruchy učení u dětí se nijak zvlášť nezajímá, pouze respektuje doporučení z PPP a doporučení paní učitelky ve škole. Žádné další informace nevyhledává.

## **PŘÍLOHA P 4: ROZHOVOR Č. 3**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Těhotenství bylo rizikové, matce tvrdlo břicho, porod byl komplikovaný, lékaři zjistili, že se dítě dusí, dítě muselo okamžitě ven, byl proveden císařský řez. Třikrát byla novorozenci odsávána plodová voda a museli ho rozdýchávat. Matka uvádí, že se dozvěděla až později, že její dítě bylo pod přístrojem na dýchání. Jeho předškolní vývoj byl v normě, patřil mezi klidnější děti, rád maloval, říkal básničky. Dlouho si vydržel sám hrát, například rád stavěl z kostek, bavily ho různé vystřihovánky, rád mamince pomáhal v kuchyni.

2. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování u dětí?*

Matka o problematice spojené s poruchami učení a chování dříve nic nevěděla.

3. *Pozorovala jste sama, že dítě má nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

Do školy nastoupil v řádném termínu, bez odkladu. Paní učitelka v 1. třídě hned upozornila rodiče, že něco není v pořádku a hned je odeslala do pedagogicko-psychologické poradny. Sama matka si ničeho nevšimla, říká, že dítě rádo malovalo, napočítalo do dvaceti, rozeznávalo barvy. Myslela si, že vše je v pořádku. Nyní sama říká, že když ve škole začali brát více učiva, její syn ostatním dětem nestíhal. V pedagogicko-psychologické poradně řekli matce, že její syn měl mít odklad školní docházky, že se na tyto problémy mělo přijít už v mateřské škole. Byli smířeni i s tím, že kdyby 1. třídu nezvládal, tak by ji opakoval.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka sděluje, že měla podobný problém, nešlo jí učení, hlavně český jazyk a matematika. Chodila k logopedovi. Na 1. stupni základní školy jedenkrát propadla. V té době se nacházela v nepříznivé životní situaci, její rodiče se rozváděli, těžce to nesla. Nevydržela u úkolu, nedotahovala věci do konce. V 7. třídě se přestěhovali a její problémy se zmírnily. Jednoznačně toto přikládá přístupu učitelů k ní na nové škole. V češtině si dokázala prospěch vylepšit například slohovými pracemi, které ráda psala. Pravopis jí nešel vůbec. Otec dítěte sděluje, že měl taktéž problém ve škole, hlavně v češtině.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení?*

Matka šla do poradny hned po domluvě s učitelkou, bylo to v 1. pololetí 1. třídy. Paní učitelka ho tam poslala z důvodu velmi pomalého tempa, nestíhal s ostatními dětmi, těžce psychicky to nesl. Když viděl, že se mu nedaří, tak se rozplakal. Dále také z důvodu nesoustředěnosti. Matka uvádí, že paní učitelka byla vstřícná, vždy na něj počkala, až úkol splní. V poradně jim sdělili, jak mají se synem pracovat. V žádném případě na něj nesmí křičet, respektovat jeho tempo, věnovat se mu, dělat s ním úkoly. Při domácí přípravě měl stavy velké únavy, musel často odpočívat, toto se týká hlavně mladšího školního věku.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

Matka uvádí, že změny k lepšímu určitě pozoruje, ale říká, že ne všichni učitelé na škole jeho integraci respektují, u některých dokonce uvádí, že si myslí, že nechtěli jeho synovi pomoci. Dále k tomuto uvádí, díky tomu, že dostává kratší zadání úkolů, nemusí opisovat sáhodlouhé texty do některých předmětů, má více času a tím je klidnější, protože ví, že všechny úkoly stihne.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy.*

Ze školy přichází různě, mají i odpolední vyučování. Dvakrát do týdne má vyučování do 15.15h. Popisuje, že její syn, když přijde ze školy, jde si lehnout do pokoje, někdy také usne, musí si na chvíli odpočinout. Po odpočinku se jde učit. Učí se sám. Učení mu zabere průměrně 2 hodiny. Kolem šesté hodiny mají společnou večeři. Po večeři se většinou její syn věnuje nějaké své aktivitě, rád hraje hry na počítači, pomáhá otci v dílně, je velice manuálně zručný. Do 21.00h musí být přichystaný na spaní. Vstává ráno v 6.30h.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Domácí úkoly si píše sám, nechá si je zkontrolovat od rodičů. Matka mu dříve pomáhala s doplněním písemných zápisů ze školy, které si tam nestihl zapsat. Nyní je situace taková, že PPP jim doporučila toto již nedělat, musí se s tempem a děním ve škole srovnat sám. Co se týče látky, kterou se musí naučit, tak potřebuje klid, čte si to sám a rodiče ho potom z toho vyzkouší. Dá se říci, že její syn pracuje na úkolech sám, matka pouze dohlédne na správnost úkolu, do konce 7. třídy musela u něj sedět. Zlom nastal na konci sedmé třídy po návštěvě PPP, kdy se mu snažili vysvětlit, že se musí pokusit pracovat na úkolech sám. Sám na úkolech pracuje od 8. třídy.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Matka si myslí, že se snaží zmírňovat obtíže dítěte ve škole. Každodenní přípravu nepodceňuje, snaží opravdu každý den si s dítětem sednout a promluvit, ať už o úkolech nebo o radostech či starostech, které ho trápí. Taktéž sděluje, že domácí přípravu nelze podcenit, zvláště u dětí s poruchou učení. Svému synovi se snažila vždy pomoci, zmiňuje také, že se jí zdá být důležitý i jakýsi zavedený systém učení, v podstatě mu stále ukazovat, jak na to. O to lehčí má teď práci, když už je starší.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Má zájem o něj a to, co se děje ve škole. Snaží se mu pomáhat při domácí přípravě. Také dodržuje doporučení PPP, týkající se domácí přípravy. Snaží se spolupracovat se školou. Chodí pravidelně na schůzky rodičů a také na konzultace k IVP jejího syna, které jsou několikrát ročně nebo dle potřeby.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí?*

Matka si myslí, že tyto děti nemusí mít vždy horší prospěch než ostatní děti. Uvádí, že hodně záleží na přístupu rodiny, jak se s tímto vyrovná a jak je ochotna dítěti pomoci. Poslední klasifikace: ČJ – 3, M – 4, CJ – 3.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte si informace na internetu apod.?*

O problematice poruch učení ví jenom to, co jí řeknou v PPP nebo ve škole. Nevyhledává si žádné jiné informace.

## **PŘÍLOHA P 5: ROZHOVOR Č. 4**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Těhotenství se vyvíjelo bez problémů, nebylo rizikové, dítě bylo donošené. Při porodu nastala mírná komplikace, porod nepostupoval tak, jak měl. Dítě bylo delší dobu bez plodové vody, museli zakročit lékaři, vymáčkli dítě ven, byl zde náznak dušení. Předškolní vývoj byl v normě, vyvíjel se úplně jako ostatní děti, pouze nevydržel na místě, pohupoval nohama, byl roztěkaný. Při hře vydržel chvíli, po chvílce se začal drbat na hlavě, odbíhat.

2. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování u dětí?*

Matka o problematice poruch učení již věděla, protože její starší syn touto poruchou také trpí, takže tušila, že její mladší syn ji má také, ale čekala na upozornění ze strany školy.

3. *Pozorovala jste sama, že má dítě nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

V 1. třídě matka pozorovala při psaní úkolů, že její dítě se nedokáže déle soustředit, chtěl mít vše rychle hotovo, měl špatnou úpravu úkolů. V 1., 2. třídě rád četl, dozvídal se něco nového. Později četl, ale uprostřed článku zjistil, že ho to nebaví a tak odmítal číst dál. Až ve 3. třídě paní učitelka upozornila matku, že není něco v pořádku.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka sděluje, že měla podobný problém, nešlo jí učení, hlavně měla problém v češtině a matematice. Chodila k logopedovi. Na 1. stupni základní školy jedenkrát propadla. V té době se nacházela v nepříznivé životní situaci, její rodiče se rozváděli, těžce to nesla. Nevydržela u úkolu, nedotahovala věci do konce. V 7. třídě se přestěhovali a její problémy se zmírnily. Jednoznačně toto přikládá přístupu učitelů k ní na nové škole. V češtině si dokázala prospěch vylepšit například slohovými pracemi, které ráda psala. Pravopis jí nešel vůbec. Otec dítěte sděluje, že měl taktéž problém s učením, hlavně v češtině.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení?*

Nečekala na zlepšení, šla s dítětem hned po upozornění. Nechtěla by, aby dítě v budoucnu mělo nějaký problém díky tomu, že s ním nešla do poradny. Do poradny se synem šla v 2. třídě.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

Matka pozoruje změny, všímá si, že když neměl úlevu, byl vyčerpaný, nesoustředěný, bylo těžké ho donutit k základním věcem např., aby se převlékl, když přišel ze školy. Byl nervózní, nevěděl, co má dřív dělat. Toto vše se odráželo i na situaci v celé rodině. Matka popisuje, že i ona byla dříve nervóznější, chtěla, aby měl všechny úkoly hotové a měl vše v pořádku. Nyní, když má úlevy není tak vyčerpaný, je klidnější a je spokojenější.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy?*

Dítě přijde domů kolem 13h, má nachystaný oběd, nají se. Chvíli si odpočine, relaxuje na pohovce, jen tak leží. Někdy se chce podívat na pohádku. Potom se začne chystat do školy, píše si domácí úkoly. Příprava do školy mu zabere asi hodinu a půl. Některý den je tato příprava bez problémů, jde mu to dobře. Pokud příprava vážne, jde se proběhnout na zahradu nebo si odpočine. Často při přípravě do školy odbíhá, řekne, že se jde napít, nebo potřebuje na WC, nedokáže napsat úplně celý úkol najednou. Po napsání úkolu jdou většinou ven, dítě se proběhne. Domů se vrací kolem 17h, má povoleno do 18h jít si hrát na počítač nebo si pouští pohádky. V 18h mají společnou večeři. V 19.30h probíhá osobní hygiena a ve 21h je připraven jít spát. Pokoj má sám pro sebe, televizi v něm nemá. Ráno vstává v 6.30h, vstávání mu problém nedělá.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Domácí úkoly píše s matkou, on říká, co tam napíše, matka mu řekne, jestli je to správně a on to napíše. Pokud to řekne špatně, matka ho upozorní, že je to chybné zdůvodnění a on to zdůvodní znovu nebo mu matka vysvětlí, co tam má napsat a z jakého důvodu. Učení nové látky např. v přírodovědě a vlastivědě se učí tak, že matka mu přečte novou látku a zeptá se, co by jí o přečteném řekl, je to formou povídání si o nové látce. Sám není schopen se to naučit, jen s pomocí matky.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Matka si myslí, že se snaží mu pomáhat zvládat obtíže ve škole. Také si myslí, že by mohla být důslednější. Říká, že se někdy cítí unavená nebo z různých důvodů se k učení dostanou až večer.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Většinou matka píše s dítětem úkoly, připravuje se s ním na předměty, které vyžadují ústní odzkoušení. Snaží se být trpělivá. Myslí si, že kdyby ho nechala samotného se připravovat do školy, byly by úkoly neúhledně napsány nebo by nebyly celé.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí?*

Matka si myslí, že tyto děti nemusí mít vždy horší prospěch než ostatní děti. Uvádí, že hodně záleží na přístupu rodiny, jak se s tímto vyrovná a jak je ochotna dítěti pomoci. Poslední klasifikace: ČJ – 2, M – 2, CJ – 2.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte si informace na internetu apod.?*

O problematice poruch učení ví jenom to, co jí řeknou v PPP nebo ve škole. Nevyhledává si žádné jiné informace.

## **PŘÍLOHA P 6: ROZHOVOR Č. 5**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Matka říká, že těhotenství probíhalo normálně, porod probíhal v teplotách, byl poznamenán jakousi infekcí, kterou měla matka a přenesla ji na dceru. Obě se z toho dostaly docela dobře, další vývoj byl zcela v pořádku. Předškolní vývoj byl zcela v pořádku, matka říká, že její dcera byla trochu živější dítě. Chtěla na sebe upozorňovat, aby si jí někdo všiml.

2. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování i dětí?*

Matka nikdy předtím o těchto poruchách neslyšela.

3. *Pozorovala jste sama, že má dítě nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

Až škola jim začala dávat takové informace, jako, že je dcera nesoustředěná, chvíli neposeděla. Měla odklad školní docházky, je narozená v podzimním měsíci. Toto upozornění přišlo hned v 1. ročníku základní školy, hlavně šlo o psaní a čtení. Matka si myslí, že by úlevu ani nepotřebovala, jako více zapřáhnout, říká, že je spíš lajdák.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka sděluje, že ona ani otec dítěte takový podobný problém neměli.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení?*

Do PPP šla matka hned po upozornění paní učitelky, na případné zlepšení nečekala.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

Matka si myslí, že její dcera by měla určitě horší prospěch. Matka odpovídá, že neví, jak přesně funguje úleva v češtině. IVP hodnotí kladně. Říká, že u ní dochází k zlepšení prospěchu.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy.*

Po příchodu ze školy si hned dělá domácí úkoly, matka říká, že chodí na směnný provoz, takže, když je na odpolední dcera trochu lajdá. Odpovídá matce, nechce se jít učit, musí ji nutit. Domácí úkoly jí zaberou asi 1 hodinu času.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Domácí úkoly si dělá sama, jenom někdy je přinese matce ke kontrole. Matka říká, že tomu stejně moc nerozumí. Když jí přinese dcera úkol ke kontrole, tak matka jí řekne, že tam má nějakou chybu a chce, aby si ji našla sama. Učení se nové látce provádí dcera sama, jenom někdy ji matka vyzkouší. Je naučená, že si úkoly musí dělat sama.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Když přijde, tak se jí snaží pomoci. Tato pomoc se týká pouze občasné kontroly domácího úkolu. Matka zdůrazňuje, že už je velká a musí se snažit především sama, nikdo ji nebude pořád vodit za ručičku.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Matka nedokáže přesně odpovědět.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení je vždy horší než u ostatních dětí?*

Matka si myslí, že děti s poruchami učení nemusí mít vždy horší prospěch. S prospěchem své dcery je spokojená. Poslední klasifikace: ČJ – 3, M – 4, CJ – 3.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte si informace na internetu apod.?*

Matka jednou hledala k tomuto problému něco na internetu, jinak říká, že není čas, aby se tímto moc zabývala. Snaží se alespoň trochu řídit radami, které jim pošlou z PPP na domácí přípravu.

## **PŘÍLOHA P 7: ROZHOVOR Č. 6**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Těhotenství probíhalo dobře, žádný problém v průběhu těhotenství nebyl. Porod postupoval dost pomalu. Po několika hodinách začaly komplikace, lékaři se obávali přidušení, tak matka musela podstoupit císařský řez. V porodnici byli o dva dny déle na pozorování a zotavení. Předškolní vývoj probíhal v normálu, dítě se vše učilo trochu později než ostatní děti. Do mateřské školy chodil od čtyř let, paní učitelka matku upozorňovala na nesoustředěnost a nechut' dělat některé činnosti s ostatními dětmi. Do školy nastoupil v termínu.

2. *Pozorovala jste sama, že dítě má nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

Žádné problémy se synem matka nepozorovala, na obtíže ji upozornila až paní učitelka v 1. třídě. Doporučila jí jít do poradny, ale ona ji odmítla, řekla, že syn potřebuje jen více času na naučení a pochopení učiva. Ve 2. třídě se problémy stupňovaly, chlapec četl ještě ve slabikách, nebyl schopen psát interpunkční znaménka a pletl si písmena. Paní učitelka znovu žádala o návštěvu v poradně, nakonec se matka se svým synem dostavila do poradny ve 3. třídě.

3. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít obtíže s učením o problematice poruch učení u dětí?*

Matka vypověděla, že o poruchách učení neslyšela.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka uvádí, že se ve škole neučila moc dobře, ale o poruchy učení se nikdo nezajímal. Neví, jestli měla ona nebo manžel tento problém.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení?*

Matka šla do poradny s dítětem až v době, kdy měl syn velké problémy s učením.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

Každý rok na začátku školy chodí matka podepsat IVP a tam se dozví od paní učitelky, co škola dělá pro syna. Ví, že má syn úlevy v češtině i ostatních předmětech. Zdá se jí, že známky má pořád stejné. Jestli je méně unavený, ona nedokáže posoudit.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy.*

Po příchodu ze školy se doma naobědvá a většinou jde ven. Večer přijde, dívá se na televizi nebo je na počítači. Chodí spát kolem desáté až jedenácté hodiny. Někdy pomáhá na dvorku a na zahradě.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Matka uvádí, že ho už nekontroluje. Domácí úkoly píše večer nebo ve škole. Novou látku se asi učí večer ve svém pokoji. Matka chodí do práce na směny, většinou odpoledne nebývá doma, takže přesně neví, kdy se syn učí.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Matka synovi s učením nepomáhá. Říká, že kdyby za ní přišel s úkolem, stejně mu neporadí, protože už učivo základní školy dávno zapoměla. Večer se ptá, jestli má vše připravené na další den do školy. Vždy odpoví, že ano. Matka mu věci a sešity už dále nekontroluje.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Dle matky je syn už dost starý, aby povinnosti ve škole zvládal sám, s učením mu nepomáhá. Na pokyny z poradny si už nepamatuje.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení je vždy horší než prospěch ostatních dětí?*

Matka odpovídá, že asi ano.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete např. nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte informace na internetu apod.?*

O problematiku poruch učení se matka nezajímá, uvádí, že nemá čas.

## **PŘÍLOHA P 8: ROZHOVOR Č. 7**

1. *Popište mi průběh těhotenství, porodu a vývoje dítěte do předškolních let. Přihodilo se něco, co by mohlo mít souvislost s vývojovými poruchami učení u vašeho dítěte?*

Těhotenství proběhlo v pořádku, pouze rodila čtrnáct dní před termínem a dítě se napilo plodové vody a museli ji hned odsávat. Předškolní vývoj dle matky probíhal bez problémů.

2. *Slyšela jste někdy dříve, než vaše dítě začalo mít problém s učením o problematice poruch učení a chování u dětí?*

Matka sděluje, že dříve, než její dcera měla diagnostikovány poruchy učení, o nich neslyšela.

3. *Pozorovala jste sama, že má dítě nějaké problémy, nebo vás na ně upozornila až paní učitelka ve škole?*

Matka pozorovala sama v 1. třídě, že má její dítě problémy. Všimla si, že její dcera nebyla schopna spojit hlásky ve slabiku, stále četla po jednotlivých písmenech. Velké obtíže měla i v matematice. Při počítání do deseti počítala na prstech. Při počítání do dvaceti nastal problém, nedokázala si představit číselnou řadu, dívala se i na prsty u nohou, aby to spočítala. Matka popisuje, jaký problém nastal ve 2. třídě při násobení a dělení. Naučila se násobitku dvou, ale uměla ji jen ten den, za dva dny ji opět neuměla. Když se matka ptala ve škole, jak to její dcera zvládá, paní učitelka řekla, že nevidí žádný problém. Paní učitelka jí sdělila, že její dcera je vždy dobře připravená. Matka argumentovala tím, že vše má těžce vydřené, že sedí až dvě a půl hodiny nad učením.

4. *Neměla jste vy sama nebo někdo z vašich blízkých v dětství nějaký podobný problém?*

Matka uvádí, že ona ani otec dítěte tento problém neměli.

5. *Šla jste do poradny s dítětem hned po domluvě s učitelem nebo jste čekala na případné zlepšení?*

Ve 2. třídě sama matka požádala paní učitelku, aby je poslala na vyšetření do PPP. Paní učitelka sice žádný problém neviděla, ale do PPP je poslala.

6. *Pozorujete nějaké změny po návštěvě v poradně a vypracování IVP pro vaše dítě?*

V PPP zjistili, že opravdu problém má a doporučili škole zohledňování žákyně. Zohledňování probíhalo od 2. do 5. třídy. V češtině psala při diktátu každou druhou

větu, cvičení na samostatnou práci měla krácené. V matematice mohla mít u sebe tabulky s násobilkou a počítadlo do sta. Od 6. třídy má svůj IVP, matka si myslí, že dcera je velmi spokojená, není tolik nervózní, vše lépe zvládá.

7. *Popište mi jeden den dítěte po příchodu ze školy.*

Přichází domů kolem 14 hodiny, dvakrát týdně v 15.30 hodin. Po příchodu jde chvíli ven. Po příchodu z venku se chystá do školy na další den. Tato příprava jí zabere asi dvě a půl hodiny. Matka říká, že velmi důležité je to, že její dcera opravdu sama chce se učit, že jí nemusí do ničeho nutit. Po učení následuje večere a příprava ke spánku.

8. *Jak se dítě připravuje na vyučování (DÚ, učení nové látky, testy)?*

Matka se jí zeptá, jestli potřebuje s něčím poradit, něco vysvětlit. Ty předměty, ve kterých potřebuje něco vysvětlit, si nechávají na konec. Nejprve si přečte a zopakuje látku z těch předmětů, kterým sama rozumí a nepotřebuje pomoc matky. Potom se jí matka snaží vysvětlit to, čemu nerozumí. Pokud to stále nechápe, matka říká, že jí hodně pomůže, když danou věc může vnímat zrakem. Hledají společně různá videa na internetu, procvičovací cvičení. Domácí příprava jí zabere asi dvě a půl hodiny denně.

9. *Myslíte si, že dítěti pomáháte zvládat obtíže ve škole?*

Matka si myslí, že se snaží dceři velmi pomáhat, aby zvládala obtíže ve škole spojené s poruchami učení.

10. *Jestli ano, jak konkrétně?*

Především společnou domácí přípravou a tím, že je vždy ochotna svoji dceru vyslechnout a udělá si na ni čas. Takže pokud má její dcera problém, matka si myslí, že se jí svěří a snaží se ho, společnými silami vyřešit.

11. *Myslíte si, že prospěch dětí s poruchami učení a chování je vždy horší než u ostatních dětí?*

Matka si myslí, že i tyto děti s poruchami učení mohou dosahovat ve škole dobrých výsledků, ovšem zdůrazňuje dobrou spolupráci mezi rodinou, školou a žákem.

12. *Zajímáte se o tuto problematiku nyní, čtete například nějaké odborné knihy, časopisy, vyhledáváte si informace na internetu apod.?*

Problematika poruch učení matku zajímá, chce být co nejvíce své dceři nápomocna, a proto sama má zájem o odbornou literaturu, vyhledává informace na internetu a samozřejmě dbá všech rad z PPP a rad paní učitelky.

## **PŘÍLOHA P 9: ADRESY INSTITUCÍ**

1. **Středisko výchovné péče HELP ME**, Sídlí na ulici Bořetická 2 v Brně 629 00, tel. 544 234 629, e-mail: info@svphelpme.cz
2. **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) Brno, Pracoviště Zachova 1**, 602 00 Brno, tel. 543 245 914 -6; e-mail: zachova@pppbrno.cz
3. **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) Brno, Pracoviště Kohoutova 4**, 613 00 Brno, tel. 545 223 379-80; e-mail: kohoutova@pppbrno.cz
4. **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) Brno, Pracoviště Hybešova 15**, 602 00 Brno, tel. 543 426 080, e-mail: hybesova@pppbrno.cz
5. **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) Brno, Pracoviště Sládkova 45**, 613 00 Brno, tel. 548 526 802, e-mail: sladkova@pppbrno.cz
6. **Ratolest Brno**, třída Kpt. Jaroše 7b, 602 00, Brno, tel. 545 243 839, e-mail: ratolest@ratolest.cz
7. **Spondea, o. p. s.**, Sýpka 25, 613 00 Brno, tel. 541 235 511, e-mail: krizovapomoc@spondea.cz
8. **Salesiánské středisko mládeže**, Foerstrova 2, 616 00 Brno, tel. 541 213 110, e-mail: salesiani@brnosdb.cz
9. **Sdružení Podané ruce, o.p.s.**, Francouzská 851/36, 602 00 Brno, tel. 545 247 535, e-mail: info@podaneruce.cz
10. **Inex–SDA Brno**, Anenská 10, 602 00 Brno, tel. 543 331 775, e-mail: info@inexsdabrno.cz
11. **Modrá linka**, Lidická 1880/50, 602 00 Brno, tel. 549 241 010, e-mail: vzdelavani@modralinka.cz
12. **Linka naděje**, Jihlavská 20, Brno tel. 547 212 233, e-mail: fnb@fnbbrno.cz