Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

DIPOLOMOVÁ PRÁCE

Rodinný příběh dětí s ADHD

2009 Kateřina Králová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogicky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rodinný příběh dětí s ADHD

Autor diplomové práce : Kateřina Králová
Vedoucí diplomové práce : Mgr. Zuzana Bílková
Datum odevzdání : 30.4.2009

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Rodinný příběh dětí s ADHD vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 28.4. 2009

…..……

Poděkování

Rada bych poděkovala paní magistře Zuzaně Bílkové, vedoucí mojí práce, nejen za její cenné rady a připomínky, ale také za ochotu a čas, který mi při realizaci práce věnovala. Dále můj dík patří mým rodičům, kteří mě podporovali během celého studia a mému příteli za grafickou úpravu práce.

Rodinný příběh dětí s ADHD (narativní metoda)

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou dětí s ADHD, hyperaktivitou, na 2.stupni základní školy a jejich vlastním pohledem na sebe sama jako na hyperaktivního jedince za použití narativní metody.

V teoretické části bylo cílem zaměřit se na vymezení pojmů LMD, ADHD, ADD a narativní metody.

V praktické části byla cílem analýza školní zkušenosti dětí s diagnózou ADHD, hyperaktivitou. Snahou bylo posoudit problém především z pohledů dětí samotných. Vycházeno přitom bylo z teoretické části.

Abstract

This master thesis deals with issues of children with ADHD, hyperactivity, on the second grade elementary school and their own view of themselves as a hyperactive individual using the narration method.

The objective of the theoretical part was to define the terms LMD, ADHD, ADD and the narration method.

The objective of the practical part was to analyze school experience of children with diagnosed ADHD, hyperactivity. I tried to consider the issues mainly from the insights of children themselves. In doing so, I stem from the theoretical part.

OBSAH

1. ÚVOD 1
2. POJMY – JEJICH VYMEZENÍ 3
2.1. Stručné vymezení určitých pojmů 3
3. LEHKÁ MOZKOVÁ DYSFUNKCE – VYMEZENÍ POJMU 6
3.1. Příčiny vzniku LMD 7
3.2. Klinické příznaky LMD 9
3.3. Vývoj dětí s LMD 14
3.3.1. Novorozenec s LMD 15
3.3.2. Batole s LMD 15
3.3.3. Předškolní věk u dětí s LMD 15
3.3.4. Školní věk u dětí s LMD 16
4. KVALITATIVNÍ METODOLOGIE 17
4.1. Vysvětlení pojmu – kvalitativní metoda 17
4.2. Charakteristické znaky kvalitativní metody 17
4.3. Metody získávání dat 18
5. NARATIVNÍ VÝZKUM 21
5.1. Co děláme v narativním výzkumu 21
5.1.1. Narativní perspektiva 21
5.1.2. Vyprávění a zkušenost 22
5.1.3. Povaha narativních dat 23
5.1.4. Rekonstrukce významu 24
5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce 24
6. PRAKTICKÁ ČÁST 26
6.1. Sběr dat 26
6.2. Metoda rekonstrukce dat 27
6.3. Okruhy a témata rozhovorů 27
6.4. Zpracování, analýza a interpretace dat 29
6.4.1. Životní téma 29
6.4.2. Ztvárnění jednání 34
6.4.3. Zápletky, figury 41
6.4.4. Hodnoty a přesvědčení 41
6.4.5. Obrazy sebe a druhých 51
6.4.6. Reflexe a hledisko 63
6.4.7. Diskursivní kontext 64
6.5. Subjektivní pohled na chlapce 65
7. DISKUSE 67
8. ZÁVĚR 69
9. PŘÍLOHY 71

1. ÚVOD

Svojí diplomovou práci jsem začínala psát jako studentka. Přesto, že jsem o hyperaktivních dětech již nějaké informace během studia získala, práci s nimi jsem si dost dobře představit nedovedla. O narativní metodě jsem nevěděla skoro nic. Proto pro mě byla tato práce, svým způsobem, i výzvou, pokusit se poznat a přiblížit se tématu, který mě jistě bude v dalším životě "profesionální učitelky" provázet.

Již během seznámení s odbornou literaturou jsem zjistila, že narativní metoda, metoda volného vyprávění, je mi velice blízká. Vyprávění je něco, co každého z nás provází celým životem. Každý svým vyprávěním něco sděluje. Své pocity, nálady, prožitky, emoce, ... Každý vypráví svým specifickým způsobem. Každým dalším vyprávěním prožíváme svůj život zas a znova právě tím, jak jej vyprávíme a hlavně tím, komu jej vyprávíme. Ve svém vyprávění zaujímáme různé figury, stavíme se do různých pozic, přidáváme si, či ubíráme, právě podle toho, komu své vyprávění "dáváme".
Výchozí literaturou, pro mou práci, se stal převážně materiál od Vladimíra Chrze Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu (2007).

Dalším důvodem, proč jsem si zvolila toto téma, byly děti. Nejen proto, že s nimi budu pracovat, ale hlavně proto, že práce s nimi není, alespoň pro mě, nikdy stejná, fádní a nudná. I když je dnešní svět uspěchaný, plný přetvářky a pohrdání, myslím si, že děti nejsou, ve své podstatě, falešné. Děti dokáží být bezprostřední, přímé, hravé, nenucené, otevřené, ... Děti jsou "děti", ať bílé či jiné, velké, malé, chytré, nadané, průměrné, zlobivé, s poruchami učení, či s poruchami pozornosti, ...

Tuto práci dokončuji již jako učitelka na základní škole. S hyperaktivními dětmi přicházím do styku každý den. Není dne, kdy by se neřešil problém s kázní. Právě většinou u dětí, které jsou hyperaktivní. Jistě všichni známe negativní hodnocení těchto dětí, nejvíce právě asi z řad učitelů. To, jak na situaci pohlížejí a jak se děti samy vidí, se ale již nikde nezmiňuje.

Cílem mé diplomové práce byl tedy pohled hyperaktivních dětí na sebe samotné. Jejich vlastní pohled na život ve škole, doma, ve volném čase. Především jsem se zaměřila na téma "můj život ve škole". Zajímalo mě jejich chování ve škole, zda vnímají to, že jsou něčím "jiné". Zda vůbec ví, co je to hyperaktivita.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá stručným vymezením pojmů (LMD, ADD, ADHD), které mají mnoho společných znaků a projevů, často se navzájem doplňují, a proto je jejich klasifikace obtížná.

Vzhledem k tomu, že u nás termíny ADHA a LMD stále splývají, popisuje druhá kapitola právě termín lehká mozková dysfunkce. V této kapitole jsou proto uvedeny nejčastější charakteristiky LMD, příčiny vzniku, klinické příznaky a vývoj dětí s LMD.

Třetí kapitola je věnována kvalitativní metodologii. Nejprve jsou popsány znaky, které tuto metodologii charakterizují a kterými jsou data získávána. Čtvrtá kapitola je pak věnována pouze jedné kvalitativní metodě – narativní metodě, metodě vyprávění. Tuto metodu jsem si vybrala pro zpracování dat ve svojí diplomové práci. Nejen proto, že vyprávění samo o sobě mám velmi ráda, ale připadalo mi jako vhodná metoda pro sběr informací při setkání s dětmi.

Praktická část pak popisuje rozbor jednotlivých rozhovorů s dětmi, snaží se vystihnout jednotlivé kategorie narativní metody, zpracovává a vyhodnocuje získané informace.

2. POJMY – JEJICH VYMEZENÍ

Poruchy učení, LMD, poruchy pozornosti, ADD, ADHD mají velmi mnoho společných znaků a projevů. Vyskytují se s různou intenzitou a jen velmi zřídka se některá porucha objevuje izolovaně, většinou se poruchy prolínají a doprovázejí.

Nepozornost, impulzivita, zapomínání, kázeňské přestupky, …to vše a mnohé další příznaky doprovázejí a charakterizují zmíněné poruchy.

Většinou jsou tyto děti nesprávně klasifikovány a často jsou jim přisouzeny nálepky „neposlušné dítě“, „dítě, které zlobí“, „dítě, které se neučí“, „dítě, které pouze soustavně vyrušuje při vyučování“.

Ne vždy je ale toto „nálepkování“ tím správným označením. Proto tyto děti často trpí stresem, zklamáním, pocitem marnosti a příznaky jejich poruch se tak mohou spíše prohlubovat.

Ne všechny děti mají štěstí a během své školní docházky narazí na pedagogy, kteří jsou schopni a ochotni se těmto dětem individuálně věnovat a pomáhat jim.

A právě proto, že poruchy učení, LMD, poruchy pozornosti, ADD, ADHD se navzájem „doplňují“, je jejich klasifikace dosti obtížná. Přesto je ale klasifikace důležitá. Především v otázkách reedukace a pomoci jak samotným dětem, tak i jejich rodičům, kteří často trpí také stresem a pochybnostmi o sobě samých, tak i pedagogům, kteří s těmito dětmi přicházejí do pravidelného kontaktu.

2.1. Stručné vymezení určitých pojmů

Jak již bylo řečeno, je klasifikace pojmů velmi důležitá. Právě proto, že příznaky jednotlivých poruch se často navzájem doplňují a překrývají. Je proto důležité, znát klasifikaci a definice jednotlivých poruch.

V této kapitole však důležité pojmy pouze nastíním. Podrobně se jim budu věnovat v dalších kapitolách.

LMD - Lehká mozková dysfunkce

- Porucha mozkové činnosti – organického původu

- Označuje lehké odchylky mentálního vývoje – na základě oslabené CNS
- Usuzujeme spíše podle vnějších projevů
- Širší pojem – zahrnuje např. i specifické poruchy učení
- Rozeznáváme 4 stupně:
    - Poruchy pozornosti
    - Poruchy chování na bázi LMD – impulzivita, hyperaktivita
    - Specifické poruchy učení
    - Vývojové vady řeči

ADHD – Attention Deficit Hyperacitivity Disorder

- Neurobehaviorální porucha – porucha nervového systému, která se projeví na úrovni chování
- Hyperaktivita s poruchou pozornosti
- Neprojevuje se samostatně – spolu s poruchami učení
- Netýká se snížené inteligence
- Nedostatky se projevují v oblastech – kognitivní, percepčně-motorických funkcí, regulace afektů
- Rozeznáváme 3 základní projevy:
    - Deficit pozornosti
    - Impulzivita
    - Hyperaktivita

ADD – Attention Deficit Disorder

- Porucha pozornosti bez hyperaktivity, impulzivity
- Porucha se vyskytuje v oblastech – pozornosti, percepčně-motorických funkcí, pomalého pracovního tempa

V minulost se k pojmenování poruchy se symptomem ADHD používalo mnoho různých termínů. Mezi tyto termíny patří již zmíněné – LMD, poškození mozku, hyperkinetická reakce nebo hyperkinéze.

V současné době se odborná veřejnost ustálila a používá dvě základní označení pro děti trpící projevy hyperaktivity, impulzivity a poruchami pozornosti na předpokládaném organickém základě.

První z těchto označení je výše definovaný pojem ADHD, jehož diagnostická kritéria jsou stanovena manuálem DSM IV – TR.

Druhým je pojem hyperkinetická porucha chování, který je diagnostikován na základě kritérií Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize).

Ve své práci bych se ale nejvíce chtěla věnovat pojmu a termínu – **hyperaktivita.** Přesněji, hyperaktivitě u dětí školního věku.

Jak můžeme, již z pouhého stručného vymezení vidět, hyperaktivita je průvodním příznakem většiny vymezených pojmů, vyskytuje se u všech typů poruch.

I přesto, že se již v některých publikacích více pracuje s termínem ADHD, je u nás pojem LMD zavedený termín a při diagnostice se z něj stále vychází. Děti jsou stále diagnostikovány jako děti s LMD. Což také dokazují nejen dokumentace, do kterých jsem měla možnost nahlédnout.

Vycházím už ale i ze své vlastní zkušenosti. Jako třídní učitelka musím mít přehled o všech dokumentech, které jsou součástí třídních výkazů každého dítěte. U většiny dětí, které vykazují hyperaktivitu, je stále diagnostikována LMD. Nejspíše je to tím, že u těchto dětí se ve větší míře objevují specifické poruchy učení a hyperaktivita je v tomto případě braná jako „doprovodný jev“.

Proto považuji za důležité, věnovat termínu LMD samostatnou kapitolu, ve které se pokusím shrnout vše podstatné.

3. LEHKÁ MOZKOVÁ DYSFUNKCE – VYMEZENÍ POJMU

Již od 40. let se začalo formovat vymezení pojmu LMD. Toto vymezení však nebylo jednoduchou otázkou, neboť LMD vytváří mnohotvárný a rozmanitý obraz, právě tím, že v sobě zahrnuje různorodou etiologii, patogenezi i kliniku (Třesohlavová, 1986).

Na konferenci, v roce 1962, v Oxfordu bylo doporučeno používat termín – *lehká mozková dysfunkce (minimal brain dysfunction)*. Jedna skupina odborníků se zaměřila na hodnocení problému diagnostiky a léčby z lékařského a biologického hlediska. Druhá skupina z hlediska psychologicko-výchovného. (Černá, 2000).

V roce 1963 komise složená z 12 předních odborníků, lékařů a psychologů vypracovala pod vedením S. Clementse i definici syndromu, která zněla: Jsou *to děti vyšší, průměrné nebo podprůměrné inteligence, s různými poruchami chování a učení. Různé formy onemocnění, od velice mírných až po závažné, jsou spojeny s odchylkami funkce CNS. Tyto deviace se mohou manifestovat v různých poruchách percepce, tvoření pojmů, paměti, řeči, pozornosti, impulsívnosti nebo motorických funkcí. Změny mohou vznikat z genetického nebo biochemického porušení regulace, z poškození perinatálního nebo jinými nemocemi a poruchami, vzniklými v době, která je typická pro vývoj a dozrávání CNS. Mohou to být také časné nedostatky smyslové, které vyvolávají trvalé poškození činnosti mozku. Symptomy mohou být vyjádřeny v různých stupních a kombinacích a mění svou intenzitu (Clements – NINDB monografie č. 3, 1966).*[1]

Jak sama tato definice ukazuje, pojem „lehká“ ve spojení s dysfunkcí není v žádném případě poruchou lehkou. Pouze ukazuje své zaměření mozkových dysfunkcí. Na ty, které nejsou spojeny s těžkými, hrubými poruchami. (Černá, 2000). Rozdíl mezi lehkými a těžkými dysfunkcemi ukazuje příloha č. 1

Za připomenutí také stojí, že zkoumáním syndromu LMD se čeští vědci začali zabývat už ve čtyřicátých a padesátých letech, především v pražském Sociodiagnostickém ústavu. Na konceptu poruch se podílel tým pracovníků Krajské dětské psychiatrické poradny Středočeského kraje a Dětské psychiatrické léčebny

[1] Třesohlavová, Z. a kol. Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Praha : Avicenum 1986. str.13. ISBN 08-047-86

v Dolních Počernicích. Nejvíce za zmínku stojí primář MUDr. JUDr. O. Kučera, pediatr K. Macek a psycholog J. Langmeier a Matějček. (Dvořáková 2006).

Klíčovým problémem syndromu lehkých mozkových dysfunkcí je rozmanitost a někdy až protikladnost příznaků a projevů (jedno dítě s LMD může trpět hyperaktivitou, jiné se vyznačuje naopak nápadnou hypoaktivitou). S. D. Clements (1966) sebral a utřídil 99 rozličných příznaků. Podle klesající frekvence výskytu uvádí těchto 10 nejčastějších zaznamenávaných charakteristik[2] :

1. **Hyperaktivita**
2. **Percepčně motorická oslabení**
3. **Emoční labilita**
4. **Nedostatky v celkové koordinaci**
5. **Poruchy pozornosti (malý rozsah pozornosti, nesoustředěnost, ulpívání)**
6. **Impulzivita**
7. **Poruchy paměti a myšlení**
8. **Specifické poruchy výukové (učení) – ve čtení, v počtech, v psaní, v pravopisu**
9. **Poruchy mluvené a slyšené řeči**
10. **Neurčité známky neurologické a nepravidelnost na EEG**

3.1. Příčiny vzniku LMD

Dříve se za příčiny vzniku LMD považovaly spíše faktory – *psychogenní*.
Mezi ty patří především sourozenecká rivalita, potlačení nepřátelství, konflikty, nebo Oidipův komplex.

Dnes je zřetelné, že v etiologii LMD se silně prosazují faktory organické
Jedná se především o tyto činitele:

- Prenatální a perinatální
- Postnatální
- Genetičtí činitelé
- Interakce genetických vlivů a centrálního poškození

[2] Černá, M. a kol. Lehká mozková dysfunkce. Praha : Karolinum 2000. str.16. ISBN 80-7184-88-8

- Některé patoanatomické, neurofyzické a biochemické koreláty syndromu LMD
- Organické poškození mozku
- Opožděné zrání CNS

Prenatální a perinatální období

Právě v tomto období je jedinec nejvíce ohrožen zejména těmito zdravotními riziko, nebo např. těmito vlivy:

- Onemocnění zarděnkami, které matka prodělá v prvních měsících těhotenství
- Nedonošenost či přenošenost
- Porodní komplikace
- Komplikace během těhotenství
- Asfyxie způsobené přerušením přívodu kyslíku

V etiologii LMD mají velký podíl také vlivy genetické

Genetický podíl, při rozvoji syndromu LMD je záležitostí složitou, hovoří se tu o genetickém polymorfismu či o polygenetických abnormalitách.[3]

- Obtíže v příbuzenstvu – alkoholismus, hyperaktivita, poruchy učení u rodičů nebo sourozenců

Interakce genetických vlivů a centrálního poškození

Je dokázáno, že poškození zvyšuje zranitelnost mozkové tkáně dalšími postiženími. Snižuje se tak odolnost vůči nepříznivým vlivům a narůstá pravděpodobnost dalších nepříznivých vývojových zásahů (Černá, 2000).

Zdrojem poškození může být např.:

- Psychopatologická zátěž v rodině – psychózy, alkoholismus, mentální retardace
- Perinatální komplikace
- Postižení CNS během života – otřesy, křeče
- Horečnaté onemocnění
- Alergická onemocnění v rodině

[3] Černá, M. a kol. : Lehká mozková dysfunkce. Praha : Karolinum 2000. str.36. ISBN 80-7184-88-8

Patoanatomické, neurofyzické a biochemické koreláty syndromu LMD

- Některé vývojové malformace – nízké čelo, znetvoření boltců, rozštěpy patra, deformace prstů

Organické poškození mozku

Pokud je mozek vystavován poškození v časnějším věku, stává se více zranitelnějším (Černá, 2000).

Postižené oblasti jsou především

- Mozkový kmen
- Oblast bazálních ganglií

Organické poškození mozku chápeme tedy – v případě tzv. poškození minimálních – jako jednu z významných příčin rozvoje syndromu LMD.[4]

Opožděné zrání CNS

U dětí s LMD je možné pozorovat „zaostalé" chování. Tyto děti se chovají tak, jako by byly mladší, než ve skutečnosti jsou. Jejich chování lze nazvat dětinským či nezralým chováním.

3.2. Klinické příznaky LMD

V následující kapitole se budu zabývat klinickými příznaky LMD. Výskyt těchto příznaků se liší jak svojí kvalitou, tak i jejich množstvím. Pořadí a jejich intenzita závisí především na věku, ve kterém je dítě vyšetřováno. (Třesohlavová, 1986)

a) Poruchy pozornosti a soustředění

Tyto poruchy bývají nejčastějším symptomem u dětí s LMD.

Projevují se především takto:

- Neschopnost udržet pozornost delší dobu
- Neschopnost rozlišit podstatného od nepodstatného
- Ulpívání na vedlejších podnětech – během čtení se dítě s LMD soustředí například na černou tečku na okraji stránky (Černá, 2000).

[4] Černá, M. a kol. : Lehká mozková dysfunkce. Praha : Karolinum 2000. str.48. ISBN 80-7184-88-8

- Neschopnost pružně reagovat na důležitější činnost
- Nestálá intenzita pozornosti – rychlejší únavnost dítěte a tím i rychlejší úpadek pozornosti
- Omezený rozsah pozornosti – podněty, které přicházejí do CNS, mají nižší kapacitu a tak propustí pouze malé množství informací. Proto má dítě, v dané chvíli, při řešení problému, ve svém vědomí k dispozici daleko méně informací, materiálu, a proto nedokáže přihlédnout k problému jako k celku (Černá, 2000).

a1) Perseverace – ulpívání

- Dítě není schopno přenést svou pozornost a stále ulpívá na jednom podnětu
- Stereotypní používání řešení problémů – osvědčené řešení úkolu dítě stále aplikuje i na další úlohy

a2) Impulzivita – překotnost

- Bezprostřední reakce dítěte
- Ukvapené jednání – toto dítě může „bezhlavě“ skočit do silnice mezi jedoucí auta (Černá, 2000)
- Netrpělivost, popudlivost

b) Regulace a integrace chování

Tyto obtíže jsou u dětí s LMD častým jevem. Vycházejí především z poruchy dynamické rovnováhy základních psychických procesů – podráždění a útlumu (Černá, 2000). U dětí s LMD převažuje častěji podráždění, ale může to být i naopak.

b1) Hyperaktivita

(Hyperaktivitě se budu podrobně věnovat v samostatné kapitole, proto jí v této části nebudu podrobněji rozebírat)

- Nadměrný neklid, divokost
- Neustálý pohyb, přebíhání od jednoho k druhému
- Dítě „žák“ – nevydrží sedět dlouho na jednom místě, při hodině vstává, chodí po třídě bez dovolení, vykřikuje, hraje si

b2) Hypoaktivita

- Utlumená, snížená aktivita
- Pomalost, těžkopádnost především v rozhodování
- Dítě „žák“ – nedodělává zadané úkoly, nestačí pracovnímu tempu ostatních dětí

c) Poruchy percepce

Především v oblasti sluchové, zrakové a taktilní.

- Neschopnost obkreslit obrazec, kresba postavy
- Špatná orientace v prostru, špatné rozlišení pravá-levá
- Špatné vnímání časových pojmů – včera, ráno, …
- Poruchy vnímání vlastního těla
- Špatné zvukové rozlišení – dítě neumí rozlišit pořadí hlásek ve slově

d) Poruchy motorické koordinace

Nejvíce se tyto poruchy týkají jemné motoriky. Problémy se také objevují v hrubé motorice.

- Problémy při psaní – držení tužky
- Problémy při ručních pracích
- Špatná pohybová aktivita – nedodržování rytmu, problémy s gymnastickými prvky, špatná koordinace pohybů

e) Poruchy myšlení, řeči, paměti

U syndromu LMD nejde o snížení rozumových schopností, nýbrž o drobné zvláštnosti a nápadnosti v některých jejich vlastnostech a ve způsobu uplatnění.[5]

- Nedostatek abstrakce
- Myšlení nebývá souvislé – přeskakuje z jednoho tématu na druhé bez logické souvislosti
- Obtížné chápání pojmů – dítě nedokážu ukázat daný předmět, neboť nerozumí pojmu

[5] Černá, M. a kol. : Lehká mozková dysfunkce. Praha : Karolinum 2000. str.62. ISBN 80-7184-88-8

- Řečový projev je také nesouvislý – věty na sebe nemusejí vůbec logicky navazovat, někdy je projev také nesrozumitelný

f) Emoční labilita

Dalším nápadným znakem, který charakterizuje děti s LMD. Vyznačuje se:

- Výkyvy nálad – rychlé střídání nálad
- Zvýšená náchylnost k agresi
- Děti s LMD špatně snáší neúspěch
- Někdy se vyskytují neurózy
- Neschopnost udržet si kamarády
- Impulzívnost v chování
- Snaha, aby vše bylo podle nich
- Extroverze – i přes protesty k autoritám, touží tyto děti po osobním kontaktu, po vlídném slově

g) Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení nejsou přímým projevem LMD, jako ostatní zmíněné projevy, ale s poruchou také souvisejí, neboť mají stejnou nebo příbuznou etymologii. Specifické poruchy učení velice souvisejí s poruchami percepce, především v oblasti sluchové, zrakové a taktilní. Což u dětí vede především k tomu, že mají problémy ve škole.

Poruchy učení bývají proto prvním důvodem, proč rodiče či škola žádají o psychologické vyšetření žáka. Poruchy učení nemusí mít u každého žáka s LMD stejnou podobu. „Z diagnostického hlediska je velmi důležité, zda má žák horší školní výsledky z důvodů nižších rozumových schopností, či zda má ve škole špatný prospěch navzdory relativně vyšším rozumovým schopnostem“.[6]

Tyto poruchy způsobují obtíže ve vzdělávacím procesu, neboť postižení mají nedostatečně rozvinuté schopnosti. Proto děti s LMD často selhávají i ve školních dovednostech a zaostávají tak za ostatními žáky.

[6] Dvořáková, M. Pedagogicko-psychologická diagnostika II. Jihočeské universita v Českých Budějovicích. Vlastimil Johanes Tiskárna. České Budějovice, 2006. str.95. ISBN 80-7040-282-2

Specifické poruchy učení jsou dysfunkcí CNS, vyskytují se převážně souběžně i u osob, které trpí například mentální retardací, emocionálními poruchami, nebo u osob s LMD (Pipeková, 1998).

Specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální a pedagogické.[7]

Mezi specifické poruchy učení řadíme – dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzii, dyspraxii.

1. dyslexie – porucha čtení

- Nejčastější porucha učení
- Nejvíce ovlivňují úspěšnost žáka ve škole
- Dítě má problémy s rozlišováním hlásek: b-d, s-z
- Problém při spojování slabik
- Při čtení dítě vypouští slabiky, domýšlí si slova, zaměňuje slova za jiná
- Problémy se promítají do tempa čtení, správnosti čtení

2. dysgrafie – porucha psaní

- Tato porucha neovlivňuje intelekt!
- Písemný projev je většinou nečitelný, neuspořádaný, písmena nemají specifický tvar
- Dochází k vynechávání písmen, záměně písmen
- Tempo psaní je pomalejší

3. dysortografie – porucha pravopisu

- Tato porucha často doprovází dysgrafii i dyslexii
- Porucha se týká především záměny krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišování měkkých a tvrdých slabik (ti x ty, di x dy)
- Často dochází k záměně písmen
- V úkolech, které vyžadují rychlou práci – diktáty, prověrky, se tyto chyby objevují velmi často

[7] Pipeková, M. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Paido, Praha 1998. str.101. ISBN 80-85931-65-6

4. dyskalkulie – porucha početních schopností

- Týká se poruchy dovedností základních matematických úkonů – sčítání, odčítání, násobení, dělení
- Problémy s označováním množství
- Špatné řazení obrazců podle velikosti
- Špatné orientace v prostoru při geometrii

5.dyspinxie – porucha kreslení

- Kresba má nízkou úroveň
- Špatné zvládnutí základních dovedností kresby v důsledku – špatného držení tužky, špatné orientace v prostoru

6.dysmúzie – potíže při osvojení hudebních dovedností

- Obtížné rozlišovaní tónů
- Neschopnost reprodukovat rytmus

7.dyspraxie – porucha obratnosti

- Tyto obtíže se projevují při každodenních činnostech – zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, jíst lžící, srozumitelně mluvit
- Poruchy se prolínají jak při psaní, kreslení, tak i při pracovních činnostech a tělesné výchově

3.3. Vývoj dětí s LMD

S projevy, které LMD doprovázejí, se setkáváme již u novorozenců. Nejvíce se však tyto specifické příznaky projeví ve školním věku, kdy jsou na děti kladeny větší nároky. Dětí s LMD ve školách stále přibývá. Přesto jsou tyto děti často nesprávně „nálepkovány“ jako zlobivé děti, či děti, které se nechtějí učit.

Proto je důležité vědět a znát projevy dětí s LMD a zamezit tak nespravedlivým trestům, které mohou tyto specifické projevy, u dětí s LMD, ještě více prohloubit.

Pro mne, jako budoucí učitelku na druhém stupni základní školy, je důležité, tyto projevy znát, především u dětí školního věku, se kterými budu nejvíce v kontaktu. Jak

jsem již zmínila, specifické příznaky dětí s LMD, se projevují ale již od novorozeneckého věku. Proto se budu popisem zabývat chronologicky.

3.3.1. Novorozenec s LMD

V tomto věku se LMD diagnostikuje velmi těžko. Většinou jsou obtíže s dítětem považovány za obtíže vývojové (Třesohlavá, 1983).

Novorozenec s LMD bývá velmi neklidný, podrážděný a často křičí. Není schopen nacvičit si rytmus jídla a spánku, proto bývá ve stavu napětí a únavy. Často křičí.

Senzomotorický vývoj je opožděn.

3.3.2. Batole s LMD

Na začátku tohoto věku se začíná projevovat opožděný vývoj pohybových schopností. Dítě se pohybuje zbrkle, zároveň i neohrabaně. Začíná se projevovat impulzivita, nešikovnost, neklid, nesoustředěnost (Třesohlavá, 1983).

Velmi častým jevem u batolat s LMD je jejich negativismus. Dítě se špatně přizpůsobuje jak ve hře, tak i výchovným požadavkům.

I když je řeč, u těchto dětí, nesrozumitelná, někdy i opožděná, bývá tento „problém“ přisuzován přechodnému věku dítěte (Třesohlavá, 1983).

3.3.3. Předškolní věk u dětí s LMD

V tomto období se již vyhraňují typické projevy LMD. Vývoj bývá nerovnoměrný, opožděný.

Dítě má problémy s motorikou, pohybová koordinace je nedostatečná, ve srovnání s vrstevníky. Kresba je primitivní, nekoordinovaná (Třesohlavá, 1983).

Problémy s řečí jsou již v tomto věku nápadné. Dítě špatně artikuluje, slovní symbolika je nepřesná (Třesohlavá, 1983).

Také v oblasti myšlení má dítě problémy. Vývoj myšlení je úzce spjat s vývojem řeči. Jestliže má dítě problémy s řečí, má problémy i v oblasti myšlení. Myšlení je nevyrovnané, ulpívavé, často zaměřené na nepodstatné detaily (Třesohlavá, 1983).

Hyperaktivita, dráždivost a neklid, neschopnost soustředit se na hru i práci, výkyvy v citovém ladění se začínají nejvíce projevovat právě v tomto období dítěte (Třesohlavá, 1983).

Socializace také neprobíhá hladce. Dítě je impulzivní, nešikovné, nedokáže dodržovat pravidla hry, a proto je většinou v kolektivu dětí neoblíbené. Někdy se stává terčem posměchu nebo naopak třídním šaškem (Třesohlavá, 1983).

3.3.4. Školní věk u dětí s LMD

Dítě, které vstupuje do školy, by mělo být tělesně, duševně i sociálně vyvinuto tak, aby bylo schopno zvládat školní nároky. V šesti letech, kdy vstupují děti do školy, nejsou ale děti s LMD pro vstup do školy ještě vyzrálé a připravené (Třesohlavá, 1983).

Děti s LMD jsou stále neobratné, problémy s motorikou se proto odráží ve všech školních činnostech.

Poruchy pozornosti a hyperaktivita také velmi znesnadňují dítěti pobyt ve škole. Dítě při vyučování vykřikuje, nevydrží sedět, nedokáže se delší dobu soustředit na určitý úkol.

Nesamostatnost, celková labilita, rychlé střídání nálad jsou dalšími příznaky, které dítě školního věku vykazuje.

4. KVALITATIVNÍ METODOLOGIE

V následující kapitole se budu zabývat kvalitativní metodou. Vysvětlím její význam, specifika a objasním, proč jsem si, pro svou práci, vybrala právě tuto metodu.

Při rozhovoru, či kladení otázek, které dotazovanému usnadní vlastní vyprávění, je nutný osobní kontakt, a právě proto jsem si tuto metodu vybrala.

Metoda nevyužívá statistických dat, která by byla získána od velkého počtu dotazovaných. Naopak, pracuje s malým množstvím dotazovaných. O to více může výzkumník ale svoje poznatky a získaná data propracovat do hloubky.

Metoda klade důraz na interpretaci subjektu na předmět, který zkoumáme. Zkoumá, jak jedinec pohlíží na svět, na sebe sama.

4.1. Vysvětlení pojmu – kvalitativní metoda

Kvalitativní metoda je jednou z metod, která se využívá nejen v sociologickém, ale i pedagogickém a psychologickém výzkumu.

„Kvalitativní výzkum se může odvolat na dlouhou tradici, jež v sociálních vědách sahá až k jejich počátkům“.[8] S touto metodou jsou spojována především jména – Comte, Wundt, Strausse. V českém výzkumu to jsou například – Husserl, Patočka.

Kvalitativní metoda nám umožňuje vyhledávat a analyzovat jakékoli informace, provádí jak deduktivní, tak i induktivní závěry. Sběr materiálu a dat, pro kvalitativní výzkum, probíhají v delším časovém intervalu. (Hendl, 2005).

4.2. Charakteristické znaky kvalitativní metody

Pro kvalitativní metodu jsou charakteristické především tyto znaky :

- V centru výzkumu – stojí jedinec
- Problém, fenomén – je řešen v kontextu, v přirozeném prostředí

[8] Hendl, J. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. Praha : Portál, 2005. str. 65. ISBN- 80-7367-040-2

- Hloubkový popis případů – kvalitativní metoda poskytuje širokou škálu postupů, které napomáhají k dosažení výsledků
- Zpracování dat – data se mohou individuálně interpretovat a analyzovat

4.3. Metody získávání dat

V této podkapitole bych chtěla podat pouze informativní přehled o metodách, neboť mým úkolem není zabývat se podrobně těmito metodami. Proto o každé metodě uvedu pouze základní údaje.

„Výběr metody pro sběr dat se zakládá na požadovaném typu informace i na tom, od koho jí budeme získávat a za jakých okolností se tak bude dít.“[9]

Rozeznáváme 3 základní metody získávání dat, mezi které patří kvalitativní dotazování, pozorování a dokumenty a fyzická data.

Ve svém výzkumu pracuji s metodou narativního vyprávění. Přesto bych se ale chtěla zmínit i o dalších typech metod získávání dat, neboť jsem je do svého výzkumu neúmyslně také zařadila.

A) Kvalitativní dotazování

Tato metoda zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů, které se mohou navzájem doplňovat či prolínat (Hendl, 2005).

A1 – kvalitativní rozhovor

→ tento způsob dotazování vyžaduje od výzkumníka již velkou dovednost, koncentraci, citlivost a interpersonální porozumění

A2 – strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

→ tento typ rozhovoru se využívá především tehdy, pokud již nemáme možnost rozhovor zopakovat, například při vstupním a závěrečném pohovoru. Otázky je nutno pečlivě formulovat, mají srovnávací charakter

[9] Hendl, J. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. Praha : Portál, 2005. str. 161. ISBN- 80-7367-040-2

A3 – rozhovor pomocí návodu

→ tento návod nám určuje seznam témat či okruhů, na které se musíme respondenta zeptat

A4 – neformální rozhovor

→ vychází ze spontánních otázek, které klademe respondentovi, proto se nashromážděná data liší rozhovor od rozhovoru

A5 – narativní rozhovor (této metodě se budu věnovat podrobněji v samostatné kapitole)

→ při této metodě není dotazovaný ničím omezen, právě naopak, je povzbuzován k volnějšímu vyprávění, i když nám většinou jde o určitá, daná témata

A6 – fenomenologický rozhovor

→ tento rozhovor se zaměřuje na historii života dotazovaného

A7 – skupinová diskuse, skupinové interview a vyprávění

→ tato metoda využívá skupinové formy, kdy se uvolňují psychické zábrany respondentů, dotazovaní lépe vyjadřují svoje postoje, názory, myšlení, pocity a mínění

B) Pozorování

„Tato metoda je součástí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru.“[10] Napomáhá nám doplnit náš výzkum o popis prostředí.

B1 – zúčastněné pozorování

→ tímto pozorováním lze popsat kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Pozorovatel zde není pouhým pasivním registrátorem dat, ale sám se účastní dění, v určité sociální situaci (Hendl, 2005).

B2 – nezúčastněné a strukturované pozorování

→ v tomto případě se pozorovatel dané situace již neúčastní, zůstává neangažovaný. Strukturované pozorování zachycuje strukturu chování, jednání v konkrétní situaci

[10] Hendl, J. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace, Praha : Portál, 2005. str. 191. ISBN- 80-7367-040-2

C) Dokumenty a fyzická data

Dokumenty a různá data slouží k doplnění dat, která jsme již získali. Tyto dokumenty vznikly již v minulosti a pořídil je někdo jiný a pro jiný účel, než je využívá výzkumník.

Nejčastěji se jedná o deníky, archivované údaje, úřední dokumenty, rodinné fotografie, videonahrávky, … (Hendl, 2005).

5. NARATIVNÍ VÝZKUM

Narativní výzkum pracuje především s autobiografickými daty – rozhovory. Tato práce ovšem nezahrnuje pouhé „povídání“, jak by sám pojem – narativní – mohl předpovídat.

„Narativní analýza patří mezi přístupy mající jedny z nejhlubších kořenů, neboť lidské příběhy byly odedávna prostředkem k předávání kulturní tradice, společenských hodnot, popisu a interpretaci motivů lidských aktérů atd.“[11] Každý, kdo nějaký příběh poslouchá, je tedy jakýmsi dalším interpretem a každý danému příběhu může rozumět jinak, svým způsobem (Miovský, 2006).

Narativním materiálem pak mohou být nejen deníky a autobiografická díla, ale i různé druhy literárních prací, dokonce i běžná konverzace, kterou nahráváme, interview…

Co vše narativní metoda zahrnuje a čeho se týká, se pokusím popsat v následující kapitole.

5.1. Co děláme v narativním výzkumu

5.1.1. Narativní perspektiva

Narativní perspektiva je ta skutečnost, se kterou výzkumník nahlíží na zkoumanou skutečnost (Chrz, 2007). „Naše pojmy, hypotézy či přístupy jsou často konstituovány určitými perspektivami, které často spočívají v tom, že na zkoumanou skutečnost nahlížíme skrze určitou metaforu.“[12]

Pokud budeme na perspektivu nahlížet jako na metaforu vyprávění, musíme mít na paměti, že každá „metaforická perspektiva“ nám něco „zaostřuje“, osvětluje či naopak zakrývá (Chrz, 2007).

[11] Miovský, M. Kvalitativní výzkum a metody v psychologickém výzkumu. Praha : Grada. str. 241. ISBN 80-247-1362-4

[12] Chrz, V. :Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha, Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.7. ISBN 978-80-86174-11-2

Jestliže budeme touto „metaforickou perspektivou“ nahlížet na zkoumanou perspektivu, zjistíme, že prožitky života jsou tvořeny figurami a zápletkami.

Skrze svou narativní organizaci dostává život tvar, řád, souvislost, směřování a smysl. „To znamená, že chceme-li se jako výzkumníci něco dozvědět o tom, jaký význam dává člověk své zkušenosti či svému životu, potom je třeba se zaměřit na způsob jejich narativní strukturace.“[13]

5.1.2. Vyprávění a zkušenost

Za předpokladu, že budeme vycházet z hypotézy, že prostřednictvím narativní konstrukce je dáván zkušenosti nebo životu význam, potom se tedy musíme i ptát na to, co je vlastně prostřednictvím narativní konstrukce ztvárněno?! (Chrz, 2007).

Ztvárňuje tato narativní konstrukce „pouhé“ vyprávění o životě, nebo ztvárňuje „pravý“ život? Na tuto otázku můžeme odpovědět třemi různými způsoby.

Jedna z možných odpovědí, které v sobě nese prvky z fenomenologické tradice, vychází z hypotézy „primárně prožitkové úrovně zkušenosti“. Primární, neboli původní, zkušenost můžeme chápat jako „přirozený postoj“. Jedinec není ještě ve svých percepcích vyčleněn z okolního světa (Chrz, 2007).

Další možnou odpovědí na otázku vztahu života a vyprávění je obrat k „jazyku, diskursu nebo textu“. V tomto případě se jedná o různá pojetí, která oba pojmy nerozlišují. Jako text – diskurs chápeme samotné vyprávění, ale i osoby, jejich jednání, souvislosti…

„Logika textu, diskursu či narativní konstrukce je v takovémto pojetí rozšířena na realitu života a prožívajícího subjektu. Život sám je textem, diskursem, vyprávěním, zkušenost sama má narativní strukturu.“[14]

Pojetí Paula Ricoeura, který navazuje na hermeneutickou tradici, by mohl být určitým kompromisem, mezi oběma předchozími hypotézami. V tomto případě se jedná o případ, kdy vyprávění o životě, ale i život sám, mají svou narativní strukturu (Chrz, 2007). Toto pojetí však ještě pracuje s pojmem „přednarativní struktura“. Jedná se o jakési předporozumění lidského chování. Každý z nás musí ve svém životě nějakým

[13]Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha, Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.7. ISBN 978-80-86174-11-2

[14] Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum, Praha, Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.8. ISBN 978-80-86174-11-2

způsobem jednat, rozhodovat se, zaujímat určitá stanoviska. Setkáváme se s určitými motivy, cíly, aktéry, interakcemi a výsledky. Ve všech těchto situacích se člověk aktivně „rozvrhuje“. Prostřednictvím narativní konstrukce můžeme tedy dospět k tomuto „rozvrhu“, porozumění životu. (Chrz, 2007).
„Člověk je bytostí odpovídající na výzvy situací, v nichž si život žádá, aby byl ztvárněn jako dobrý příběh, který dává smysl“.[15]

5.1.3. Povaha narativních dat

O povaze narativních dat by se mohlo jistě polemizovat. Přesto je pro výzkumníky, kteří se zabývají narativní metodou, příběh tím hlavním, co mají. Proto je třeba na autobiografická vyprávění nahlížet jako na výraz způsobu, jakým zkoumané osoby dávají význam své zkušenosti a i svému životu (Chrz, 2007). Nesmíme ale také zapomínat na to, že každé vypravování je výrazem určité situace, ve které je produkováno (Chrz, 2007).

Narativní metoda nehledá žádné univerzální „pravdy“, jediné možné interpretace lidského jednání (Miovský, 2006). „Příběhy vytváříme okolo jádra faktů nebo životních událostí a vytváříme tak prostor pro svobodu individuality, kreativity, volby, doplnění, rozvinutí, posunutí důrazu. Jde o interpretaci zapamatovaných faktů“.[16]

Každý z nás, ať vědomě či nevědomě, vytváříme své vlastní příběhy o tom, co se děje kolem nás, o tom, co se nás týká. Narativní metoda i narativní výzkum je tedy typický hlavně subjektivismem, ale i pluralismem a relativismem. Proto je nutné, pokud chceme tuto metodu označit za vědeckou, najít a definovat koherentní východiska, která se budou týkat metod, postupů a popis, jakým způsobem jsme dospěli k našim výsledkům (Miovský, 2006).

Narativní výzkum využívá metodu rozhovoru. „V případě narativního rozhovoru je strukturující aktivita výzkumníka omezována na minimum, tj. je zde vytvářen prostor pro spontánní strukturaci respondentovy zkušenosti.“[17]

---

[15] Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum, Praha, Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.8. ISBN 978-80-86174-11-2
[16] Miovský, M. :Miovský, M. : Kvalitativní výzkum a metody v psychologickém výzkumu. : Grada. Praha ISBN 80-247-1362-4
[17] Chrz, V. : Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha, Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.9. ISBN 978-80-86174-11-2

5.1.4. Rekonstrukce významu

Rekonstrukce významu, tedy rekonstrukce zkušenosti a života, se provádí skrze určitou podobu, tedy skrze autobiografická vyprávění, získané z výzkumného rozhovoru (Chrz, 2007).

„Narativní výzkum je možné chápat jako interpretaci interpretace, jako rekonstrukci rekonstrukce či jako převyprávění vyprávění.“[18]

5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce

Tyto kategorie nám pomáhají pochopit, či si ujasnit, logiku narativní rekonstrukce.

Životní témata jsou většinou výchozí kategorií narativní rekonstrukce. Stejně tak, jako příběhy literární, jsou i příběhy, které vyprávím, mají určitá témata, motivy (Miovský, 2007). Dotazovaní dávají, ve svých vyprávěních, význam především tomu, „o co“ (oč) se v jejich životě jedná, „o co tu jde“, „co“ v životě sledují, k „čemu“ v životě směřují, … a právě to „co, něco“ chápeme jako tématem, čili, životním tématem.

Ztvárnění jednání je další kategorií narativní rekonstrukce. Doprovází životní témata. Vysvětluje buď jednání, záměr nebo cíl, ale hlavně důvody chování životních témat. Ztvárnění jednání poukazuje i na to, že člověk si je do jisté míry vědom toho, o „co se jedná“, „oč jde“, a má přitom i jistou míru svobody, ale i určitou odpovědnost za své jednání.

Zápletky a figury vyjadřují určitý způsob ztvárnění, tedy vyprávění, příběhu. O zápletce můžeme hovořit tehdy, když jedna událost vyplívá z druhé a to v určitém řádu důvodů a záměrů (Miovský, 2007). Jednající osoba, má své důvody a tak vědomě a svobodně sleduje své záměry a cíle (Chrz, 2007). „Zápletka činí naši zkušenost jednotným celkem, tj. čímsi, co má začátek, prostředek a konec a co má také „hlavu a patu“, tj. co dává smysl.“[19] Zápletka může mít rozměr nejen časový či lineární, ale také prostorový či figurální (Chrz, 2007).

Existuje několik typů figur, které ztvárňují životní perspektivu, odpovídají klasickým žánrům. *Komedie* představuje šťastný osud. *Romance* je to, oč v životě běží, je třeba

[18] Chrz, V. : Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha : Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.9. ISBN 978-80-86174-11-2

[19] Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha : Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.11. ISBN 978-80-86174-11-2

vybojovat, zachránit či vysvobodit. *Tragédie* je život katastrofy či pádu. *Ironie*, jejímž základem je „snižování“. (Chrz, 2007).

Hodnoty a přesvědčení nám ukazují určitý postoj respondenta. Objasňují nám, jak respondent nahlíží na své „oč v životě běží“. Můžeme sledovat různé popisy a vysvětlení toho, co má pro respondenta hodnotu, co je pro něj důležité, o co usiluje, jeho problémy, krize, či potíže (Miovský, 2007). „Hodnoty a přesvědčení jsou „ztělesněny“ jak v životním tématu vyprávění, tak v jeho směřování a cílech, ve způsobu ztvárnění jednání i ve figurách a zápletkách.“[20]

Obrazy sebe a druhých definují postavení respondenta a osob, které v jeho vyprávění figurují. „Vyprávějící tedy ztvárňuje sebe sama jako *postavu* vedle dalších *postav*.“[21] Respondent-postava se tedy stává hlavním aktérem vyprávění a definuje svoji pozici, roli a vztah k ostatním lidem-postavám. Respondent není obvykle nositelem pouze jedné pozice. V závislosti na čase a kontextu, na směřování k různým cílům bývá respondent nositelem pozic více (Miovský, 2007).

Reflexe a hledisko ztvárňují, v narativní konstrukci, schopnost zachytit lidskou zkušenost. Hledisko označuje jakýsi úhel pohledu, neboli perspektivu, ze které danou zkušenost nahlížíme. Tedy kdo je divákem a kdo vypráví (Miovský, 2007). Reflexe označuje různou míru porozumění. „Porozumět zkušenosti znamená porozumět způsobu, jakým jsou jednání či prožívání utvářeny prostřednictvím „intencionálních stavů“, tedy přesvědčování, přání a záměrů“[22]

Diskursivní kontext je poslední kategorií narativní rekonstrukce. Tato kategorie ukazuje, že každý vypravěč strukturuje své vyprávění vzhledem ke svému příjemci, posluchači. Vyprávění tak nejsou pouze „o něčem“, ale také „pro někoho“ (Miovský, 2007). Tím vzniká konkrétní komunikační, konverzační interakce. Proto můžeme tento diskurs chápat jako vyprávění (Chrz, 2007).

[20] Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha : Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.13. ISBN 978-80-86174-11-2
[21] Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha : Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.13. ISBN 978-80-86174-11-2
[22] Chrz, V. Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkum. Praha : Psychologický ústav AV ČR Praha, 2007. str.14. ISBN 978-80-86174-11-2

6. PRAKTICKÁ ČÁST

V této kapitole se již zaměřím na vlastní rozbory rozhovorů, které jsem prováděla s hyperaktivními dětmi.

Stručně popíši průběh sběru kvalitativních dat, jejich rekonstrukci a přiblížím strukturu témat, na která jsem se, při výzkumu, zaměřila.

6.1. Sběr dat

Sběr dat jsem prováděla na nejmenované základní škole, kde jsem také vykonávala dlouhodobou závěrečnou praxi. Proto jsem měla možnost si některé děti „otipovat“, než jsem písemnou formou požádala jejich rodiče, se souhlasem školy, o spolupráci na mé diplomové práci (písemná žádost – příloha č. 2).

I když je na školách velké množství dětí, které jsou více živé, nesoustředěné, roztěkané, není jich přesto mnoho, které mají hyperaktivitu potvrzenou. Proto ve své práci uvádím pouze tři rozhovory s dětmi, které mají hyperaktivitu „zapsanou“ ve svých osobních složkách. Každé dítě je z jiné třídy (6., 7., 9.třída).

S každým dítětem jsem měla možnost „povídat si“ o samotě (děti byly uvolněny z vyučování).

Nejprve jsem se představila a dítě ujistila, že náš „rozhovor“ se nikdo nedozví, což bylo pro děti motivující. Rozhovory s dětmi jsem nahrávala na diktafon. Vždy jsem měla připravené okruhy otázek, o kterých jsem se chtěla zmínit. Pokud se některé z dětí pozastavilo u jednoho z témat, nechala jsem ho rozpovídat se více.

Cílem mých rozhovorů s dětmi bylo téma – hyperaktivita a já. Toto téma se ale ve všech rozhovorech změnilo na téma – „zlobení ve škole“. Proto jsem tedy tímto tématem, které si děti samy „zvolily“ („zlobení ve škole“) snažila na původní téma navázat.

Rozhovory trvaly 30-40 minut, děti byly celkem vstřícné, když uvážím to, že mě viděly poprvé, byly na „půdě“ školy a měly o škole mluvit.

Po skončení rozhovoru jsem dítěti poděkovala, ještě jednou ho ujistila, že vše je „tajné“, popřála mu hodně štěstí a dala mu připravenou sladkost.

Nahrané rozhovory jsem po té přepsala, barevně označila různá témata a opakovaně je pročítala a členila, dle svého uvážení, do stanovených kategorií (viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce).

6.2. Metoda rekonstrukce dat

Jak již napovídá název mojí práce, zaměřila jsem se především na metodu narativní, která je jednou z metod kvalitativního výzkumu (viz. kapitola 4. Kvalitativní metodologie).

Téma „škola“ je pro děti tématem oblíbeným, zejména v negativním významu (škola je nejčastějším tématem, které děti řeší, neboť ji mohou „pomlouvat“ a nacházejí stále nové věci, které jim ve škole a na škole vadí). I tak bylo pro děti povídání o škole celkem složité. A proto jsem děti vybídla k tomu, aby vyprávěly příběh na téma „můj život ve škole“.

Přesto jsem ale musela metodu narativního vyprávění často kombinovat s metodou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami (viz. kapitola 4.3. Metody získávání dat, A2).

6.3. Okruhy a témata rozhovorů

Pro svůj výzkum jsem zvolila 5 hlavních témat (škola, rodina, hyperaktivita a já, zájmy, budoucnost). Témata se navzájem prolínají a současně i doplňují.

U jednotlivých témat jsem se zaměřila na tyto otázky :

1. Téma – škola

• Baví Tě škola?
• Které předměty máš rád a proč?
• Které předměty tě nebaví a proč?
• Máš ve škole speciální úkoly nebo plníš vše jako ostatní?
• Hodnotí tě učitelé více ústně nebo písemně, než jen známkou?

• Vyhovuje ti více ústní zkoušení?
• Zlobíš ve škole? Proč?
• Kde ve třídě sedíš? Sedíš sám?
• Vyrušuješ při vyučování? Proč?
• Okřikují tě učitelé často? Co pak uděláš?
• Máš hodně poznámek?
• Jak si rozumí se spolužáky?

2. Téma – rodina

• Jací rodinní příslušníci jsou u něj v rodině?
• Počet sourozenců?
• Má nějaké zvláštní povinnosti doma, nějaký řád?
• Kdo mu pomáhá s věcmi do školy?
• Komu se může svěřit více?
• Jak vychází se svým sourozencem?

3. Téma – hyperaktivita a já

• Víš, co je to hyperaktivita?
• Vysvětlili ti rodiče, co je to hyperaktivita?
• Navštěvuješ pedagogicko-psychologickou poradnu? Jak často, co tam děláš?

4. Téma – zájmy, koníčky

• Je něco, čemu se věnuješ? Co tě nejvíc baví?
• Navštěvuješ nějaký kroužek?
• Hraješ na nějaký hudební nástroj?
• Sportuješ?

5. Téma – moje budoucnost

• Už jsi přemýšlel, co bys chtěl v životě dělat?
• Co bys chtěl dělat po základní škole?
• Pokud se budeš hlásit na střední školu, máš už nějakou vybranou?
• Co děláš proto, aby ses tam dostal?

Jednotlivé otázky jsem všechny nepokládala. Pouze jsem se držela této kostry, pokud se některé z dětí rozpovídalo více o jednom tématu, nechala jsem ho mluvit dále.

6.4. Zpracování, analýza a interpretace dat

Po přepsání rozhovorů jsem jednotlivé okruhy, pro lepší orientaci v textu, barevně označila. Některé otázky se opakují, přesná struktura nebyla ani u jednoho rozhovoru dodržena. Pokud dítě již nemělo co říct nebo nevědělo, jak dál, položila jsem mu další otázku.

S rozborem narativní rekonstrukce jsem neměla, do této doby, žádné předchozí zkušenosti, proto pro mne bylo snazší držet se daných kategorií (viz. kapitola – 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce) a v rozhovorech je vyhledávat. Ne vždy se mi danou kategorii podařilo správně vystihnout či uchopit, proto zde všechny kategorie narativní rekonstrukce neuvádím.

Rozhovory s dětmi nejsou souvislé, a já si tedy určité pasáže pouze vybírám. Dané kategorie se nesnažím specifikovat, nehledám specifické kategorie, snažím se nacházet kategorie obecné.

6.4.1. Životní téma

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

Určit kategorii „životní téma“ bylo u dětí velmi obtížné. Jak bych mohla chtít po dětech, kterým je 11, 12, 13 let, aby „nějak“ shrnuly svůj dosavadní život, svůj pobyt ve škole, svůj postoj ke škole,…, aby sebe samy určitým způsobem definovaly? Vždyť těmto dětem život sotva začíná.

Proto jsem si předem stanovila, o této kategorii, určitou hypotézu, která splňuje podmínky dané kategorie. Má hypotéza vycházela z přesvědčení, že děti o hyperaktivitě určitě někdy slyšely. Vědí, že ony samy jsou hyperaktivní, že je s nimi tak pracováno, především v pedagogicko-psychologických poradnách. Tedy, že děti samy cítí to, že jejich porucha pozornosti, hyperaktivita, je něčím, co je v životě doprovází. Že pro děti samotné je jejich porucha „životním tématem“.

Proto jsem se také zaměřila na okruh otázek, které se tohoto problému týkají. Zda dítě pojem hyperaktivita zná, od koho se dozvědělo informace. Zda dítě navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu.

Jan (6.třída)

Ot : říká ti něco pojem hyperaktivita?

Od : -------- hmm, ani ne

Ot : říkala ti něco o tom mamka?

Od:. ne

Ot : vůbec nic? Ani ve škole?

Od : ne

Ot : chodíš třeba do ňákého pedagogického centra?

Od : hmm

Ot : co tam děláš?

Od : čteme

Ot : něco jiného než ve škole?

Od : jo

Ot : je to dobrý?

Od : to mě baví

Ot . to jsou třeba pohádky, nebo příběhy?

Od : no, náký příběhy

Radek (8.třída)

Ot : říká ti něco pojem hyperaktivita?

Od : noo, tak hodně zlobení asi, energie hodně

Ot : a slyšel jsi tenhle pojem někde?

Od : no, od bráchy a ten se se mnou o tom moc nebaví

Ot : co ti teda říká brácha?

Od : že sem zlobivej, že sem hyperaktivní, že bych potřeboval zklidnit

Ot : rodiče ti něco o tom říkali?

Od : no, máma se vlastně tady o tomhle baví s bráchou a táta se mnou, von jak je pryč tak se vo tom se mnou moc bavit nemůže

Ot : a co ti mamka teda říká? nebo brácha? Že ty jsi hyperaktivní?

Od : no, von říká že jako nevim jestli přímo já jako ale že bych neměl tolik zlobit, že bych se měl spíš učit

Ot : to ti říká brácha?

Od : no, i mamka

Ot : chodíš, nebo chodil jsi do poradny?

Od : no, chodil sem do tý, tady v Táboře, jak je tam naproti tomu Palcátu, k tý pani doktorce a vlastně tam sme dělali ňáký ty testy, na ty přijímačky, doplňovačky

Ot : a chodil jsi do pedagogického centra?

Od : ne

Ot : do žádného pedagogocko psychologického centra? Že byst tam třeba četl?..

Od : no, noo, tam vlastně sme četli, tam sme dělali ňáký ty věci, doplňování, diktáty sme zkoušeli a počítali sme a ták..

Tomáš (9.třída)

Ot : říká ti něco pojem hyperaktivita?

Od : jo jo

Ot : co

Od : ňáký ten, moc dělá věcí, až moc

Ot : a kde jsi o tom slyšel?

Od : já nevim

Ot : třeba doma, od rodičů?

Od : ne

Ot : chodíš do ňáký pedagogicko-psychologické poradny?

Od : chodil jsem

Ot : cos tam dělal?

Od : jéžiši, ňáký obrázky, ňáký psaní, počítání

Hned v úvodu se setkáváme s problémem, který hyperaktivitu provází. Převážná většina dětí, které jsou hyperaktivní, jsou diagnostikovány především kvůli svým potížím při učení. To znamená, že hyperaktivita se schová do celkového pojmenování - dítě s poruchou učení (dysgrafie, dyslexie, dysortografie, … - viz. kapitola 3.2. Klinické příznaky LMD, g) specifické poruchy učení).

Je pravdou, že hyperaktivní děti jsou, ve většině případů, dyslektici, dysgrafici, dysortografici, … a i když všechny dotazované děti pedagogicko-psychologickou poradnu navštěvují, věnují se zde především problémům s učením (jak chlapci sami uvádějí, pracují v poradnách především s texty, jejich doplnění, s obrázky…). A i přesto, že děti mají ve svých osobních složkách hyperaktivitu jako diagnózu uvedenou, učitelé a ani další odborníci ji při práci s nimi nezohledňují a jejich problematické chování nevnímají v kontextu poruchy.

Hyperaktivita je zde pojímána stále jako určitý rušivý element, děti jsou nadále „nálepkovány“ jako děti, které zlobí, které mají problémy s kázní, které mají nadbytek energie.

Všichni tři hoši tedy i tak na sebe nahlížejí, vnímají se jako někdo, kdo v hodinách více zlobí a to, že jsou více napomínáni, berou jako něco, co ke zlobení patří. Ani jeden z nich neuvádí, že by se k nim učitelé chovali jinak, či na ně měli jiné, specifické nároky nebo požadavky. Žádný učitel ještě ani v jednom z nich nevyvolal pocit, že by jeho „zlobivé“ chování mohlo mít jinou příčinu, než pouze tu, že je to třeba ve škole nebaví nebo že mají problémy s kázní. Není tedy divu, že se hoši za zlobivé považují.

Dílčí reflexe

V předchozí části jsem uvedla postoje chlapců k sobě samotným. Popsala jsem to, že chlapci sami sebe vidí a vnímají se jako někoho, kdo zlobí.
V této části bych ráda zmínila některé otázky, které si já sama k tomuto tématu kladu, především proto, že již vycházím i z mé vlastní pedagogické praxe.

Zdá se, jako by pro učitele bylo snazší pochopit to, že dítě má potíže v učení, než diagnózu v oblasti chování a dítě tak stále vnímají jako svéhlavé a rušivé, jako to, které zlobí schválně.

Děti vlastně ani pojem „hyperaktivita“ neznají. Mají pouze nějaké podvědomí, jak uvádí například Radek, kterého poučuje vlastní bratr, „že by se měl zklidnit“. Možná má ale Radek pravdu, tyto děti potřebují více klidu. To, co po nich učitelé i rodiče chtějí, je, aby byly klidnější, ovšem nikdo jim neříká, jak toho tedy dosáhnout? Jak eliminovat to, co je pro „normální“ děti nepodstatné a pro hyperaktivní děti jen dalším zdrojem

neklidu? V rozhovorech totiž nikde nenacházíme zmínku o tom, že by děti věděly, jak situaci změnit.

Jak tyto děti „zklidnit“, jak jim vyjít ve škole více vstříc, když se ani v pedagogicko-psychologických poradnách, které navštěvují, nedozvídají, co hyperaktivita obnáší.

Je jednoduché napomenout ve třídě dítě, které zlobí či vyrušuje, protože ví, čím se provinilo. A dítě se zklidní (alespoň na chvíli), přestane si povídat se spolužákem, přestane dělat to, co nemá. V tomto případě je zde daný jasný model chování – ve škole se určité věci dělat nesmí, což většina dětí ví. A když je dítě přesto dělá, je pokáráno a dítě se zpravidla utiší, přestane dělat činnost, za kterou bylo pokáráno. Zde se předpokládá, že dítě ví, co dělat nesmí, ale také ví, co dělat má.

V případě hyperaktivních dětí, zatím ale nikdo nestanovil, co dítě může. Ze všech stran, hlavně ve škole, slyší pouze to, co dělat nemá, nesmí, nemůže.

To, co je pro každého učitele již nevhodným chováním při vyučování, může být ale pro hyperaktivního jedince jen způsob, jak se vyrovnává se svým vnitřním neklidem, který nedokáže a neumí ovládat. Jak bychom mohli chtít po „človíčkovi“, který sám neví, co se s ním vlastně děje, aby se choval „normálně“, když pro něj samotného je jeho chování normální. Chceme po hyperaktivním dítěti, aby se chovalo tak, jak to máme my ostatní v naší mysli.

Ve srovnání s dětmi, které mají specifické poruchy učení je již dáno, co děti mohou. Jsou jim tolerovány určité chyby, preferují se u nich ústní zkoušení, při testech dostávají možnosti volby správných odpovědí, mají menší rozsah písemných úkolů a jiné…
Co ale může hyperaktivní dítě? Co jemu může a bude tolerováno, především ve škole? Za jaké chování má být hyperaktivní jedinec už pokárán a jaké chování by měl učitel tolerovat a nechat bez povšimnutí?

Tyto a určitě ještě i další otázky zůstávají stále nezodpovězeny. A to nejspíše do doby, kdy se hyperaktivita začne brát jako samostatná porucha pozornosti, ne jen jako součást či projev jiné, přesto již definované a vymezené poruchy. Až tedy děti samy budou vědět, co mohou dělat (zde myslím především ve škole), můžeme po nich chtít, aby nedělaly to, co nesmí.

Dnes již existují různé programy, které učí děti s poruchami pozornosti, hyperaktivitou, jak s neklidem pracovat, jak se uvolnit, jak se naučit vnímat samy sebe a poznat, kdy jsou přetažené a potřebují se uvolnit (například drobným pohybem). Stejně tak již existují doporučení pro učitele, jak na neklid dětí reagovat a jak jim umožnit, aby

se uvolnily. Například nějakým drobným úkolem, který jim ale umožní určitou změnu v tom, co dělaly (rozdat sešity, přinést slovníky, odnést třídní knihu, …).

Nechci zde ale hodnotit či posuzovat práci odborných pracovníků a pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, neboť to není předmětem mé diplomové práce a hlavně mi to ani nepřísluší!

Na základě provedených rozhovorů jsem ale postřehla tento přetrvávající problém a domnívám se, že uchopení toho, jak se žije hyperaktivním dětem ve škole, je téma zásadní. Hyperaktivita, jak se z rozhovorů potvrdilo, není pro děti jejich životním tématem. Domnívám se, že pro děti je klíčovým tématem, v těchto třech rozhovorech, jejich život ve škole, který je poznamenaný hlavně tím, že ve škole zlobí a že jim něco nejde. Přesto jsem ale úplně negativní hodnocení sebe ve škole, v rozhovorech nepostřehla.

6.4.2. Ztvárnění jednání

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

V této kapitole se zaměřím především na chování ve škole, protože právě zde se hyperaktivní chování dětí projevuje nejvíce negativně.

Zaměřím se na postavení dítěte ve třídě, na jeho přístup – „to mě nebaví“, „zlobím ve škole schválně“, „dostávám poznámky“ . Pokusím se ukázat, že děti jednají většinou již s určitým záměrem, čímž sledují určitý cíl a svého chování jsou si i též vědomy.

Jan (6.třída)

- „To mě nebaví“ :

Ot : baví tě to ve škole?

Od : ne

Ot : a proč?

Od : protože se tam učí

Ot : a baví tě přesto ňáký předmět?

Od : hmm, přírodopis a tělocvik

Ot : a co tě nebaví?

Od : angličtina

Ot : proč?

Od : protože mi to moc nejde

- „Dostávám poznámky“ :

Ot : dostáváš ve škole hodně poznámek?

Od : hmm, přikývnutí

Ot : za co?

Od : za zlobení

Ot : že třeba vyrušuješ v hodině?

Od : hmm, přikývnutí

- „Zlobím ve škole schválně“ :

Ot : napomínají tě učitelky hodně?

Od : jo

Ot : a jak vyrušuješ?

Od : si povídáme

Ot : s kolegou?

Od : hmm, přikývnutí

Ot : to se ale nesmí, ne?

Od : to je jedno

Ot : proč si s ním vlastně povídáš?

Od : protože mě to baví

Ot : tebe nebaví poslouchat paní učitelku?

Od : nee!

Ot : ani v přírodopise?

Od : jo, v tom jo. Tam je pan učitel a s tím se znám

Ot : v jakém předmětu máš nejvíce poznámek?

Od : snad v češtině, nebo v hudebce

Ot : jak to, že v hudebce?

Od : že zpíváme jiný písničky

Ot : proč to děláte?

Od : že nás to baví

Již rozhovor s Honzou naznačuje určitý vzorec chování : záměr – jednání – cíl.

Jak Honza sám uvádí, ve škole zlobí často, protože ho škola, učení moc nebaví.

A protože mu to nejde, zlobí. I přesto, že ho učitelé hodně napomínají, je zlobení činnost, které ho, oproti učení, baví.

Sám uvádí, že nezlobí pouze v předmětu, kde ho vyučuje známý.

Radek (8.třída)

-„ To mě nebaví“ :

Ot : baví tě škola?

Od : noo, ňáký předměty

Ot : a třeba jaký?

Od : mě baví ten tělocvika, ta výtvarka, ta čeština, nebaví mě ájina, matika, to je asi tak všechno

Ot : proč tě to nebaví?

Od : tak, hlavně toho hodně učení a matika mi moc nejde, s těma jazykama, takže je to takový divný

Ot : a myslíš si, že to, co tě baví, tak tam jsou i lepší učitelé?

Od : noo, vlastně mi tam máme známýho, pana učitele, ten tam dělá s počítačema

Ot : takže se musíš snažit, aby na tebe nežaloval rodičům?

Od : no☺

- „ Dostávám poznámky“ :

Ot : máš hodně poznámek?

Od : noo, celkem jo, minulej rok jsem jich měl víc

Ot : za co je máš?

Od : třeba že se bavíme o hodině s kámošema

Ot : a proč se s nima bavíš?

Od : já nevim, on mi vždycky něco řekne, tak se o tom začneme bavit

Ot : a není to třeba také tím, že tě ten předmět nebaví?

Od : no, podle toho co taky probíráme, když probíráme na diktát, tak ani moc

- „Zlobím ve škole schválně“ :

Ot : a sedíš sám?

Od : né, sedíme s Lukášem

Ot : a to je tvůj nejlepší kámoš?

Od : noo, jeden z nejlepších

Ot : takže s ním si povídáš o hodině a vyrušujete?

Od : noo

Ot : a co na to paní učitelka?

Od : nás napomene, pak nás napomene po druhý a když ještě zlobíme tak si třeba vezme žákovskou a řekne abychom nezlobili. Tak když nezlobíme, tak nám nic nenapíše

Ot : a když jo, tak poznámku?

Od : noo, tak nám napíše sdělení, jako abychom nezlobili

Ot : a bereš si z toho něco? Nebo si z toho nic neděláš?

Od : no, mamka mi to dycky vysvětlila, abych teď nezlobil, vlastně jak mi jde o známky ještě za chování, abych to jako nedělal

I Radek poukazuje na to, že ve škole ho to nebaví proto, že je tam hodně učení, které mu ovšem nejde a je to „tedy divný".

Stejně tak, jako má vliv známého učitele na Honzu, ukazuje se, že i pro Radka je „učitel známý" důvod k tomu, aby se lépe choval, měl lepší známky.

Poznámek má Radek celkem hodně, opět v důsledku nepřiměřeného chování. Toto chování ale vzniká často kvůli kamarádovi, se kterým Radek sedí. Radek uvádí, že začne vyrušovat jako první jeho kamarád a on se pak přidá.

Radkova maminka mu však vysvětlila, že by si teď měl známky, tedy i známky z chování, hlídat.

V porovnání s Honzou se zdá, že Radkovo chování je více ovlivnitelné míněním či názory, druhých osob – „mamka mu to vždy vysvětlila", „aby známý učitel nežaloval", „začne se bavit kamarád", … přesto má ale Radek poznámky, přesto vyrušuje, právě proto, že ho to nebaví.

Takže i u Radka můžeme sledovat určitý vzorec : záměr – jednání – cíl.

Tomáš (9.třída)

-„ To mě nebaví" :

Ot : baví tě škola?

Od : ne

Ot : proč?

Od : nuda!

Ot : úplně všechno?

Od : no, to zas ne, něco mě baví

Ot : a co?

Od : tělocvik třeba

Ot : co hudebka?

Od : ne!

Ot : co třeba matika?

Od : nee!

Ot : občanka?

Od : hmm, to jo

Ot : proč ti to jde?

Od : no, že mě to baví

Ot : a to ostatní? Co třeba jazyky, jdou ti?

Od : ne!

Ot : a baví tě?

Od : ne!

Ot : učíš se doma?

Od : joo, to jo

Ot : a proč si teda myslíš, že ti to nejde?

Od : hmm, nebaví mě to

<u>- „Zlobím ve škole schválně“ :</u>

Ot : vyrušuješ v hodině?

Od : ehmmm☺

Ot : záměrně?

Od : no, jak kde

Ot : tam kde tě to nebaví, tak záměrně?

Od : no, a pokud se rozjedou i ostatní, tak i já pak

Ot : a nerozpoutáváš to první ty?

Od : jak kdy

Ot : a při čem to většinou rozpoutáš?

Od : jéžiši, ..třeba tá, hudebka, jinak jsem v klidu

Ot : co konkrétně znamená, když to rozjedeš?

Od : vykřikuju, povídáme si a tak

Ot : co na to učitelka?

Od : noo, začne ječet

Ot : ve všech předmětech?

Od : né, jenom ta „kunda“ (učitelka se jmenuje kundrátová)

Ot **:** co z předmětu, tě nejvíc baví a nejvíc ti jde?

Od : občanka a rodinka

Ot : a čím to je?

Od : baví mě to

- „ Dostávám poznámky“ :

Ot : máš hodně poznámek?

Od : teď jen dvě, minulej rok jich bylo o dost víc (poznámka – rozhovor byl prováděn na začátku školního roku)

Ot **:** za co byly?

Od : za zlobení, nenošení úkolů

Ot : proč nenosíš úkoly?

Od : dlabu na ně

Ot : řeší rodiče to, že máš poznámky?

Od : hmm, ty jsou naštvaný

Tomáš, svými výroky – „dlabu na ně“, „nuda“, ale i přístupem ke svým povinnostem – nošení domácích úkolů - zaujímá pozici deváťáka, který je „nad vodou“.
Ukazuje, že pokud je něco, co mu nejde, je to zároveň spojeno i s tím, že ho to ani nebaví!

Co ho naopak baví hodně a jde mu to, je „vytáčet“ učitelku na hudební výchovu, protože pak hodně „ječí“.

Takže i u Tomáše je patrné jednání : záměr – jednání – cíl.

Ve všech třech případech se nám opakuje stejné chování a jednání :

=> nejde mi to => nebaví mě to => zlobím => dostávám poznámky =>

1. Nejde mi to, protože mě to nebaví.
2. Nebaví mě to, protože mi to nejde.

3. Protože mě to nebaví, ani mi to nejde, zlobím.
4. Když zlobím, dostávám poznámky.

Všichni tři hoši ve škole zlobí a vyrušují schválně. Všichni tři jsou aktivními aktéry svých příběhů.

Všichni ví, že za zlobení a vyrušování dostanou kázeňský postih – poznámku, přesto to dělají dál a baví je to. Na první pohled by se tedy zdálo, že zlobení a vyrušování je ta činnost, která děti ve škole baví nejvíce. Není ale právě hyperaktivita tím, co vede děti k tomu, že se o hodinách, kde musí často jen sedět, poslouchat a psát, často nudí? Nejsou tedy činnosti, které po dětech škola vyžaduje „spouštěcím" elementem proto, aby „zlobily"? Neboť to, co většina chápe jako zlobení, může být pro hyperaktivní děti pouze „jinou činností", ke které je nutí jejich vlastní neklid. Všichni jsme nudu ve škole zažili, každý z nás jí čelil jiným způsobem. Někdo si četl pod lavicí, někdo si kreslil, někdo snil, jiný si dopisoval chybějící látku z jiného předmětu…přesto jsme ale dokázali dál sedět na svém místě, dokázali jsme dělat jiné činnosti v klidu a tichosti. Hyperaktivní dítě to nedokáže. Po chvíli mlčení, sedění a psaní ho vnitřní neklid „žene" ke změně. K činnosti, která je odlišná, více „živá", více „aktivní"…, což samozřejmě může být učiteli chápáno a považováno za zlobení.

Jak tedy přistupovat k dětem, které svůj vnitřní neklid řeší změnou aktivity, které je ale učiteli považována za vyrušování či zlobení? Je těžké udržet pozornost všech dětí, ale ještě těžší je udržet stálou pozornost těch, kteří mají se soustředěním problémy.

Dnešní situace učitelům moc nepomáhá. Ze všech stran často slyšíme o integraci, nejen postižených, ale i dětí se specifickými poruchami učení. O integraci dětí s poruchami pozornosti se ale zřejmě nemluví natolik, jak by bylo potřeba.

Automaticky se předpokládá , že každý učitel vlastní patent na to, jak ve své třídě zvládnout všechny žáky – ať jsou nadaní, talentovaní, průměrní, zlobiví, s poruchami učení, či hyperaktivní.

Bohužel realita je jiná, a proto se asi i nadále budeme setkávat s „nálepkováním" hyperaktivních dětí, které dál budeme označovat za ty, co vyrušují v hodině.

A jaké to asi je pro dítě, které se musí vyrovnávat s tím, že je automaticky zařazeno do „škatulky – zlobivé dítě"? Hyperaktivní dítě je neustále káráno za něco, co samo ovlivnit neumí, za co samo nemůže.

Jak takové dítě rozlišit od těch, pro které je zlobení ve škole koníčkem, když i v pedagogicko-psychologických poradnách diagnostikují u dětí „jen“ poruchy učení? Jak můžeme chtít po dětech samotných, aby se dokázaly se svým handicapem vyrovnat samy, když to adekvátně nedokáže ani jejich okolí? Není zde smyslem věci kritizovat systém, na druhou stranu je potřeba poukázat na skutečnost, že, v případě pozorovaných dětí, v některých svých rolí selhává.

6.4.3. Zápletky, figury

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

Nejčastější „zápletkou“ v těchto rozborech je v podstatě ztvárnění jednání, které jsem popsala a rozebrala v předchozí kapitole. Proto se již v této kapitole zápletce „ve škole“ věnovat nebudu.

6.4.4. Hodnoty a přesvědčení

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

Tato kategorie uvádí to, co je pro nás důležité, o co má smysl usilovat. V podání chlapců ze 6., 8. a 9.té třídy se jedná o věci, o které se zajímají snad všechny děti tohoto věku.

Jedinec nemusí být nositelem pouze jedné pozice. Protože většinou usilujeme o více věcí, směřujeme k více cílům, jsme nositeli i více pozic.

Hodnoty, které chlapci preferují, se pokusím najít skrze činnosti, kterým se chlapci věnují a skrz to, jak se vůči nim vymezují.

Jan (6.třída)

Ot : co tě nejvíc baví doma?

Od : hraju airsoft, venku

Ot : jak ses k tomu dostal?

Od : klasicky, jeden pod náma to hrál, vždycky jsme ho viděli jak přišel, tak nás tam jednou vzal a nás to začalo bavit

Ot : jak často tam chodíš?

Od : každej den skoro

Ot : a učíš se teda vůbec doma?

Od : jo

Ot : mamka ti to dovolí?

Od : hmm

Ot : a chodí ten tvůj nejlepší kámoš s tebou?

Od : hmm, jsme spolu v týmu

To, co Honzu baví nejvíce v jeho volném čase, je airsoft. Hra na vojáky, disciplína, ale i simulovaný boj, … sport, který je dnes velmi oblíben. Na otázku, jak se k tomu Honza dostal, odpovídá – *klasicky, jeden pod náma to hrál, vždycky jsme ho viděli jak přišel, tak nás tam jednou vzal a nás to začalo bavit* . Jako by bylo úplně normální, že airsoft hraje skoro každý, nebo že se každý může na airsoft dát.

Airsoftu se Honza věnuje skoro každý den, což ukazuje, že ho to nejen baví, ale přikládá tomu i nějaký význam. K vojenským věcem má blízko i díky své matce, která pracuje u vojáků ve skladu a Honzovi dovolí prolézat si i tanky.

Ot : co třeba čtení?

Od : no, to mi ani moc nejde

Ot : stydíš se, když musíš číst před ostatníma?

Od : hmm, že doma čtu plynule a před ostatníma ještě trošku koktám

Ot : smějou se ti ostatní?

Od : nee

Ot : tak to jsou kamarádi

Od : ani moc ne, ale oni se mě bojej

Ot : jak to?

Od : já jsem se popral tady na škole s Leošem

Ot : kdo je to Leoš?

Od : z 9tý třídy

Ot : ty jsi ho přepral?

Od : ne, ale pustil sem se do něj, že měl potíže

Ot : kvůli čemu?

Od : že mě pořád vyhazoval od našeho počítače a potom se do mě ve škole pustil, sme si nadávali, pak sme se do sebe pustili

Ot : tekla krev?

Od : trochu

Ot : tobě?

Od : jo a jemu taky

Ot : tak proto se tě ostatní ve třídě bojí?

Od : jo

Honza přikládá důležitost tomu, že se ho ve třídě ostatní bojí, a proto by se mu ani nesmáli, že trochu koktá při čtení. Svou pozici si získal díky střetu se žákem z 9. třídy. Jen málo kluků ze šesté třídy si dovolí na někoho staršího a Honza „se pustil" dokonce do kluka z nejstaršího ročníku na škole.

A třeba že je koktání při čtení v šesté třídě něco, za co by se ostatní mohli Honzovi posmívat, nikdo si to nedovolí, protože se ho spíše trochu bojí.

Honza se jeví jako hrdina, který si svou určitou pozici vybojoval (ostatní se ho bojí, proto by se mu nesmáli). A i když má strach, číst před celou třídou nahlas, nesmí dát najevo slabost.

Jeho postoj je velmi paradoxní. Nezájem o školu, jako instituci, kombinuje se strachem při selhání v úkolech, které tato instituce dává, neboť by se tím mohlo ohrozit jeho postavení ve třídě.

Ot : myslíš si, že když tě paní učitelky napomínají, tak právem,

Od : někdy ani ne, tudle jsem dostal dvě poznámky, když tam dělal Filip binec

Ot : a neštve tě to?

Od : štve

Ot : a říkáš paním učitelkám něco?

Od : no, sem se jich vždycky ptal, dělám, a že si to píšu a ani nevim vo co gou

Ot : a když tě takhle neprávem obviní, zlobíš pak víc, abys je naštval?

Od : ehmm!:-)

Ot : a co třeba děláš?

Od : nevim,----, házíme si s tužkou

Ot : přes celou třídu?

Od : hmm

Ot : co pani učitelka na to?

Od : nám jí vždycky sebere

Ot : a křičí?

Od : jo

Ot : co ty na to? Jsi pak hodnej nebo zlobíš ještě víc?

Od : zlobim ještě víc

Ot : a směješ se tomu?

Od : hmm, přikývnutí

Ot : a co ostatní děti na to?

Od : ty se tomu smějou

Zde Honza uvádí příklad toho, když je obviněný z vyrušování neprávem. Možná se někdy snažil vysvětlit, že on nezlobí, ale přesto ho asi nikdo neposlouchal. Většinou to ale nepřejde, spíše naopak, začne zlobit ještě více. Honza uvádí, že si s kamarádem hází tužkou po třídě. Hněv učitelky pro Honzu ale není známkou toho, aby přestal, právě naopak. Hněv učitelky Honzu pobízí, aby ve zlobení dále pokračoval. Ostatními spolužáky je Honza dále podporován tím, že se celému „představení" smějí.

Ot : máš sourozence?

Od : mám

Ot : máš třeba jiný, speciální úkoly, které tvůj sourozenec nemá?

Od : ne

Ot : a co musíš doma dělat?

Od : vařit večeři

Ot : baví tě to?

Od : jo

Jak by se tedy dalo Honzovo chování definovat?

Honza se sám staví do pozice někoho, koho by se ostatní měli bát, jako „borec", který se pustil do někoho, kdo je o mnoho straší než on sám. Možná toto sebevědomé chování posiluje i hra airsoftu, díky které si může připadat jako opravdový „voják". Přesto má ale Honza potřebu upevňovat si svou pozici ve třídě tím, že dělá „hrdinu - komika".

Hrdina, který při vyučování vyrušuje i přes zákaz učitelky. A komik, který za své chování sklízí uznání svých spolužáků v podobě smíchu.

Co se nějakého režimu doma týká, žádný specifický či odlišný Honza nemá. Což jen dokazuje to, že ani doma s ním není jednáno jako s hyperaktivním jedincem, který by ve svém životě potřeboval určitý řád.

Stejně tak, jako se o školu, tedy spíše o chování ve škole, nezajímá Honza, to vypadá, že se o Honzovo chování nezajímají příliš ani jeho rodiče. I když se s chlapcem učí, jeho nekázeň ve škole již neřeší. Zřejmě nemají potřebu tuto situaci řešit. Proto je pro Honzu lehké, tento postoj převzít, neboť křik učitelky, který neznamená učení navíc, ale jen kázeňský postih, ho u rodičů neohrožuje (nemá „zarachy" kvůli škole, i když nosí poznámky…).

Radek (8.třída)

Ot : učíš se doma?

Od : učim se, hlavně tenhle přírodopis, chemie, z čeho abych měl dobrý známky, tak češtinu, taky se kouknu na tu matiku, mamka mi shání i doučování

Ot : to je ale otrava, ne?

Od : no, je☺

Ot : a už jsi tam byl?

Od : ještě jsem tam nebyl, a ňák příští tejden bysme tam na to měli jít

Ot : a chce se ti tam?

Od : tak tu ájinu tu budu potřebovat, takže na tu jo a na tu matiku je to takový , ani ne, noo

Ot : a k čemu budeš potřebovat tu angličtinu?

Od : no, že táta chce abychom se naučili jazyky, je to kdybychom jeli na dovolenou, tak abychom uměli aspoň jeden jazyk a domluvit se tam

Ot : a líbí se ti to, že se to musíš učit?

Od : tak nelíbí se mi to, ale musim se to naučit, bez toho jazyku bysme se nikde nedomluvili v cizině

I když Radka učení asi moc nebaví, přikládá mu určitou důležitost. Přesto je vidět, že přejímá názor svého otce, který chce, aby se učil hlavně jazyk, který bude určitě potřebovat někde na dovolené.

Jak uvidíme i v dalších ukázkách, je Radkův příběh, především v kontextu jeho rodiny, odlišný od příběhu Honzy. V Radkově příběhu je zahrnuta rodinná soudržnost, která se projevuje nejen tím, že na Radkově úspěchu ve škole se podílí celá rodina, ale také tím, že se Radek učí cizí jazyk, aby byl prospěšný své rodině.

Ot : kdyby jsi měl průser, řekl bys to doma?
Od : hmm, musel bych říct, jinak bych to měl jako ještě horší
Ot : jak to ?
Od : mamka jako by se zlobila, proč sem jí to neřek, takže by ještě řvala víc, že sem jí to měl říct
Ot : a když jí to řekneš? Tak se tolik nezlobí?
Od : no, tak se tolik nezlobí, tak mi třeba zatrhne počítač, televizi a že se du třeba hodinu a půl učit
Ot : je to pro tebe velký trest, zakázaná televize a počítač?
Od : ani né, já na počítač moc nechodim, tam se spíš brácha učí
Ot : a ta televize?
Od : noo, spíš televize s „playstation"

Televize, počítač, playstation, jsou věci, o které dnešní děti nejvíce stojí. A i když je Radek jmenuje mezi věcmi, které mu mohou být zakázány, pokud by matce neřekl pravdu, až tak mu na nich nejspíše nezáleží.

Ot : a sedíš sám?
Od : né, sedíme s Lukášem
Ot : a to je tvůj nejlepší kámoš?
Od : noo, jeden z nejlepších
Ot : takže s ním si povídáš o hodině a vyrušujete?
Od : noo
Ot : a co na to paní učitelka?
Od : nás napomene, pak nás napomene po druhý a když ještě zlobíme tak si třeba vezme žákovskou a řekne abychom nezlobili. Tak když nezlobíme, tak nám nic nenapíše
Ot : a když jo, tak poznámku?
Od : noo, tak nám napíše sdělení, jako abychom nezlobili
Ot : a bereš si z toho něco? Nebo si z toho nic neděláš?

Od : no, mamka mi o dycky vysvětlila, abych teď nezlobil, vlastně jak mi jde o známky ještě za chování, abych to jako nedělal

Vypadá to, že i když Radek někdy zlobí, je to zlobení „umírněné“. Hlavně proto, že v 8mé třídě mu jde o známky, které bude mít na vysvědčení. Navíc mu jeho matka vysvětlila, aby „teď“ nezlobil - *no, mamka mi o dycky vysvětlila, abych teď nezlobil…* Je pochopitelné, že se matka stará o prospěch a známku z chování, především v osmé třídě, jak se zdá Radek opět ale pouze tento názor přejímá. Přesto bych ale jeho postoj hodnotila, vzhledem k jeho věku, kladně. Radek vnímá názory rodičů jako důležité, akceptuje je, a tak díky nim vnímá závažnost situace – v osmé třídě se již píší známky na přihlášky na střední školy.

Ot : takže ty chceš jít na ňákou střední školu?
Od : jo
Ot : a na co?
Od : já? Asi pujdu na COP-ku, tam je kamarád a dělá to, elektro opraváře, počítače opravuje a tam asi bysme šli
Ot : a na to musíš mít lepší známky?
Od : no, mamka řikala, že abych si udržel tadyhle ty známky a co tam budu potřebovat, tak abych měl tak jedničky dvojky

Zdá se, že má Radek jasno v tom, co by chtěl dělat po základní škole. Přesto i zde je patrný vliv jednoho z rodičů. V odpovědi na jakou střední školu Radek půjde, používá množného čísla - *a tam asi bysme šli.* Vliv matky na jeho rozhodnutí o střední škole, Radek potvrzuje i následující odpovědi - *: no, mamka řikala,…*

Ot : a chceš dodělat tu COP?
Od : no, chci jí dodělat, no mamka neví ještě jestli mám jít na ten učňák s maturitou, takže ještě se rozhoduje, no…
Ot : a co bys chtěl ty?
Od : já, my sme se domlouvali, že bych udělal učňák a pak bych dodělával maturitu..no, brácha, i mamka si myslí jako že bych to s maturitou hned neudělal, takže mysleli že bych si to pak dodělal maturitu

Ot: no, to si ale pořád myslí mamka. Co si myslíš ty?
Od : no, já si myslím, že by to asi bylo taky lepší, protože pak bych měl i jako víc času na to učení, takže…

V této ukázce je vliv matky nejvíce patrný. Na otázku, co by chtěl Radek, se jeho odpověď stále stáčela k odpovědi matky - *, „no mamka neví ještě jestli mám jít na ten učňák s maturitou", „takže ještě se rozhoduje, no…", „my sme se domlouvali…", „no, brácha, i mamka si myslí…"*, do jeho rozhodnutí o vlastní budoucnosti zasahuje dokonce i straší bratr, který studuje 1. ročník na ekonomickém lyceu.

Jak by se tedy definovalo Radkovo chování?

Připadá mi, že se Radek staví do pozice člověka, který ví, „o čem je řeč". Přesto se ale ve svých názorech „schovává" za názory své rodiny, především názory matky a svého bratra. A to jak v názorech na vzdělání, tak i na to, co je to hyperaktivita, především proto, co mu bratr říká - „že je zlobivej, hyperaktivní a že by potřeboval zklidnit, že by neměl tolik zlobit, že by se měl spíš učit".

Tomáš (9.třída)

Ot : řeší rodiče to, že máš poznámky?
Od : hmm, ty jsou naštvaný
Ot : dostáváš za to tresty?
Od : ehmm, televize, počítač
Ot : takže televize a počítač tě nejvíc baví?
Od : televize ani už moc tak ne
Ot : takže když dostaneš poznámku, máš zákaz počítače?
Od : no, ale to zas jdu ven
Ot : tak to zas není takovej trest?
Od : to zas ne

Již v této první ukázce se rýsuje celkový Tomášův postoj k věcem, událostem, postoj „nad věcí". Zdálo by se, že zákaz televize či počítače, bude jakousi hybnou pákou ve změně Tomášova chování. Ale není to tak. Jestliže za trest dostane zákaz na počítač, je mu to jedno, protože stále může jít třeba ven.

Ot : co tě baví?

Od : skaut

Ot : co tam děláte?

Od : hlavně se ted už staráme o ty malý, hry vymýšlíme a takovýhle

Ot : ty jsi něco jako vedoucí?

Od : to ne, ale pomáhám mu

Ot : ale ňákou odpovědnost musíš mít?

Od : hmm

Ot : a baví tě to

Od : jooo

Ot : jezdíte taky na víkendové akce?

Od : oni jezdí, já ne

Ot : proč nejezdíš?

Od : mě to nebaví, já jsem spíš s kamarádama tady

Tomáš uvádí, že ho baví skaut. Pomáhá vedoucímu s menšími dětmi, pro které vymýšlí různé hry. Tato práce obnáší i určitou míru odpovědnosti. Zde ale Tomáš opět zachovává svůj postoj „nad věcí", neboť víkendových akcí se neúčastní, to ho nebaví – *„mě to nebaví, já jsem spíš s kamarádama tady"*.

Ot : máš doma některé povinnosti, co musíš plnit?

Od : ehmm

Ot : jaké?

Od : dávat věci ven z myčky a takhle, se psem chodit občas

Ot : a plníš to?

Od : tak já mám už dost starostí s křečkama

Vypadá to, že i přes to, že Tomáš má doma některé povinnosti, neplní je naplno, pod záminkou, že se svými křečky má už dost starostí.

Shrnutí Tomášova chování

Tomáš se staví do pozice žáka, který má svoje věci „na háku“, který zvládá věci „s přehledem“, který plní svoje věci tak, že „se rozhodně nepředře“. Dává najevo svojí rezignaci na školu (stačí mu projít se čtyřkami). Tresty, které používají učitelé, mu jsou „ukradené“. A tresty, které používají jeho rodiče, mu vlastně ani moc nevadí. Také ve vztahu ke skautu, který ho baví, ukazuje, že se povinnostem vyhýbá, neboť se dlouhodobějších akcích neúčastní.

Vypadá to, že Tomášovi je všechno jedno, ale možná je to jen projev toho, že ještě stále nenašel nějaký světlý bod, který by ho více motivoval, aby se v něčem více snažil, aby dotáhl něco do konce. I když se děti v tomto věku snaží chovat tak, že je jim spousta věcí jedno, přesto již dokáží za něčím „jít“, za něco bojovat. Možná je tedy Tomášův postoj – „zvládám vše s přehledem, mám věci na háku“ jen projevem toho, že on sám ještě nenašel to „něco“, pro co by se dokázal nadchnout. Možná si Tomáš ale už své zájmy našel a odpovědnosti, která je spojena s hlubší angažovaností ve věcech, se pouze vyhýbá. Proto do věcí vstupuje „opatrně“ a nechává si tak zadní vrátka.

Z rozhovorů tedy vyplývá, že pro každého chlapce je důležité něco jiného, každý má jiné hodnoty a přesvědčení. Jako by hodnoty chlapců souvisely a korespondovaly s jejich věkem.

Pro Honzu (šesťáka), který tráví nejvíce času na airsoftu, je velmi důležitý jeho postavení ve třídě. Je spokojený s tím, že se ho ostatní bojí, že má tak ve třídě určitou autoritu.

Pro Radka (osmáka) je již důležitá jeho budoucnost. Dokáže si uvědomit potřebu dobrých známek, které se již v tomto ročníku píší na přihlášku na střední školu. Také dokáže, i při volbě budoucího povolání, respektovat názor svých rodičů, což je právě v tomto věku netypické.

Pro Tomáše (deváťáka) je, jak se zdá, důležité jeho „image“ žáka, který se o nic nestará, věci, hlavně škola, mu jsou již „ukradené“.

Myslím si tedy, že hodnoty a to, co je pro chlapce důležité, se odráží hlavně na jejich věku a na tom, co je pro daný věk hodnotově typické.

6.4.5. Obrazy sebe a druhých

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

V této kapitole se ještě jednou vracím k různým okruhům (škola, rodina, záliby, …). Tyto okruhy jsem již dříve zpracovala samostatně, a proto bych je, v této kapitole, chtěla spojit v jeden celek. A to proto, neboť si myslím, že právě v těchto jednotlivých okruzích (škola, rodina, záliby, …) nejvíce vystupují jak obrazy „sebe“, tak i obrazy „druhých“, především těch, kteří hrají v chlapcových vyprávěních – životech, nějaký význam či roli.

Jan (6.třída)

Škola

Honzu to ve škole moc nebaví, hlavně proto, že mu určité předměty nejdou, i když se doma učí. Ve škole dostává celkem hodně poznámek, protože vyrušuje při hodinách. Povídá si se svým spolužákem, jelikož ho nebaví poslouchat paní učitelku. Pouze v přírodopise, který vyučuje jeho známý, se snaží. Zvláštní úkoly nedostává, pouze v češtině má při písemkách méně textu a více času na zadané úkoly. Hodnocen je také stejně jako ostatní, dostává známky.

To, že je neustále napomínán, nijak neřeší.

Ot : komu bys řekl, kdyby na tebe byla třeba nespravedlivá paní učitelka?

Od : no, to ani neřešim

Ot : vůbec to neřešíš?

Od : ne

Ot : třeba kdyby na tebe v hodině hodně křičela? Řekl bys to někomu?

Od : ne

Ot : a trápí tě to?

Od : ne, já si na to ani doma nevzpomenu

Honzovi nejde moc čtení, stydí se před ostatními, že při čtení ještě trochu koktá. Ale strach z toho, že by se mu ostatní smáli, nemá, neboť se ho ostatní ve třídě bojí kvůli tomu, že se dokázal poprat s deváťákem (viz. kapitola 6.4.4. Hodnoty a přesvědčení). Honza se vůbec nebojí žáků ze staršího ročníku. Incident s Leošem (hoch z deváté

třídy) nebyl jediný střet s někým starším. Tentokrát Honza hájil čest svojí maminky a sestry, opět se zde objevuje moment hrdiny rytíře, který hájí čest dámy.

Ot : co si myslíš o škole? Co by se tady dalo zlepšit?

Od : tak jak ty deváťáci si strašně myslej, takže pořád buzerujou..Sem se třeba teď popral před školou, že nadával mý mámě a ségře

Ot : a to když jsi sám, to si klidně k nim dovolíš, když jsou v partě?

Od : se jich nebojim

Někdy je Honza ve škole neprávem obviněn ze zlobení. Což ho vede k tomu, aby začal zlobit opravdu. Má pak radost z toho, že se to paní učitelce nelíbí.

Ot : myslíš si, že když tě paní učitelky napomínají, tak právem,

Od : někdy ani ne, tudle jsem dostal dvě poznámky, když tam dělal Filip binec

Ot : a neštve tě to?

Od : štve

Ot : a říkáš paní učitelkám něco?

Od : no, sem se jich vždycky ptal, dělám, a že si to píšu a ani nevim vo co gou

Ot : a když tě takhle neprávem obviní, zlobíš pak víc, abys je naštval?

Od : ehmm!

Ot : a co třeba děláš?

Od : nevim,----, házíme si s tužkou

Ot : přes celou třídu?

Od : hmm

Ot : co pani učitelka na to?

Od : nám jí vždycky sebere

Ot : a křičí?

Od : jo

Ot : co ty na to? Jsi pak hodnej nebo zlobíš ještě víc?

Od : zlobim ještě víc

Ot : a směješ se tomu?

Od : hmm, přikývnutí

Nejlepší kamarád

Kdyby měl Honza nějaký problém, svěřil by se svému nejlepšímu kamarádovi ze třídy, „Fildovi“, i když kvůli němu dostal dvě poznámky – *„nejlepší kámoš ze třídy, ze třídy to ví skoro všichni“*

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologickou poradnu Honza navštěvuje, zde se ale věnují jeho specifickým poruchám učení, především ve čtení. Práce v centru ho ale baví, neboť se nemusí stydět před ostatními, že při čtení trochu koktá.

Ot : chodíš třeba do ňákého pedagogického centra?

Od : hmm

Ot : co tam děláš?

Od : čteme

Ot : něco jiného než ve škole?

Od : jo

Ot : je to dobrý?

Od : to mě baví

Ot : to jsou třeba pohádky, nebo příběhy?

Od : no, náký příběhy

Ot : proč tě to baví víc než ve škole?

Od : protože ve škole se víc stydím

Ot : fakt? A proč se stydíš?

Od : nevím, že tam je víc dětí

Rodina

S Honzou se doma nejvíce učí maminka, neboť Petr – nevlastní otec se vrací z práce pozdě. Přesto je Petr ten, kterému by se Honza svěřil úplně se vším. Řešil s ním i ředitelskou důtku, kterou dostal, když byla maminka pryč.

Ot : a jak to teda řešíte?

Od : tak třeba teď jsem měl řiditelskou důtku, tak to podepsal a si promluvil

Ot : a pak si promluvil s mamkou?

Od : nejdřív se mnou a potom že mamka byla na dva tejdny pryč a tak jí to zavolal a úplně v pohodě

Honza má straší sestru, každý má svůj vlastní pokoj. Se sestrou vychází nejspíš dobře, řeší obvyklé sourozenecké záležitosti.

Ot : máte dohromady pokoj?

Od : ne, ale pořád tam leze

Ot : za tebou? A něco ti ber?

Od : no

Ot : a ty jí nic nebereš?

Od : já tam chodím jen na počítač

Zdá se, že doma Honza žádné speciální či zvláštní úkoly nemá.

Ot : máš třeba jiný, speciální úkoly, které tvůj sourozenec nemá?

Od : ne

Ot : a co musíš doma dělat?

Od : vařit večeři

Ot : baví tě to?

Od : jo

Záliby

To, co Honzu nejvíce baví, je airsoft, kterému se věnuje skoro každý den. Líbí se mu výcviky vojáků, má knížky o zbraních a přál by si karabinu M4, což je zbraň, „kuličkovka“. Jeho zálibu podporuje i maminka, která dělá u vojáků ve skladu a Honzovi dovolí prohlížet si vojenské sklady, kde jsou i tanky.

Budoucnost

Honza je v šesté třídě, takže je pochopitelné, že ještě nemá jasno v tom, co by chtěl jednou dělat. Zatím se nejvíce zajímá o výcviky vojáků.

Ot : přemýšlel jsi o tom, co bys chtěl někdy dělat?

Od : nevim

Ot : vůbec? A co tě nejvíc baví?

Od : hmm, ty výcviky vojáků

Radek (8.třída)

Škola

Radka ve škole baví pouze určité předměty – tělocvik, výtvarná výchova, čeština, chemie. Nebaví ho matika, protože mu moc nejde, v ostatních předmětech je hodně učení a s jazyky je to „takové divné“. Stejně jako Honza, má i Radek na škole známého učitele. Proto se v některých předmětech více snaží, aby na něj nebylo žalováno. Radek má hodně poznámek, které dostává za to, že se při hodině baví s kamarádem.

Většinou ale začne rozhovor jeho soused a Radek se přidá.

Ot : a proč se s ním bavíš?

Od : já nevim, on mi vždycky něco řekne, tak se o tom začneme bavit

Ve škole žádné zvláštní úkoly nedostává, pouze v češtině má zkrácené úkoly a diktáty má Radek jako doplňovací cvičení. Ostatní ve třídě neprotestují, neboť je jich „takových" více a ostatní si na to zvykli. Hodnocen je Radek známkami, jako ostatní.

Ot : dostáváš v hodině speciální úkoly? Něco jiného než ostatní?

Od : ne, dostáváme stejně, akorát když píšeme v češtině, takže to mám zkrácený, jinak asi nic, třeba doplňuju diktáty

Ot : co na to říkají ostatní? Neprotestují?

Od : ne, neprotestujou, tak vono je nás tady víc, nás je tu asi 5 takže si na to zvykli

Zkoušení má Radek raději v lavici, protože pak nemá takovou trému jako před tabulí a při písemném zkoušení mu paní učitelka dává více času na vypracování.

Svůj neúspěch ve škole vidí Radek v tom, že učivo chápe pomaleji, a že jich je ve třídě hodně, protože paní učitelka vysvětluje látku pro všechny najednou a nemůže se věnovat každému zvlášť.

Ot : ale říkal jsi, že se to učíš, budeš mít doučování, tak v čem myslíš, že to je, že ti to tolik nejde?

Od : no, že to jako dýl pochopim, třeba když se něco dopíše, tak já to pochopim až další písemku a to děláme zase něco jinýho

Ot : myslíš, že je na tebe ňáká paní uč. zasedlá?

Od : myslím, že ne

Ot : tak kdyby sis mohl vybrat, tak bys chtěl aby vás chodilo do školy míň?

Od : no, kdyby nás tam bylo míň, tak půlka

Ot : takže tobě se nelíbí, když to paní učitelka vysvětlí jednou?

Od : no, tak voni to vždycky většinou pochopěj holky a kluci ty to musí pochopit doma

Ot : říkáte to paní uč. Že to nechápete?

Od : no, mi teď máme každý pondělí ráno doučování jako to, že si tam procvičujeme ty příklady tak to de, ale minulej rok sme to neměli

Nejlepší kamarád

Kdyby měl Radek nějaký problém, svěřil by se svým nejlepším kamarádů, protože oni mu většinou taky vše řeknou. S Lukášem, se kterým sedí, také Radek o hodinách zlobí.

Ot : máš ve třídě nejlepšího kámoše?

Od : no, Lukáše, Milana, dva Kuby, no to je všechno

Ot : kdyby jsi měl průser, řekl bys jim to?

Od : joo, voni mi taky vždycky všechno většinou řeknou

Ot : a sedíš sám?

Od : né, sedíme s Lukášem

Ot : a to je tvůj nejlepší kámoš?

Od : noo, jeden z nejlepších

Ot : takže s ním si povídáš o hodině a vyrušujete?

Od : noo

Pedagogicko-psychologická poradna

Radek navštěvoval poradnu, kde se věnoval hlavně přípravě na přijímací zkoušky. Zde ho práce bavila více než ve škole. Hlavně proto, že tam byl sám a učivo – látka mu byla více vysvětlena a nechvátalo se na něj tak, jako ve škole.

Ot : chodíš, nebo chodil jsi do poradny?

Od : no, chodil sem do tý, tady v Táboře, jak je tam naproti tomu Palcátu, k tý pani doktorce a vlastně tam sme dělali ňáký ty testy, na ty přijímačky, doplňovačky

Ot : Co jsi tam dělal?

Od : no, noo, tam vlastně sme četli, tam sme dělali ňáký ty věci, doplňování, diktáty sme zkoušeli a počítali sme a ták..

Ot : a šlo ti to?

Od : jo, tam mi to jde ona tam vlastně na mě nechvátá, mi s tím pomůže

Ot : takže tam jsi jen ty sám?

Od : no, tam jsem jenom já sám, vlastně mamka vždycky odjede třeba na hodinu, něco si zařídí a vona si pak pro mě zajde

Ot : tam tě to teda víc baví?

Od : no, tam vlastně jo, no tam jak sem sám, tak toho jako i víc vysvětlí..protože jak nás je víc, tak vona se nemůže věnovat jednomu člověku ve víc lidech

Rodina

Doma se Radek učí především se svým starším bratrem, který studuje ekonomické lyceum, protože maminka je v práci a tatínek pracuje v Boleslavi.

Ot : a pomáhají ti rodiče při učení?

Od : brácha mi pomáhá, protože mamka je v práci a taťka dělá v Boleslavi, takže mi brácha pomáhá

Ot : to je starší?

Od : no, on je v prvákách na ekonomickým lyceu, takže mi pomáhá

Ot : a to je v pohodě?

Od : jo

Ot : takže s bráchou si hodně rozumíš?

Od : no, a jak je teďka mamka hodně v práci, tak se se mnou učí, pomáhá mi a když přijde mamka, tak se mě zeptá jestli nechci s něčím pomoct, řeknu že ne, že se se mnou učil brácha

Radkova maminka mu shání i doučování, na které se Radkovi moc nechce, ale ví, že angličtinu bude jednou potřebovat.

Od : učim se, hlavně tenhle přírodopis, chemie, z čeho abych měl dobrý známky, tak češtinu, taky se kouknu na tu matiku, mamka mi shání i doučování

Ot : to je ale otrava, ne?

Od : no, je☺

Ot : a už jsi tam byl?

Od : ještě jsem tam nebyl, a ňák příští tejden bysme tam na to měli jít

Ot : a chce se ti tam?

Od : tak tu ájinu tu budu potřebovat, takže na tu jo a na tu matiku je to takový , ani ne, noo

I přesto, že je Radek v osmé třídě („puberta v rozkvětu“) dá hodně na rady svých rodičů, i staršího bratra.

Ot : a k čemu budeš potřebovat tu angličtinu?

*Od : no, že **táta chce** abychom se naučili jazyky, je to kdybychom jeli na dovolenou, tak abychom uměli aspoň jeden jazyk a domluvit se tam*

Ve svých odpovědí Radek používá často množného čísla, kdy mluví jako by i za rodiče.

Ot : takže ty chceš jít na ňákou střední školu?

Od : jo

Ot : a na co?

*Od : já? Asi pujdu na COP-ku, tam je kamarád a dělá to, elektro opraváře, počítače opravuje a tam **asi bysme šli***

Ot : a na to musíš mít lepší známky?

*Od : no, **mamka řikala**, že abych si udržel tadyhle ty známky a co tam budu potřebovat, tak abych měl tak jedničky dvojky*

Ot : a slyšel jsi tenhle pojem někde? (jedná se o pojem – hyperaktivita)

Od : no, od bráchy a ten se se mnou o tom moc nebaví

Ot : co ti teda říká brách?

Od : že sem zlobivej, že sem hyperaktivní, že bych potřeboval zklidnit

Ot : rodiče ti něco o tom říkali?

Od : no, máma se vlastně tady o tomhle baví s bráchou a táta se mnou, von jak je pryč tak se vo tom se mnou moc bavit nemůže

Ot : a co ti mamka teda říká?nebo brácha? Že ty jsi hyperaktivní?

Od : no, von říká že jako nevim jestli přímo já jako ale že bych neměl tolik zlobit, že bych se měl spíš učit

Radek má se svojí maminkou i bratrem určitě pěkný vztah. Nejen co se pomoci v učení týká, ale určitě jim také důvěřuje. Svěřil by se jim i se svými potížemi.

Ot : a kdyby si měl velký průser ve škole, komu bys to řekl?

Od : asi, nejdřív mamce s bráchou, protože taťka je pryč, ten by se to dozvěděl, kdyby mamce jako zavolal, nebo mamka kdyby tátovi zavolala

Ot : a neřekl bys to nejdřív těm kámošům?

Od : to né, no

Záliby

Radka baví „playstation“, digitální hra přes televizi, fotbal, atletika a hokej. Do žádného konkrétního kroužku již ale Radek nechodí, protože má zdravotní problémy.

Ot : co tě baví?

Od : fotbal, ten mě baví, tahles atletika a vobčas i hokej si deme zahrát s klukama

Ot : ty chodíš do atletickýho kroužku?

Od : ne, chodil sem do fotbalovýho, ale teď jsem skončil, protože mám něco s nohou

Budoucnost

V budoucnu by se chtěl Radek věnovat práci s počítači, i když přesně nedokáže určit, o jakou práci by se mělo jednat.

Ot : už jsi přemýšlel o tom, co bys chtěl dělat?

Od : no, já bych chtěl dělat něco s tou počítačovou sítí, to je s těma počítačema,, třeba je skládat, dělat tydle ty věci

Ot : na to musíš mít asi velký vědomosti o počítačích, ne?

Od : no, tak vo no je tam vlastně spíš to vo těch programech, jak se to instaluje a tak

A i zde patrný vliv maminky.

Ot : takže ty chceš jít na ňákou střední školu?

Od : jo

Ot : a na co?

Od : já? Asi pujdu na COP-ku, tam je kamarád a dělá to, elektro opraváře, počítače opravuje a tam asi bysme šli

Ot : a na to musíš mít lepší známky?

Od : no, mamka řikala, že abych si udržel tadyhle ty známky a co tam budu potřebovat, tak abych měl tak jedničky dvojky

Radek svůj názor nedokáže vyjádřit, nedokáže se odpoutat, od názoru své rodiny, stále se „schovává“ za názor své maminky i bratra.

Ot : a chceš dodělat tu COP?

Od : no, chci jí dodělat, no mamka neví ještě jestli mám jít na ten učňák s maturitou, takže ještě se rozhoduje, no

Ot : a co bys chtěl ty?

Od : já, my sme se domlouvali, že bych udělal učňák a pak bych dodělával maturitu..no, brácha, i mamka si myslí jako že bych to s maturitou hned neudělal, takže mysleli že bych si to pak dodělal maturitu

Ot: no, to si ale pořád myslí mamka a brácha, co si myslíš ty?

Od : no, já si myslím, že by to asi bylo taky lepší, protože pak bych mě li jako víc času na to učení

Tomáš (9.třída)

Škola

Ve škole Tomáše baví jen některé předměty (tělocvik, hudební výchova, občanská výchova, rodinná výchova, počítače). Jinak je pro něj téma škola jedna velká nuda. To, co Tomáše ve škole baví, mu také nejvíce jde. To, že ho něco nebaví, připisuje učitelce, která je protivná a pořád *„ječí jako siréna“*. Poznámky dostává Tomáš především za

zlobení a nenošení domácích úkolů, na které ale Tomáš *„dlabe“*. Jeho celkový přístup ke škole je záporný, laxní.

Ot : učíš se hodně?

Od : ne!

Ot : vůbec?

Od : vůbec!

Ot : máš dobrý známky?

Od : z čeho?

Ot : celkově, co jsi měl na výzo?

Od : hodně čtyřek

Ot : ses na to vybodnul?

Od : hmm

Ot : prostě tě to vůbec nebere?

Od : nezájem

Zvláštní úkoly Tomáš nedostává, hodnocen je stejně jako ostatní – známkami, ze zkoušení preferuje zkoušení u tabule, protože se tam dobře napovídá.

To, že při vyučování vyrušuje, si Tomáš uvědomuje. Dělá to vlastně s radostí, aby učitele „vytočil“.

Ot : uvědomuješ si, že rušíš?

Od : to si uvědomuju

Ot : a pořád to děláš s radostí?

Od : noo

Ot : abys vyloženě vytočil učitele?

Od : hmm

Ve škole Tomáš prospívá na čtyřky, což mu ale vůbec nevadí a ani se nesnaží, aby si známky vylepšil.

Ot : a co bys změnil?

Od : tu matiku a češtinu a anglinu

Ot : proto že tě to nebaví nebo že ti to nejde?

Od : nebaví, nejde

Ot : takže pak se na to …

Od : ..vybodnu

Ot : a máš ….

Od : …ty čtyřky na výzo

Nejlepší kamarád

I když má Tomáš ve škole dobrou partu, jeho nejlepší kamarád s ním do školy nechodí. Toto téma Tomáš nijak více rozebírat nechtěl.

Ot : máš ve škole nejlepšího kámoše?

Od : ve škole ne. Jako úplně nejlepšího toho mám úplně někde jinde, ve třídě se normálně kamarádíme

Ot : jste dobrá parta?

Od : to jo

Pedagogicko-psychologická poradna

Do poradny Tomáš chodil dříve. Z jeho povídání usuzuji, že se s ním pracovalo jako s žákem, který má specifické poruchy učení. Tuto činnost Tomáš považoval za něco, co má za trest.

Ot : chodíš do ňáký pedagogicko-psychologické poradny?

Od : chodil jsem

Ot : cos tam dělal?

Od : jéžiši, ňáký obrázky, ňáký psaní, počítání

Ot : bavilo tě to?

Od : ne! vůbec

Ot : takže za trest?

Od : ňák tak

Rodina

Rodiče se s Tomášem již neučí, což ho ale vůbec nemrzí. Pouze ho občas z něčeho přezkouší.

Ot : učí se s tebou třeba rodiče?

Od : ne, to mě jen občas vyzkouší

Ot : a nemrí tě , že už se s tebou tolik neučí?

Od : vůbec

Doma má Tomáš určité povinnosti, které ale zřejmě zas tak poctivě neplní. Jeho „výmluvou“ je péče o křečky.

Ot : máš doma některé povinnosti, co musíš plnit?

Od : ehmm

Ot : jaké?

Od : dávat věci ven z myčky a takhle, se psem chodit občas

Ot : a plníš to?

Od : tak já mám už dost starostí s křečkama

To, co se školy týká, s rodiči Tomáš řeší. Obrací se ale více na tatínka, kterého, jak uvádí, má radši.

Ot : jak vycházíš s rodičema?

Od : dobře

Ot : a řešíš s nima to, co se týká školy?

Od : to jo, víc s tátou

Ot : proč víc s ním?

Od:. toho mám spíš radši

Záliby

Počítač a skaut jsou aktivity, které Tomáše nejvíce baví. Ve skautu pomáhá vedoucímu, stará se o mladší členy, má i určitou zodpovědnost a práce ho baví. Na víkendové akce ale nejezdí, zůstává radši doma s kamarády.

Ot : co tě baví?

Od : skaut

Ot : co tam děláte?

Od : hlavně se ted už staráme o ty malý, hry vymýšlíme a takovýhle

Ot : ty jsi něco jako vedoucí?

Od : to ne, ale pomáhám mu

Ot : ale ňákou odpovědnost musíš mít?

Od : hmm

Ot : a baví tě to

Od : jooo

Ot : jezdíte taky na víkendové akce?

Od : oni jezdí, já ne

Ot : proč nejezdíš?

Od : mě to nebaví, já jsem spíš s kamarádama tady

Budoucnost

O své budoucnosti má Tomáš jasno. Chce jít na obor malíř-tapetář, který je v Českých Budějovicích. Zná i podmínky pro přijetí, stačí mít hodovou základní školu, což si Tomáš pojistí tím, že mu na vysvědčení stačí mít samé čtyřky.

Ot : a přemýšlel jsi o tom, co pak? Když teď budeš končit

Od : no, já vim, kam bych chtěl jít

Ot : kam?

Od : do budějek, na toho, malíř tapetář

Ot : už jsi se zajímal o ten obor, kam chceš jít, o požadavky?

Od : noo, musí bejt splněná základka

Ot : a snažíš se teda?

Od : noo, na čtyřky, aspoň

V této kapitole jsem se pouze snažila zachytit postoje chlapců, v daných okruzích (škola, rodina, záliby, budoucnost, …) v ucelené formě. Témata jsem již zpracovala v předešlých kapitolách, proto je zde ani již více nerozvádím a nerozebírám.

6.4.6. Reflexe a hledisko

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

Jan (6.třída)

Honza vypráví převážně v první osobě. Někdy používá nevyjádřený podmět, když mluví o učitelích – *„oni se znají s rodičem“, „akorát teď nás rozsadila…“.* Stejně tak se vyjadřuje i o paní, která s ním pracovala v pedagogicko-psychologické poradně – *„aby viděli, jak sem na to s tím psaním“*.

Radek (8.třída)

Radek vypráví také převážně v první osobě. Pokud mluví o jiných osobách, používá jejich jména, či označení – *„mamka řikala“, „brácha mi pomáhá“.*

Tomáš (9.třída)

Tomáš, stejně jako Honza i Radek, používá nejvíce první osobu. O ostatních se vyjadřuje také v první osobě.

6.4.7. Diskursivní kontext

(viz. kapitola 5.1.5. Kategorie narativní rekonstrukce)

Jan (6.třída)

Moje setkání a vzájemná interakce s Honzou, v rámci výzkumného rozhovoru, mohly vést k vyprávění, ve kterém se Honza „chtěl pochlubit“ či „předvést“. Svým vyprávěním chtěl jistě ukázat, že i přesto, že je v šesté třídě, se dokáže vyrovnat starším žákům.

Radek (8.třída)

Při setkání s Radkem a vzájemné interakci „žák“ – „někdo cizí, kdo se ho vyptává na školu, zájmy, budoucnost“ mohlo vést jeho vyprávění k tomu, aby zaujal pozici „toho rozumného“.

Tomáš (9.třída)

Vzájemná interakce s Tomášem, „deváťák“ – „někdo, kdo se zajímá o jeho práci ve škole“, mohla vést jeho vyprávění k tomu, aby zaujal stanovisko, ve kterém se staví do pozice žáka, který má vše „na háku“, který školní věci „neřeší“, který je svým způsobem již „za vodou“.

6.5. Subjektivní pohled na chlapce

Během rozhovorů s dětmi probíhala vzájemná interakce nejen pro děti, ale i pro mě. Každý z chlapců na mě působil jinak. Každého, při rozhovoru s ním, charakterizovalo něco jiného, co mě v mém postoji k jeho osobě určitě též ovlivnilo.

A proto bych ráda v této části popsala své vlastní pohledy na postoje dětí, které jsem při rozhovorech s nimi, získala. Každému z nich jsem tedy přiřadila pojmenování, které by ho mohlo charakterizovat.

Tato část je čistě subjektivní a pouze doplňuje výše popsané a rozebrané jednotlivé kategorie.

Jan (6.třída) – „Zdánlivý vejtaha“

Je pochopitelné, že se při setkání s cizí osobou budeme v našem chování trochu zdráhat, mírnit, snažit se nějak zapůsobit. Honzovi ovšem stačila pouze chvilka na to, aby se rozkoukal a povídání pro něj zas takový problém nebyl.

Nejvíce ožil při vyprávění toho, jak se dokázal postavit žákovi z deváté třídy. Z jeho vyprávění jsem měla pocit, že se i přede mnou chce ukázat jako někdo, kdo je „dobrej“, kdo je „borec“, právě proto, že si dovolil na někoho ze staršího ročníku.

I jeho vyprávění o „zlobení“ paní učitelky při vyučování působilo jako určité vychloubání, vy smyslu „heč, já umím vytáčet učitele“.

Přesto, hlavně ve zlobení při vyučování, má určitou podporu ve svém spolužákovi, či ostatních kamarádech, kteří se k němu vždy přidají. Možná právě na to, ale Honza spoléhá. Na to, že ve svém „zlobení“ nezůstane sám. A tak má určitou oporu v těch ostatních a může se tedy „mezi ně“ i skrýt. Není tedy sám, ale je v davu, který ho určitým způsobem může ochránit.

Radek (8.třída) – „Kdy opustí máminy sukně?“

Říká se, že puberta je v tomto věku v rozkvětu. Jedním z projevů puberty je určitý vzdor, nejen proti škole, ale i proti rodičům, jejich názorům, postojů, …, proti rodičům celkově.

Z Radkova chování mám ale úplně opačný dojem. Názory jeho rodičů, hlavně matky, jsou pro něj směrodatné, přejímá je za své. Ve svém vyprávění nedokázal vyjádřit svůj názor sám za sebe, neustále se „schovával“ za označení „my“. Jako by se ještě stále nedokázal od rodičů určitým způsobem odpoutat. A to i v otázce své vlastní budoucnosti, která se tak stává celo-rodinnou záležitostí.

Přesto je ale pro mě Radkovo chování, právě v tomto věku, určitým způsobem, hezké. Právě pro to, že se od svých rodičů, i od staršího bratra, nedistancuje, ale stále je zahrnuje do svého života a v otázce své vlastní budoucnosti si může být jistý jejich podporou i oporou.

Tomáš (9.třída) – „Mě je to jedno“

Již na první pohled vypadal Tomáš jako někdo, komu je všechno jedno, kdo se moc nenadře a hlavně moc nepředře. Což také trochu potvrdilo i Tomášovo povídání o jeho přístupu ke škole, ale také k povinnostem doma, k rozhodování o budoucí škole.

Celkové laxní póze odpovídal i přístup zodpovídání mých otázek, neochota rozvinout jakoukoli odpověď, jednoslabičné odpovědi. A právě pro toto chování mi Tomáš nepřipadal jako jeden z těch deváťáků, kteří mají školu „na háku“. Připadalo mi, jako by Tomášovi bylo jedno i to, co říká, jak to říká…Honza i Radek projevili určitou radost i jen z toho, že přijdou o část hodiny (rozhovory probíhaly v době vyučování) Tomášovi, jako by to bylo jedno. A z jeho stylu vyprávění usuzuji, že je mu jedno spousta, nejen ve škole.

Mohu se ale také mýlit a Tomáš je pouze právě jedním z těch, kteří postoj „mě je to jedno“ nosí pouze jen jako masku, protože to v tomto věku letí.

7. DISKUSE

Narativní metoda, vyprávění, nás provází celým životem, je přirozenou součástí každého jedince. Každý z nás formuluje svůj život ve vyprávění druhým osobám. Ve vyprávění zaujímáme různé postoje, „bereme“ na sebe různé „podoby“ – snažíme se někomu zalíbit, obhajujeme své chování, popisujeme se jako hrdinové či oběti, … podle toho, komu svůj život vyprávíme.

Ve své práci, která se snaží zachytit pohled hyperaktivních dětí na sebe sama, jsem si zvolila právě narativní metodu. Myslím si, že i pro děti je vyprávění zcela přirozenou aktivitou, která naplňuje jejich každodenní existenci. Přesto bylo pro děti vyprávění na téma „můj život ve škole“ těžší, než jsem si myslela a než jsem předpokládala. A proto jsem pro svůj výzkum využila nejen narativní metodu, ale často jsem jí kombinovala s rozhovorem, který využívá otevřených otázek. A to i přesto, že praktická část pro mne byla první výzkumnou prací, kterou jsem prováděla.

Určitým zjištěním a také překvapením pro mne byl fakt, že i přesto, že ADHD, porucha, která je definována, popsána a vymezena, je stále určitým způsobem opomíjena či přehlížena. Neboť většina těch dětí, které mají poruchy pozornosti, jsou stále diagnostikovány (nebo pojmenovány?) jako děti s LMD a poruchy pozornosti či hyperaktivita jsou uváděny jako doprovodné příznaky. Pokud je tedy i mezi odborníky pojem „LMD“ vžitým termínem natolik, že může být označením i pro děti, které mají ale nejvíce problém s pozorností, jak docílíme toho, že s nimi i tak bude pracováno?

Dalším zjištěním, které souvisí a zároveň navazuje na předešlé, je to, že s dětmi, které mají poruchy pozornosti, je převážně pracováno jako s dětmi, které mají specifické poruchy učení. A to i v případě, že porucha pozornosti či hyperaktivita jsou uvedeny v jejich osobní dokumentaci. Proč tomu tak tedy je?

A dále pak, jak rozlišíme mezi dětmi ty, které mají opravdu poruchy pozornosti a bojují se svým vnitřním neklidem, od těch, které jen zlobí, chovají se nevhodně a vyrušují schválně? Jak docílíme toho, aby se dětem, které mají poruchy pozornosti, hyperaktivitu, přestalo říkat „zlobivé děti“?

Domnívám se, že specifické poruchy učení jsou pro ty, kteří s dětmi pracují, něčím, s čím se jim „snáze“ pracuje. Možnosti žáka se specifickými poruchami učení, tolerance ve škole, nároky a požadavky na takového žáka, jsou již dané, známé.

Je tomu tedy tak, že pracovníci s dětmi dokáží snáze tolerovat problémy v oblasti učení než v oblasti chování? Právě proto, že skrze chování se každý jedinec určitým způsobem definuje ve vztahu k ostatním a děti, které mají poruchy pozornosti, mají tedy „smůlu“, protože jejich chování neodpovídá určitým parametrům toho, jak se má dítě ve škole chovat?

Má hypotéza o tom, že děti jsou o hyperaktivitě informovány a v pedagogicko-psychologických poradnách je s nimi tedy jako s hyperaktivními jedinci pracováno, se tedy nepotvrdila.

Děti jsou zatím stále diagnostikovány pouze v oblasti poruch učení a hyperaktivita jako samostatná „potíž“ je nadále opomíjena a s dětmi je pracováno převážně jako s dětmi, které mají poruchu v oblasti učení a to i přesto, že poruchy pozornosti či hyperaktivita jsou u dětí, v jejich dokumentech, také zaznamenány.

Přesto jsou ale právě poruchy pozornosti, hyperaktivita, těmi, kteří s dětmi pracují, nadále opomíjeny. Znamená to tedy, že poruchy pozornosti, hyperaktivita jsou snad méně závažné? Nebo je to tím, že metody práce s dětmi, které mají specifické poruchy pozornosti, jsou odborníkům a učitelů, více známy, jsou dostupnější a zřetelnější? Specifické poruchy učení se odrážejí především na výkonech žáka, přesto však pouze v určitých situacích. A možná proto dokáží učitelé specifické poruchy učení od dětí oddělit a vnímat jako „problém“ snadněji, než poruchy pozornosti, hyperaktivitu, které se projevují obecně v rovině chování.

Otázkou tedy zůstává, za jak dlouho budou především učitelé schopni akceptovat určité „rušivé“ chování dětí, které mají poruchy pozornosti?

8. ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo přiblížit a ukázat pohled samotných dětí s poruchou pozornosti, hyperaktivitou, na svůj život, především na život ve škole.

K dispozici jsem měla pouze tři rozhovory, jedná se tedy pouze o malinký vzorek. Poznala jsem ho ale velmi podrobně a o těchto třech chlapcích jsem učinila určité závěry, které jsou pro mě, jako učitelku, inspirací pro práci s dalšími dětmi s poruchou pozornosti, s hyperaktivitou.

Se specifickými poruchami učení, se u dětí školního věku, setkáváme dnes již celkem často. Široká veřejnost je s tímto pojmem obeznámena, pedagogicko-psychologické poradny se snaží s dětmi adekvátně pracovat, pedagogičtí pracovníci mají k dispozici speciální pomůcky, děti mají různé „úlevy“ ze školních nároků. A nejen to, samy děti ví, co specifické poruchy učení obnášejí a samy se i určitých „opatřeních“ dožadují.

Prostřednictvím mé práce jsem se ale přesvědčila, že u dětí s poruchou pozornosti, s hyperaktivitou, to tak není. Nejen, že jsou děti ve škole často neprávem nařknuty z vyrušování v hodinách, jsou trestány za něco, co samy ovlivnit nemohou, bývají označovány za zlobivé děti, ale ony samy vlastně ani neví, co „hyperaktivita“ znamená. Přesto že ve svých osobních složkách mají hyperaktivitu uvedenou, je s dětmi pracováno pouze jako s dětmi se specifickými poruchami učení. A to nejen ve škole, ale i v pedagogicko-psychologických poradnách, které děti navštěvují.

Narativní metodu, kterou jsem použila ve výzkumné části mé práce, jsem si vybrala hlavně proto, že tato metoda kvalitativního výzkumu je mi velmi blízká a myslím si, že pro děti je jakékoli vyprávění něčím zcela přirozeným. Domnívala jsem se, že právě skrze vyprávění dětí se mi alespoň trochu přiblíží jejich život s poruchou pozornosti, s hyperaktivitou. Což se tedy nestalo, neboť se během rozhovorů s dětmi ukázalo, že o hyperaktivitě ví jen velmi málo a tudíž pro ně není ani „problém“ to, jak se, především ve škole, chovají.

Přesto byla vyprávění dětí velmi zajímavá. Především proto, že poukázala na problém nejen v terminologii diagnostiky dětí, kdy jsou děti s poruchou pozornosti ve většině případů stále označovány za děti s LMD, a tak se hyperaktivita stává pouze „doprovodným“ jevem, nikoli primárním problémem. Ale také na nedostatečnou toleranci poruchy pozornosti ze strany učitelů, kteří jsou ochotni tolerovat specifické poruchy učení, ale projevy poruch pozornosti berou jako prohřešek v žákově chování.

Díky tomuto výzkumu jsem měla možnost blíže se seznámit s problematikou dětí s poruchami pozornosti, hyperaktivitou, a mohla jsem tak „nahlédnout na věc“ i z pohledu dětí. Chování, které učitelé považují za nepřípustné, je však pro děti s poruchou pozornosti normální.

Domnívám se tedy, že větší porozumění dětem s poruchami pozorností, hyperaktivitou, by učitelům usnadnilo zvládání problémů, které každý den ve třídách řeší. Sama se s dětmi s poruchou pozornosti každý den, jako učitelka, setkávám a své získané vědomosti se snažím uplatnit v praxi.

9. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – <u>Rozdíl mezi lehkými a těžkými dysfunkcemi</u>

Oblast	**Těžká dysfunkce**	**Lehká dysfunkce**
Vnímání	Centrální slepota nebo hluchota Astereognózie Výpadky čití (analgezie)	Poruchy zrakové či sluchové analýzy Poruchy syntézy a rozlišování Obtíže v prostorové orientaci Snížení citlivosti k bolesti
Rozumové schopnosti	Mentální retardace	Nerovnoměrnost ve vývoji schopností Obtíže ve sféře tvarové představivosti Obtíže v grafických projevech Obtíže v bezprostředním zapamatování
Řeč a komunikace	Alálie Afázie	Dysfázie Poruchy při tvoření pojmů
Vědomí	Záchvatovité onemocnění	Abnormální nález na EEG
Regulace chování	Eretické chování Torpidní chování	Hyperaktivita, neklid Hypoaktivita Nízká frustrační tolerance Afektivní záchvaty Impulzivita Poruchy koncentrace pozornosti Perseverace
motorika	Mozkové obrny	Vývojová neobratnost Artikulační neobratnost Obtíže v mikromotorice očních pohybů

Příloha č. 2. – <u>Žádost pro rodiče</u>

Vážení rodiče,

Jmenuji se Kateřina Králová, jsem studentka pedagogické fakulty v Českých Budějovicích. Ve své diplomové práci se zabývám dětmi s hyperaktivitou a narativní metodou (metoda vyprávění).

Touto cestou bych Vás chtěla požádat o spolupráci s Vaším dítětem. Jedná se o rozhovor, který bych si nahrávala na diktafon a po té písemně zpracovala ve své práci. Jedná se především o témata jako je pohled dítěte na školu, na přístup učitelů, volný čas, rodina, …

Jména a osobní údaje jsou anonymní!

Vaše dítě by se tak podílelo na vědecké práci, jejímž úkolem je zkvalitnění školního přístupu k dětem s hyperaktivitou.

Děkuji za spolupráci a přeji hezký den, s pozdravem Kateřina Králová

Příloha č. 3. – <u>Rozhovor s Tomášem</u>

Ot : baví tě škola?

Od : ne

Ot : proč?

Od : nuda!

Ot : úplně všechno,

Od : no, to zas ne, něco mě baví

Ot : a co?

Od : tělocvik třeba

Ot : co hudebka?

Od : ne!

Ot : co třeba matika?

Od : nee!

Ot : občanka?

Od : hmm, to jo

Ot : čím to je, že tě něco baví a něco ne?

Od : hmm, učitelka to dělá taky

Ot : že třeba si na tebe někde zasedla?

Od : hmm, to ne, je tak taková protivná

Ot : že tě pořád napomíná?

Od : ne furt ječí

Ot : na všechny? když chce, aby byl klid?

Od : nooo, ječí jako siréna

Ot : co ti nejvíc jde ve škole?

Od : nejvíc? ..asi nic

Ot : určitě něco jo!

Od : no, tělák….počítače, občanka, rodinka

Ot : proč ti to jde,

Od : no, že mě to baví

Ot : a jsou v těch předmětech i lepší učitelé?

Od : hmm, to joo

Ot : a to ostatní? Co třeba jazyky, jdou ti?

Od : ne!

Ot : a baví tě?

Od : ne!

Ot : učíš se doma?

Od : joo, to jo

Ot : a proč si teda myslíš, že ti to nejde?

Od : hmm, nebaví mě to

Ot : vyrušuješ v hodině?

Od : ehmmm☺

Ot : záměrně?

Od : no, jak kde

Ot : tam kde tě to nebaví, tak záměrně?

Od : no, a pokud se rozjedou i ostatní, tak i já pak

Ot : a nerozpoutáváš to první ty?

Od : jak kdy

Ot : a při čem to většinou rozpoutáš?

Od : jéžiši, ..třeba tá, hudebka, jink jsem v klidu

Ot : co konkrétně znamená, když to rozjedeš?

Od : vykřikuju, povídáme si a tak

Ot : kde sedíš ve třídě?

Od : v zadu

Ot : ve všech předmětech sedíš v poslední lavici?

Od . všude

Ot : sedíš s někým?

Od : ehmm

Ot : a sním vždycky začnete kecat?

Od : no, i úplně když jsou ve předu, tak si povídáme taky

Ot : co na to učitelka?

Od : noo, začne ječet

Ot : ve všech předmětech?

Od : né, jenom ta „kunda|“ (učitelka se jmenuje kundrátová)

Ot : co z předmětu, tě nejvíc baví a nejvíc ti jde?

Od : občanka a rodinka

Ot : a čím to je?

Od : baví mě to

Ot : máš hodně poznámek?

Od : ted jen dvě, minulej rok jich bylo o dost víc

Ot : za co byly?

Od : za zlobení, nenošení úkolů

Ot : proč nenosíš úkoly?

Od : dlabu na ně

Ot :řeší rodiče to, že máš poznámky?

Od : hmm, ty jsou naštvaný

Ot : dostáváš za to tresty?

Od : ehmm, televize, počítač

Ot : takže televize a počítač tě nejvíc baví?

Od : televize ani už moc tak ne

Ot : takže když dostaneš poznámku, máš zákaz počítače?

Od : no, ale to zas jdu ven

Ot : tak to zas není takovej trest?

Od : to zas ne

Ot : učíš se hodně?

Od : ne!

Ot : vůbec?

Od : vůbec!

Ot : máš dobrý známky?

Od : z čeho?

Ot : celkově, co jsi měl na výzo?

Od : hodně 4

Ot : ses na to vybodnul?

Od : hmm

Ot : prostě tě to vůbec nebere?

Od : nezájem

Ot : a přemýšlel jsi o tom, co pak? Když ted budeš končit

Od : no, já vim, kam bych chtěl jít

Ot : kam?

Od : do budějek, na toho, malíř tapetář

Ot : máš sourozence?

Od : hmm

Ot : a ty se učí?

Od : no, ségra, malej ještě ne

Ot : a nevadí ti, že ségra je chválená, že má dobrý známky? A tobě rodiče pořád něco zakazujou..

Od : ne

Ot : máš ve škole nejlepšího kámoše?

Od : ve škole ne. Jako úplně nejlepšího toho mám úplně někde jinde, ve třídě se normálně kamarádíme

Ot : jste dobrá parta?

Od : to jo

Ot . a když se ve škole něco nedaří, šel bys za někým ze třídy aby ti pomohl?

Od : ne

Ot : a kdyby ti hrozilo, že tě vyhodí, komu bys to řekl?

Od . nikomu, vůbec nikomu

Ot : jak vycházíš s rodičema?

Od : dobře

Ot : a řešíš s nima to, co se týká školy?

Od : to jo, víc s tátou

Ot : proč víc s ním?

Od . toho mám spíš radši

Ot : máš doma některé povinnosti, co musíš plnit?

Od : ehmm

Ot : jaké?

Od : dávat věci ven z myčky a takhle, se psem chodit občas

Ot : a plníš to?

Od : tak já mám už dost starostí s křečkama

Ot : a baví tě teda biologie?

Od : docela jo

Ot : a jde to to?

Od : to moc ne, ale zajímám se občas o ní…a historie

Ot : dějepis, ten ti jde?

Od : hmm, nejde, ale baví mě to

Ot : dostáváš ve škole jiný cvičení, úlohy než ostatní?

Od : ne

Ot : jak tě známkují?

Od : no, tak stejně

Ot : známky nebo písemné hodnocení?

Od : známky

Ot : zkouší tě pře tabulí nebo v lavici?

Od : pře tabulí

Ot : a je to lepší nebo horší?

Od : mě to nevadí, tam se dobře napovídá

Ot . nestydíš se pře ostatníma?

Od : ne

Ot : co je lepší písemka nebo zkoušení před tabulí?

Od : psát písemku, asi, tam se taky dobře opisuje

Ot : takže máš taháky?

Od : no, jak kdy, ale ted už moc ne

Ot : chtěl bys aby to bylo nějak jinak ve škole?

Od : no, tak, mě to vyhovuje, akorát by sem mohli dát ten pinčesák

Ot : a na výuce, změnil bys něco?

Od : ne, akorát někde učitele

Ot : z jakého důvodu?

Od : jsou nepříjemný

Ot : přímo na tebe?

Od : celkově

Ot : je tu někdo, kdo si na tebe opravdu zasedl?

Od : to zas ne

Ot : co tě baví?

Od : skaut

Ot : co tam děláte?

Od : hlavně se ted už staráme o ty malý, hry vymýšlíme a takovýhle

Ot : ty jsi něco jako vedoucí?

Od : to ne, ale pomáhám mu

Ot : ale nákou odpovědnost musíš mít?

Od : hmm

Ot : a baví tě to

Od : jooo

Ot : jezdíte taky na víkendové akce?

Od : oni jezdí, já ne

Ot : proč nejezdíš?

Od : mě to nebaví, já jsem spíš s kamarádama tady

Ot : chodíš do ňáký ped-psych?

Od : chodil jsem

Ot : cos tam dělal?

Od : jéžiši, ňáký obrázky, ňáký psaní, počítání

Ot : byvilo tě to?

Od : ne! vůbec

Ot : takže za trest?

Od : ňák tak

Ot : říká ti něco pojem hyperaktivita?

Od : jo jo

Ot : co

Od : ňáký ten, moc dělá věcí, až moc

Ot : a kde jsi o tom slyšel?

Od : já nevim

Ot : třeba doma, od rodičů?

Od : ne

Ot : a proč si myslíš, že jsi chodil to tý poradny?

Od : hmm, za chování spíš

Ot : jako že pořád vyrušuješ?

Od : noo

Ot : učí se s tebou třeba rodiče?

Od : ne, to mě jen občas vyzkouší

Ot : a nemrí tě , že už se s tebou tolik neučí?

Od : vůbec

Ot : jak vidíš sám sebe ve škole?

Od : tak to ani nevim

Ot : jestli si uvědomuješ, že rušíš?

Od : to si uvědomuju

Ot . a pořád to děláš s radostí?

Od : noo

Ot : abych vyloženě vytočil učitele?

Od : hmm

Ot : a když už je vytočenej, přisadíš ještě?

Od : tak to už spíš ustávám, někdy

Ot : jak si myslíš, že to máš s učením?

Od : jakž takž

Ot : takže všechno je v normě?

Od : to zas ne

Ot : a co bys změnil?

Od : tu matiku a češtinu a anglinu

Ot : proto že tě to nebaví nebo že ti to nejde?

Od : nebaví, nejde

Ot : takže pak se na to …

Od : ..vybodun

Ot : a máš ….

Od : …ty 4 na výzo

Ot : co by jsi změnil v přístupu učitelů?

Od : asi nic

Ot : nic? Ani to ječení

Od : to jo

Ot : a nechtěl bys aby tě třeba známkovali jinak? Když víš, že ti něco nejde, tak aby tě známkovali mírněji?

Od : to ne, zase

Ot : už jsi se zajímal o ten obor, kam chceš jít, o požadavky?

Od : noo, musí bejt splněná základka

Ot : a snažíš se teda?

Od : noo, na čtyřky, aspoň