

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**Diplomová práce**

**2011**

**Lucie Milfaitová**

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky a psychologie**



**PORUCHY UČENÍ NA 1. STUPNI ZŠ VE VZTAHU K MOTIVACI**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**LEARNING DISABILITY IN RELATION TO MOTIVATION IN  
ELEMENTARY SCHOOLS**

**Autor:** Lucie Milfaitová  
**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
**Vedoucí práce:** PhDr. Olga Vaněčková

**České Budějovice, 2011**

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma PORUCHY UČENÍ NA 1. STUPNI ZŠ VE VZTAHU K MOTIVACI jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované 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, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Červen 2011

České Budějovice

.....

Lucie Milfaitová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěla bych poděkovat vedoucí této práce PhDr. Olze Vaněčkové za odborné vedení, cenné rady, věnovaný čas a trpělivost při vzniku této diplomové práce.

Děkuji též za ochotu učitelů, žáků a rodičů, kteří mi poskytli potřebné informace pro vytvoření této práce.

Ráda bych poděkovala své rodině a nejbližším za zázemí, trpělivost a podporu, kterou mi věnovali během celého mého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá utvářením výkonové motivace žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Ukazuje na zásadní roli učitele při formování motivační struktury u žáka a upozorňuje na možná rizika v souvislosti s poruchami učení. Zabývá se různými přístupy k žákům a ukazuje na souvislost vzdělávacích postupů s rozvojem motivace žáka. Představuje závěry výzkumu, který zjišťoval, jaké formy motivace učitelé v průběhu vyučování využívají při práci s žáky se SPU, jak je motivují ke vztahu ke škole, učení a vzdělávání, zda pracují s těmito žáky individuálně, odlišně oproti ostatním.

## **ABSTRACT**

This diploma work focuses on performance motivation of pupils with specific learning disability (SLD) at elementary schools. It shows the leading role of a teacher at forming a motivation structure of a pupil and points out possible risks in connection with learning disability. It deals with various approaches to pupils and shows the connection of educational procedures with a pupil's motivation development. It introduces the research conclusions that traced the motivation forms teachers use at lessons with SLD pupils, how they motivate them in attitude to school, learning and education, if they work with these pupils individually and differently from others.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	9
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ</b> .....	10
1.1 Vymezení pojmu SPU .....	10
1.2 Příčiny SPU .....	13
1.3 Typy SPU .....	13
1.3.1 Dyslexie .....	13
1.3.2 Dysgrafie .....	15
1.3.3 Dysortografie .....	16
1.3.4 Dyskalkulie .....	18
1.3.5 Další typy SPU .....	20
1.4 Vzdělávání žáků se SPU .....	21
<b>2 MOTIVACE DÍTĚTE SE SPU</b> .....	23
2.1 Začarovaný kruh SPU .....	23
2.2 Školní motivace .....	28
2.3 Motivace - vymezení pojmu .....	30
2.3.1 Potřeba .....	32
2.3.2 Dělení potřeb .....	33
2.4 Motivační struktura .....	37
2.4.1 Vnitřní motivace .....	38
2.4.2 Vnější motivace .....	40
<b>3 NÁSLEDKY SPU</b> .....	43
3.1 Možné následky SPU .....	43
3.1.1 Komunikace .....	44
3.1.2 Školní neúspěšnost .....	47

<b>4 PŘÍSTUP K DÍTĚTI SE SPU</b> .....	56
4.1 Diagnostická kritéria SPU .....	56
4.2 Přístup k dítěti se SPU .....	58
4.2.1 Odměna a trest .....	59
4.2.2 Povzbuzení a podpora .....	60
4.2.3 Hodnocení .....	60
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	
5.1 Cíl výzkumného šetření .....	64
5.2 Metody výzkumného šetření .....	65
5.3 Výzkumný soubor .....	66
5.4 Organizace výzkumu .....	67
5.5 Výzkumná data .....	69
5.6 Analýza dat .....	69
5.6.1 Rozhovor .....	69
5.6.2 Pozorování .....	81
5.6.3 Nedokončené věty .....	88
5.6.4 Sociometrický výzkum .....	94
<b>III. ZÁVĚR</b> .....	99
<b>IV. LITERATURA</b> .....	101
<b>V. PŘÍLOHY</b> .....	103



## ÚVOD

Specifické vývojové poruchy učení jsou v dnešní době fenoménem, se kterým se učitelé ve své praxi běžně setkávají. Učitel na 1.stupni má zásadní roli při utváření vztahu žáka ke vzdělávání a jeho přístup do značné míry rozhoduje tom, zda bude tento vztah kladný, či záporný. Důvodem pro zpracování této práce byla snaha zjistit, zda učitelé žáky se specifickými poruchami učení vhodně motivují ke školní práci a jaké formy motivace k jejich efektivnímu vzdělávání využívají. Také nás zajímalo, jak na sebe tito žáci nahlíží a jaké je jejich zařazení do kolektivu.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se budeme zabývat specifickými poruchami učení, jejich typy a problémy, které v jednotlivých oblastech vzdělávání žáků způsobují. Dále se budeme věnovat motivaci, která je pro celý proces vzdělávání naprosto nezbytná. Vymezíme, jak je nutné záměrně a promyšleně pracovat s motivací zejména u žáků se SPU, kteří potřebují být ke své práci motivováni také specificky. V další části odhalíme možné následky SPU, které jsou způsobeny nevhodnou motivací a nevhodným přístupem k žákům se SPU a popíšeme vhodné motivační postupy.

V praktické části jsme ve vztahu k cíli práce vycházeli z kvalitativního přístupu a jako základní použili metody rozhovoru a pozorování. Věnovali jsme se zkoumání výroků učitelek, které žáky se SPU vzdělávají a porovnáním těchto výroků s provedeným pozorováním v druhém a pátém ročníku základní školy. Porovnááme, zda formy práce a motivační postupy, které učitelky uvádějí jako běžně používané ve výuce žáků se SPU, korespondují se skutečným průběhem výuky a způsoby motivace. Dále jsme prostřednictvím metody Nedokončených vět zjišťovali, jaké je sebehodnocení žáků se SPU. Využili jsme též sociometrické šetření pro zjištění jejich postavení v třídním kolektivu. Chtěli jsme blíže poznat, jak probíhá začlenění těchto žáků a jaké další případné problémy spojené s poruchami, mohou jejich vzdělávání a vztah ke škole komplikovat.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

#### 1.1. Vymezení pojmu SPU

Specifické poruchy učení (dále jen označení SPU) jsou termínem označujícím různorodou skupinu obtíží, které se mohou projevit při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní. Rovněž se mohou projevit i v oblasti matematických schopností. Všechny tyto potíže mají svůj individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. I když se porucha učení může objevit souběžně i s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějším vlivem (např. kulturní odlišnosti, špatné sociální zázemí), není porucha učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů. (Zelinková, 2003:10,11)

V průběhu 20. století bylo vysloveno několik definic SPU. Ty ovšem nejsou stále zdaleka tak jednotné, oproti zjednodušení a sjednocení v otázce terminologie. Pro ukázkou uvádíme jeden výzkumný závěr a tři definice dyslexie:

*„Výzkumný závěr badatelů M. Ruttera a W. Youlea, Anglie, 1957:*

*(Nepoužívají termín dyslexie, nýbrž specifická retardace ve čtení.)*

*Specifická retardace ve čtení představuje něco více, než jen spodní konec normálního rozložení. Její výskyt převyšuje totiž počet špatných čtenářů, který by se dal očekávat na podkladě statistických výpočtů. Tato specifická porucha se liší od pouhého opoždění ve čtení tím, že vykazuje zvláštní rozložení podle pohlaví, známky neurologických poruch a specifické obrazy nedostatků ve vývoji nervového systému. Klinickou platnost uvedeného rozlišení (tj. mezi prostým vývojovým opožděním ve čtení a opožděním specifickým) možno pokládat za prokázanou.*

*J. Langmeier, Z. Matějček, Časopis psychologie, 1960:*

*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení*

*je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*

*Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968:*

*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Matějček, 1995:18-20)*

*„Definice SPU podle amerických psychologů, kdy se americká psychologie vyvíjela nezávisle na evropské. Citace z Federálního katalogu z roku 1977:*

*Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emočního narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí.“ (Pokorná, 2010:18)*

Souhrnným názvem pro všechny specifické poruchy učení je dyslexie. Předpona dys- znamená rozpor nebo deformaci. Dysfunkce je nějakým způsobem špatná nebo deformovaná funkce. Z vývojového hlediska znamená dysfunkce funkci vyvinutou neúplně. Termín afunkce označuje ztrátu funkce, která se již vyvinula.

Předpona dys- tedy znamená nedostatečný a nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu poruchy je převzata z řečtiny a označuje tu dovednost, která je postižena. (Zelinková, 2003:9)

SPU dále dělíme na: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dyspraxii a dysmúzii. Někdy bývají SPU provázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním chováním, špatnou pohybovou koordinací a také dalšími problémy v oblasti

psychomotorické, mentální a volní. (Bartoňová, Vítková, 2007:112)

Poruchy se tedy neprojevují jen v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak spoustu společných projevů. Ve větší či menší míře se objevují také poruchy řeči, problémy se soustředěním, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání atd. Výčet těchto problémů ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů SPU. (Zelinková, 2003:10,11) Uvedené problémy se mohou projevit v nejrůznějších kombinacích a jejich následky velmi úzce souvisí s poruchami chování. Jsou-li obtíže závažnějšího charakteru, je větší pravděpodobnost, že jde o SPU. Jejich odstranění pak vyžaduje speciální vyšetření a postupy používané na odborném pracovišti, které vedou k nápravě.

Počáteční neúspěchy ve čtení a psaní nemusí být projevem dyslexie, dysgrafie či dyskalkulie. Velké množství dětí, u nichž je diagnostikována porucha, naznačuje, že příčinou problémů zřejmě nemusí být ve všech případech specifická porucha čtení. Může to být např. nedostatečně osvojená metodika vyučování počátečního čtení, nerespektování individuálního vývoje dětí, spěch a další příčiny. (Zelinková, 2003:61)

Jak bylo výše napsáno, SPU jsou doprovázeny celou řadou dalších potíží, jež úzce souvisí se vzděláváním. Tyto potíže se běžně označují jako průvodní znaky. V běžném životě nebo v průběhu výuky si jich učitelé ani rodiče nemusí všimnout, považují pak dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. Zafixovaný názor na to, že je hloupé nebo líné zapříčiní, že ho nejbližší okolí přestane postupem času motivovat k lepší práci a k tomu, aby se snažilo. Důsledkem je, že dítě nemá k další práci chuť a potřebnou motivaci, začne trpět pocity méněcennosti, nepochopením a začne mít i problémy v navazování sociálních kontaktů. Vše může vyústit v poruchy chování, o kterých se budeme ještě zmiňovat. (Zelinková, 2003:41)

### **Terminologie zahraniční literatury**

Každý stát používá pro označení SPU jinou terminologii, a proto předkládáme několik nejužívanějších termínů. V Americe se užívá pojem - *learning disability*, ve Velké Británii - *specific learning difficulties*, ve Francii pojem *dyslexie*, v Německu - *Legastherie*, *Kalkulasthenie* a také *Lernbehinderte*. Ovšem německý pojem

Lernbehinderte neoznačuje jedince s poruchou učení v našem slova smyslu. Používá se pro označení žáků, jejichž rozumové schopnosti se pohybují v oblasti lehké mentální retardace nebo v hraničním pásmu. Tyto děti mají ve škole problémy s učením, ovšem po absolvování školy se dokáží zapojit do běžného života. Schule für Lernbehinderte nejsou jako naše školy pro děti se SPU, ale zařízení, které se pohybuje na úrovni naší zvláštní školy. (Zelinková, 2003:11)

## **1.2 Příčiny SPU**

Příčiny SPU musíme hledat v jejich neurologické a neurologicko-psychologické etiologii. Nedostatečné výkony se přisuzují poškození (stavu a funkci) mozku, jež se projevují deficitem ve vnímání v nejširším smyslu. Jestliže vznikne porucha ve vývoji některé funkce mozku nebo ve spolupráci několika funkcí dohromady, začne se tato porucha projevovat jako SPU. Předpokládá se, že poruchy učení jsou tedy často vrozené nebo dědičné a mohou vzniknout na základě lehkých mozkových dysfunkcí (odchylek funkcí CNS). (Pokorná, 2001:70) Proto užíváme pojmenování vývojová dyslexie. Porucha se totiž projeví až na určitém stupni vývoje dítěte. Objeví se pod tlakem vnějších sil, v našem případě, když dítě vospělo natolik, aby vstoupilo do školy a začalo být vystavováno vzdělávání běžnou výukovou metodou. Jestliže funkce mozku nedosáhly určité úrovně, dítě nemůže zvládat základní školní dovednosti a nároky, které jsou na něj kladeny. Deficit funkce se tedy začne projevovat jako SPU. (Matějček, 1995:17)

## **1.3 Typy SPU**

### **1.3.1 Dyslexie**

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Pokud bychom použili doslovný překlad, znamená dyslexie poruchu a potíže v práci se slovy. Přesněji pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (ve psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Pro dítě je velmi náročné

spojovat hlásky ve slabiku (následně spojování slabik ve slova), což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. (Bartoňová, Vítková, 2007:170)

J. Akker a jeho spolupracovníci rozlišili tedy dva typy dyslexie, které mají přímou spojitost s mozkovými hemisférami a jejich spoluprací:

*„P-typ dyslexie (pravohemisférový) - Při tomto typu dyslexie se uvádí, že děti čtou pomalu, trhaně, dosti nepřesně. Čtení zůstává na úrovni pravohemisférové-percepční. Reeducace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.*

*L-typ dyslexie (levohemisférový) - Děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, čtenému textu nerozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Lze říci, že etapa percepční byla přeskočena, nedostatečně zvládnuta. Reeducace je zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. Žáci čtou např. text z různých typů písmen, který se stává percepčně náročnější a zaměstnává více pravou hemisféru.“* (Bartoňová, Vítková, 2007:170)

## **Projevy**

Tato porucha postihuje základní stránky čtenářského výkonu. Patří sem rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu.

Rychlost čtení je omezena, protože dítě špatně rozpoznává písmena a hláskuje. Neúměrně dlouho slabikuje slova, nebo naopak čte příliš zbrkle a slova si domýšlí. Může se ovšem stát, že i když dítě čte přiměřeně rychle, má diagnózu dyslexie, pokud jen převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat jeho obsah.

Nejčastějšími chybami jsou pak záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo i písmen zcela nepodobných. Všechny záměny písmen nemusí být projevem poruchy, protože téměř všichni začínající čtenáři zaměňují např. písmena b-d. Další častou chybou je vynechávání nebo přidávání písmen (slabik), zaměňování slov za úplně jiná.

Technika čtení je velmi důležitá s ohledem na metodu, kterou se žáci učí číst. Pokud jde o metodu analyticko-syntetickou je prohřeškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si nejprve přečte slovo potichu po hláskách a až poté je vysloví nahlas. Jestliže se učí číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojení písmen do slov a dítě není

schopné provést hláskovou syntézu. Porozumění textu je tedy závislé na úrovni předcházejících ukazatelů a dovedností. Záleží tedy na rychlosti čtení dítěte, na syntéze písmen ve slovo a následné odhalení jeho obsahu.

Všechny uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být zasaženy různě, jak z hlediska intenzity, tak i v různých kombinacích. Vyšetření čtenářského výkonu je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie. (Zelinková, 2003:41,42)

### **Důsledky dyslexie**

*„- Odrážejí se v osobnosti žáka.*

- Přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.*
- Může vést k snížení celkového školního výkonu.*
- Přináší s sebou i riziko neurotického vývoje dítěte.*
- Nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.*
- Velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti, či poruchy vizuálního vnímání.*
- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.*
- Nevládá techniku rychlého či letmého čtení.*
- Reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení.*
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.“ (Bartoňová, Vítková, 2007:170,171)*

### **1.3.2 Dysgrafie**

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Charakteristické je pro dysgrafii neúhledné a křečovitě písmo. Nejčastější příčinou je porucha motoriky (převážně jemné), porucha motorické koordinace a s ní spojené senzomotorické problémy. Problémy může způsobovat i nevyhraněná lateralita. (Zelinková, 2003:42)

Dítě má také tendenci zaměňovat psací a tiskací písmo, velmi často špatně drží psací náčiní. Žáci s dysgrafií se dlouho nemohou naučit dodržet liniaturu a výšku písma. Obsah textu napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými

schopnostmi. (Bartoňová, Vítková, 2007:171)

### **Projevy**

„- *Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.*

- *Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné.*

- *Obtíže při napodobování písmene a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.*

- *Žák často škrτά, přepisuje písmena.*

- *Písemný projev je neupravený.*

- *Neúměrně pomalé tempo psaní.*

- *Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.“ (Zelinková, 2003:42)*

### **Důsledky dysgrafie**

„- *Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.*

- *Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb a to nejčastěji při diktátech, nebo časově limitovaných úkolech.*

- *Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.*

- *Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.*

- *Žák není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.*

- *Má problémy s udržením horizontální roviny písma.*

- *Píše mimořádně velkými či naopak malými písmeny.*

- *Píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.*

- *Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.*

- *Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspinií.“ (Bartoňová, Vítková, 2007:171,172)*

### **1.3.3 Dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha, která postihuje pravopis. Je zvýšen počet specifických dysortografických chyb ve dvou oblastech - dítě má obtíže při osvojování gramatického učiva; nedokáže gramatické jevy (gramatická pravidla, tvarosloví, syntax)



aplikovat. (Zelinková, 2003:43)

Velmi často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Jak je již výše zmíněno, ta se nejčastěji projevuje jako vynechání písmen, záměny tvarově podobných písmen, dále chyby v artikulační neobratnosti, špatně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chybovost v měkčení. Pokud je dítě časově limitováno, dysortografické chyby se mohou opět objevit v jevech, které si již osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit. (Bartoňová, Vítková, 2007:172)

Dříve se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvalo vůbec. Očekávalo se, že dítě s dysortografií musí gramatiku zvládnout, jestliže věnuje učení dost času. Ovšem dlouholeté zkušenosti učitelů (i rodičů) ukazují, že to tak není. I přes veškerou snahu všech zúčastněných dítě zvládne gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. Příčiny je nutno hledat v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Např. dítě umí vyjmenovaná slova, ale není schopno říci nebo přiřadit slova příbuzná. Dítě s oslabeným jazykovým citem umí pádové otázky, ale nedokáže určit pád podstatného jména, protože se ptá nesprávně. Negativním činitelem je i nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů (automatizace, pracovní paměť, rychlé vybavení pravidel).

Diagnostika dysortografie není zcela jednoznačná ani v současné době. Je skutečně jisté, že někteří žáci nejsou schopni se gramatiku naučit, ovšem prosté označení uvedených obtíží, jako projev poruchy pak nahrává těm, kteří nejsou ochotni věnovat alespoň minimum času při přípravě na vyučování. (Zelinková, 2003:43,44)

### **Projevy**

„- *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.*

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

- *Rozlišování sykavek.*

- *Vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.*

- *Hranice slov v písmu.“ (Zelinková, 2003:43)*

### **Důsledky dysortografie**

„- *Nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek.*

- *Obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.*

- Daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.
- Při psaní písmen často zaměňuje pořadí.“ (Bartoňová, Vítková, 2007:172)

#### 1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dítě má potíže při osvojování matematických pojmů, jejich chápání a provádění operací. Velmi často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti, pokud jeho paměť selže, dělá naprosto nepochopitelné chyby ( $2 : 4 = 8$ ). Až neúměrně dlouho počítá pomocí prstů, např. i ve 4. ročníku při počítání do deseti. Může být také postižená matematická logika a dítě pak nedokáže pochopit základní postupy. Pokud jde o grafomotorickou poruchu, nezvládá rýsování v geometrii. (Zelinková, 2003:44)

#### Projevy

„J. Novák (podle Košče) rozlišuje následující typy dyskalkulií:

- **Praktognostická dyskalkulie.** Je to porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Dítě nedospívá k pojmu číslo. V oblasti geometrie dítě nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikostí, diferencovat geometrické figury. Zde se projevuje porucha prostorového faktoru matematických schopností, dítě selhává např. při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud se jedná o rozmístění figur v prostoru.
- **Verbální dyskalkulie.** Dítě má obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenovávání řady číslovek od největší k nejmenší a naopak, jmenování řady sudých či lichých čísel. Dítě nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.
- **Lexická dyskalkulie.** Jde o neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly). Při nejtěžší formě dítě není schopno přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehčí formě není schopno přečíst vícemístné číslo s nulami

*uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Objevují se záměny tvarově podobných čísel 3 - 8, 6 - 9, římských číslic IV - VI, záměny čísel 12 - 21, čtení pouze číslic 2,3,8 místo 238. Příčinnou bývá porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace. (L. Košč užívá i název numerická dyslexie.)*

*- **Grafická dyskalkulie.** Je to neschopnost psát matematické znaky. (Není totožná s poruchami motoriky.) Jedinec není schopen psát číslice formou diktátu či přepisu, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslice. Písemný projev je neúhledný. Při psaní čísel pod sebe není žák schopen umisťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod. (L. Košč ji nazývá numerická dysgrafie.)*

*- **Operační dyskalkulie.** Projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další. Často se objevují záměny operací (sčítání - odčítání), při sčítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek, záměny čitatele a jmenovatele. Patří sem i symptomy, které souvisejí s nedostatečným osvojením násobilky, kdy si dítě pomáhá sčítáním čísel nebo počítáním na prstech. Děti s tímto typem poruchy se uchylují k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat zpaměti. Mají obtíže i při řešení kombinovaných úloh, kde je třeba udržet v paměti jednotlivé výsledky. Operační dyskalkulie se týká spíše vyšších ročníků, kdy by jednotlivé operace již měly být dostatečně zautomatizovány.*

*- **Ideognostická dyskalkulie.** Je to porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Nejlehčí stupeň se projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách, kdy respondent má pochopit vtahy mezi čísly a určit číslo následující (např. 5, 10,15...). Jedinec s tímto typem poruchy nechápe číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst např. číslo 9, ale neuvědomuje si, že 9 je též  $10 - 1$  či  $3 \times 3$ , polovina z 18 apod. Obtíže se projevují ve slovních úlohách, kdy dítě není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej.“ (Zelinková, 2003:44,45)*

## **Důsledky dyskalkulie**

*„- Potíže s aritmetickými výpočty.*

- *Poruchy matematických schopností úzce souvisí i s dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.*
- *Děti často zažívají intenzivní úzkost, mají-li řešit aritmetický problém.*
- *Špatná úprava vede k častým chybám ve výpočtech. Důležité je umožnit oporu v názoru.*
- *Při řešení slovní úlohy přesně neví, jaký problém má řešit.*
- *Je schopen řešit úlohu logickou úvahou, ale v detailech často selhává.*
- *Má problém najít v zadaném příkladu svoji početní chybu.*
- *Nemá ucelené chápání v oblasti numerických představ.*
- *Je schopen řešit daleko přesněji úlohu u tabule než v sešitě.*
- *Při řešení zadané úlohy je schopen si vybavit maximálně dva následující kroky.“*  
(Bartoňová, Vítková, 2007:173)

### **1.3.5 Další typy SPU**

#### **Dyspinxie**

Dyspinxie specifická porucha kreslení, díky níž dítě disponuje nízkou úrovní kreseb. Nejčastěji postihuje dyslektiky ze skupiny encefalotické (mozkové a nervové poruchy) a hereditární (dědičnost). U dítěte, které se nemůže naučit psát, nelze očekávat, že bude dobře kreslit. Můžeme si povšimnout neobratnosti při zacházení s tužkou, křečovitě a tvrdě držení psacího náčiní. Dítě nedokáže přenést svoji představu (prostorovou) na plochu papíru. Nedokáže kresebně napodobit sestavy čar nebo ploch. Pokud má něco nakreslit, projevuje se, že i jeho názorová orientace je značně narušena. Nakreslí podivnou, chudou směs nedokonalých tvarů. Tyto specifické obtíže v kreslení se většinou projevují vždy s jinou SPU.

#### **Dyspraxie**

Dyspraxie je specifická porucha motorických funkcí. U dítěte je zřetelně patrný rozdíl mezi věkem a jeho pohybovými schopnostmi. Má problémy při osvojování komplexních pohybových dovedností, hrubé i jemné motoriky.

## Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha veškerých hudebních schopností. Dítě má problémy s rytmem, rozpoznáním tónů i jednotlivých nástrojů, není schopné se naučit a číst noty. (Bartoňová, Vítková, 2007:45)

### 1.4 Vzdělávání žáků se SPU

*„Obsah vzdělávání se zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Speciálně pedagogickou péči těmto žákům poskytuje škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření. Vzdělávání je realizováno ve speciální třídě základní školy, v základní škole za speciálně-pedagogické podpory (srov. Bartoňová, M. 2004). Je třeba provést analýzu silných stránek dítěte, zaměřit se na to, co již ovládá, a na tomto zjištění postavit koncept podpory. Nenahraditelnou úlohu sehrává spolupráce s rodinou. Všechna opatření a úsilí musejí vycházet z aktuálních potřeb dítěte, je třeba motivovat je k učení a tak zabránit možné subdeprivaci.“ (Bartoňová, Vítková, 2007:112)*

Dyslexie, dysgrafie i dysortografie jsou velmi závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale mnohem závažnější je celý řetěz dalších nepříznivých následků. Čtení a psaní nejsou cílem, ale prostředkem pro vzdělávání. Jestliže si je dítě nedokáže osvojit, musíme pro něj hledat náhradní formy učení. Pokud dítěti nepomůže odborník, začne zaostávat ve vědomostech, vytvoří si nesprávné pracovní návyky a také se zafixují nesprávné návyky v chování. Začnou se objevovat potíže, které se projevují spolu s poruchami učení, přestože s nimi zdánlivě nijak nesouvisí. Dítě často vyrušuje, špatně se dokáže soustředit a u činnosti vydrží jen krátkou dobu. I zdánlivě nepochopitelné chování může být průvodním jevem SPU. Dítě se pak snaží prosazovat v jiné činnosti, než ve které je samotná porucha. Tato zvýšená aktivita se ovšem projevuje nevhodným upozorňováním na sebe, provokováním, pokřikováním nebo i žalováním. (Zelinková, 2003:60,61)

To vše se pak negativně odráží v hodnocení a klasifikaci dítěte, jež bývá horší, než odpovídá jeho schopnostem. Nepříznivé hodnocení učitelem, někdy i projevená nedůvěra ze strany rodičů pak oslabují motivaci ke školní práci. Sebehodnocení dítěte se snižuje, což vede k nežádoucím formám sebeuplatnění a následným poruchám

chování. Vše může vyústit v negativní vztah ke škole a vzdělání, vést ke školním fobiím, psychosomatickým problémům, záškoláctví, lhaní, agresivitě vůči lidem nebo zvířatům, šikaně, ničení majetku, krádežím a dalším závažným přestupkům.

Přidružené poruchy chování (nebo jiné zvláštnosti v chování) mohou vzniknout jako následek poruch učení. Postihují jak samotné chování, tak i citový a sociální vývoj. Poruchu chování chápeme jako opakující se vzorec vzdorovitého, agresivního a asociálního jednání (v horším případě ve vyšším věku disociálního jednání). Žákově chování je v rozporu se společenskými (popř. morálními) normami, které od něj společnost očekává vzhledem k jeho věku a vývojové vyspělosti. Takový žák má časté změny nálad, úzkostně prožívá různé situace a ve starším věku má větší sklony k užívání návykových látek. (Zelinková, 2003:41)

Poruchy chování jsou přímým následkem neúspěchu ve škole (ale i negativity ze strany rodiny), který se na dítěti negativně podepíše. Klíčovou roli zde pro dítě se SPU (tak jako pro všechny děti) hraje motivace – dítě musí být správně a kladně motivováno. Nejdůležitější je motivace a podpora ze strany rodiny a samozřejmě i školní motivace ze strany učitele. Pokud je dítě správně vedeno, zmírní se tím i pozdější negativní následky. (Zelinková, 2003:46)

Dopady mají SPU především na školní práci. To, že dítě ve škole nečte, špatně píše (popř. nepočítá), je natolik dominující, že se tyto skutečnosti stávají základním rysem dítěte a učitel na ně stále soustředí svou pozornost. Začne žáka vnímat a hodnotit negativně. Ten samozřejmě cítí, že atmosféra ze strany učitele není taková, jaká by měla být. Žák se proto uzavře do sebe, jeho motivace se stále snižuje stejně jako sebehodnocení a naopak se zvyšuje počet kázeňských problémů, které jsou zmíněny výše. (Zelinková, 2003:46) Učitelé i rodiče se musí snažit těmto negativním následkům zabránit.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se SPU je potřeba dodržovat několik podmínek. Mezi základní řadíme:

- učitel, který zná a respektuje specifické problémy žáka, je na správné cestě k jeho úspěšnému vzdělávání;
- nutný je individuální přístup a práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva;

- učitel musí přihlížet k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se slovně);
- učitel by měl používat ověřené postupy i nové metody při vzdělávání žáků se SPU;
- měl by žákovi vytvořit přehledné a strukturované prostředí; uspořádat třídu tak, aby splňovala potřeby žáka se vzdělávacími problémy;
- nezbytné je vytvoření podmínek pro klidnou a samostatnou práci;
- učitel musí určit pravidelný režim dne; jasně stanovit pravidla chování;
- učitel by měl se žákem dodržovat pravidelnou relaxaci a uvolňovat jeho psychické napětí. (Bartoňová, Vítková, 2007:112,113)

Všechny tyto podmínky jsou pro vzdělávání žáků se SPU naprosto nezbytné a jejich plnění je úzce spjato s motivací. Pokud nebudou tyto podmínky realizovány, nemůžeme ani očekávat, že žáka se SPU bude práce bavit. Právě naopak, nerespektování individuálních potřeb, tempa a přístupu k žákovi vede k demotivaci a následným problémům ve vzdělávání i chování.

## **2 MOTIVACE DÍTĚTE SE SPU**

### **2.1 Začarovaný kruh SPU**

Na začátek kapitoly Motivace zařazujeme Začarované kruhy, protože jsou klíčové pro pochopení jednotlivých souvislostí v oblasti SPU. Ukazují postupný rozvoj problémů, které se SPU souvisí, čímž nám odhalují vztahy mezi motivací/demotivací a následným úspěchem/neúspěchem.

Pracovníci katedry psychologie učení z univerzity v Essenu, Dieter Betz a Helga Breuningerová, provedli roku 1993 velmi podrobnou analýzu vlivu školního neúspěchu u dyslektiků, který měl dopad na jejich chování. Tento teoreticky podepřený nápravný projekt byl nazván – Začarovaný kruh poruch učení. Kruh má celkem čtyři stádia. Začarované kruhy ukazují propojenost jednotlivých systémů (vlastní sebehodnocení dítěte, rodina a její nároky a očekávání, škola a její nároky). Náprava problémů

vztahujících se k SPU proto musí probíhat ve všech systémech současně. Postoj a názor rodiny, učitele, vlastní hodnocení dítěte – to vše má na nápravu problémů spojených se SPU velký vliv. Zároveň jsou tyto systémy v neustálém propojení a interakci. Jestliže jedna strana změní svůj postoj, změní se i postoj strany druhé. Následně přibývá důvěry mezi oběma stranami, zároveň se snižuje stav bezmoci a neúspěchu. Důležitou roli hraje individuální přístup učitele a především různé motivační faktory, které musí aplikovat on i rodina dítěte.

O problémech v chování jako následcích neúspěchu a špatné motivace jsme se zmiňovali výše. Těmto následkům se budeme věnovat i v dalších kapitolách, protože motivace (pozitivní/negativní) souvisí s tím, zda dítě bude či nebude úspěšné. Začarované kruhy naprosto zřejmě ukazují, že je vše velmi úzce spjato. Zde bychom ale rádi blíže ukázali propojenost a návaznost SPU s motivací.

## **1. Stadium**

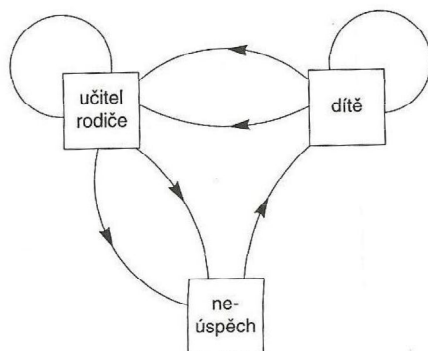
Na počátku školní docházky dítěte je vše v pořádku. Těší se do školy a je motivováno ke školní docházce ještě před samotným nástupem. Nikdo ze zúčastněných školního procesu (učitel, rodiče, dítě) nepředpokládá možný neúspěch. Jakmile ovšem není dítě schopné dosáhnout očekávaných výsledků, i když mu rodiče pomáhají s domácí přípravou, učitel se mu ve škole individuálně věnuje a motivuje ho, začne se postupně rozvíjet první začarovaný kruh (Obr. 1).

Veškerý neúspěch má dva směry. Neúspěch snižuje sebedůvěru a sebehodnocení dítěte. Na druhé straně začne působit na sociální vztahy dítěte, protože jeho neúspěch vnímají i jeho spolužáci, učitel a rodiče.

Učitel i rodiče se dítěti snaží motivovat a pomoci mu tak, aby se jeho neúspěchy minimalizovaly a dítě potíže překonalo. Snaží se ho povzbuzovat, ale na druhou stranu je i terčem kritiky, což opět snižuje jeho sebehodnocení. Přes stálou snahu se postupem času lepší výsledky nedostavují. Dítě si již plně uvědomuje své neúspěchy a sociální situaci.



Obr. 1

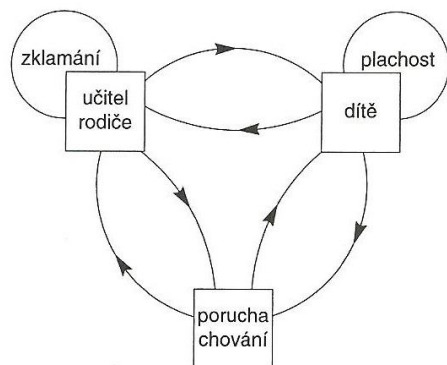


## 2. Stadium

Začarovaný kruh se rozvíjí dále (Obr. 2). Dítě si uvědomuje své postavení, neúspěchy a na hodnocení ostatních zúčastněných (učitele, rodičů, sourozenců, spolužáků) začíná reagovat. Jeho reakce jsou různorodé, ale většinou si jimi nepomůže, právě naopak jimi situaci ještě více komplikuje a stěžuje.

Nepřiměřené chování dítěte pak vyvolává ještě důraznější reakci rodičů a učitelů. Jeho sebepojetí a sebehodnocení je velmi narušené a je dále pravidelně narušováno. U dítěte se tak začíná rozvíjet neurotické chování. Ze strany lidí, kteří dítě obklopují přichází zklamání a motivace samotného dítěte i okolí stagnuje.

Obr. 2

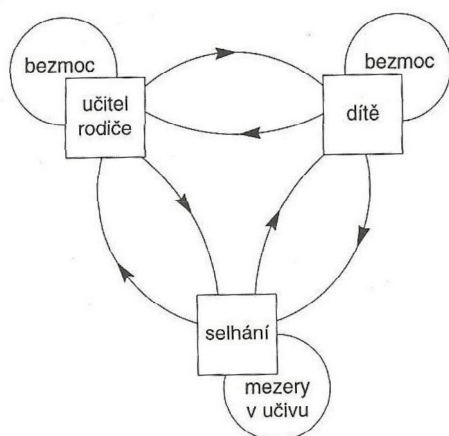


## 3. Stadium

Dítě všechny nově nastalé situace neumí řešit, čímž se množí problémy jak v prospěchu, tak i v chování. Ve škole jsou rozdíly stále markantnější, nedokáže pochopit novou látku a zvětšují se tak mezery v učení.

Důsledkem vzniká u dítěte nový pocit - neustálý strach. Je si nejisté, nedokáže se soustředit a panikaří. Strach prohlubuje neúspěch a zároveň neúspěch zvyšuje strach. Motivace se mění v nátlak, který se ze strany rodičů (a okolí) stále více zvyšuje, dítě propadá bezmoci naprosto stejně jako jeho rodiče. Další neúspěch a bezmoc se zvyšuje postupem času, kdy dítě nedostatečně zvládlo učivo, na které navazuje další – opět nepochopené.

Obr. 3



#### 4. Stadium

Následkem nátlaků, neúspěchů a bezmoci z okolí, už dítě neočekává nic jiného než další neúspěch a je k další práci spíše demotivováno. Jestliže se mu něco povede, přičítá to spíše náhodě. Dítě kvůli těmto problémům přestává důvěřovat okolí a naopak – vytrácí se důvěra z obou stran.

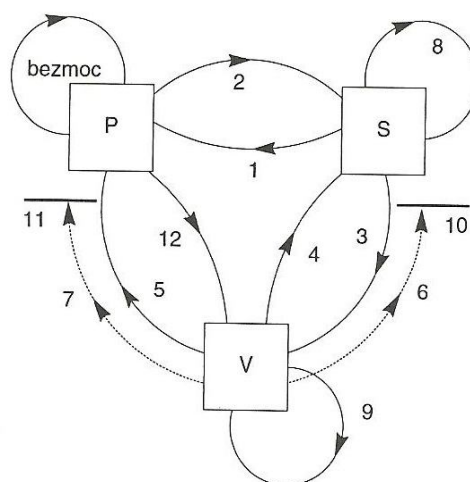
Kruh ukazuje propojení jednotlivých systémů (Obr. 4). Navzájem spolu souvisí sebehodnocení dítěte, rodina a její očekávání, škola a její vzdělávací nároky na výkon. Náprava se musí provádět ve všech systémech dohromady: u dítěte, v rodině i ve škole. Zároveň si musíme uvědomit, že změna v jakémkoliv ze systémů působí a ovlivňuje i systémy zbývající. Pokud změní rodiče své postoje k dítěti, zároveň se změní i jeho vlastní sebehodnocení. Jestliže se dítě ve škole zlepší, zmírní se tím i bezmoc rodičů. Když se změní postoj učitele k dítěti, ovlivní to dětskou sebejistotu. Vše je tedy bezpodmínečně provázáno. Je nutné se o nápravu a snahu pokusit, i když některý ze systémů ve změně vzdoruje. To je ovšem velmi náročné a obrat v názoru musí být často

podpořen dlouhodobým psychoterapeutickým vedením. Je dokázáno, že se změnili postoje učitelů v interakci s rodiči a naopak. (Pokorná, 2001:150-153)

Kruh popisuje následné interakce:

1. Dítě se chová nápadně, začínají poruchy chování jako reakce na nedůvěru, kterou k němu chová okolí.
2. Různá výchovná opatření, která mají pro dítě spíše omezující charakter.
3. Překážky, které znemožňují dítěti se něčemu naučit. Vyhýbá se tak svým povinnostem.
4. Selhání a strach; neúspěch ve výkonu, který už dítě očekává.
5. Jasně znatelné nedostatečné výkony, po kterých následuje zklamání.
6. Úspěch se nemůže dostavit.
7. Dobrý výkon už se neočekává, jestliže se dostaví, je přiřazován náhodě. Úspěch může být odsouzen i jako podvod, např. dítě to opsalo.
8. Dítě přijímá názory z okolí, utváří si vlastní sebehodnocení. Přijetím těchto názorů si na sebe utvoří záporný názor.
9. Nedostatky v základním učivu, na které navazuje další nezvládnutí nového učiva.
10. Nedostatečné znalosti oproti ostatním žákům způsobují ztrátu sebedůvěry. Dítě se smířilo s tím, že je neúspěšné; neúspěch samo očekává.
11. Okolí dítěte si utváří předsudky a vlastní názory na něj a jeho nedostatky.
12. Rozporuplné očekávání.

Obr. 4



P – Prostředí, okolí (rodina, učitelé, spolužáci). Buď dítě podporuje, pomáhá mu, povzbuzuje. Naopak ho může ponižovat, odsuzovat, negativně hodnotit. Působí na sebehodnocení dítěte.

S – Pocit a vlastní hodnoty dítěte.

V – Výkon, nápadné chování a projevy dítěte.

## 2.2 Školní motivace

*„Ve škole sehrává motivace jednu z nejvýznamnějších rolí a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Motivace je jednou ze základních podmínek (někteří autoři tvrdí, že dokonce nejdůležitější podmínkou) efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na koncentraci (pozornost) žáků, paměťové pochody (uložení a uchování v paměti), výdrž u učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností žáka. Na její úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet.*

*Nedostatek motivace k učení bývá nejčastějším důvodem selhání ve škole. Nízkou motivovanost žáků k učení považuje v současnosti za velký problém výuky i mnoho učitelů. Problémy s motivací musí učitelé řešit velmi často, zároveň je motivace jedním z nejnáročnějších úkolů učitele.“ (Pavelková, 2002:7)*

Motivační faktory v učení jsou velmi důležitou součástí vzdělávání. Žáci musí být správně motivováni, aby dosáhli efektivního učení a mohli tak dále rozvíjet své schopnosti. O to důležitější je motivace žáků se SPU, kteří jí vlivem školního neúspěchu ztrácejí. Na žákovskou motivaci se musíme dívat minimálně ve dvojím smyslu. Prvotně prostřednictvím motivace u dětí zvyšujeme efektivitu učení, dále rozvíjíme motivační a autoregulační dispozice u jednotlivců, což je významným úkolem a cílem školy. V druhém smyslu motivací rozvíjíme potřeby, zájmy, vůli a další motivační a autoregulační zdatnosti a schopnosti.

Tuto dvojí roli motivace nelze ve škole rozdělovat, proto je užitečné se dívat na žákovskou motivaci z krátkodobého a dlouhodobého hlediska. Většinou převládá krátkodobé hledisko (chápeme z hlediska momentální situace, kdy se opíráme o již existující motivační stav žáků, o jejich potřeby a zájmy), kdy učitel motivuje žáky snahou na začátku hodiny nebo jiného učebního celku. U žáků se SPU je tato motivace mnohem intenzivnější, protože vlivem poruchy jsou méně pozorní a nesoustředění.

Učitel je musí zaujmout a tento zájem podněcovat i v průběhu celého vyučování. Podobně se pak snaží vzbudit zájem žáků o probírané učivo, výklad nebo o učební činnost. O této tzv. vstupní motivaci se často předpokládá, že je automatická (i v průběhu vlastního učení), ovšem to velmi často neplatí. Motivaci, která je spojená přímo s prováděnou učební činností se věnuje daleko méně pozornosti.

Všeobecně můžeme motivování žáků z krátkodobého hlediska rozdělit dvojitým způsobem:

*„- Můžeme navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že je pravděpodobné, že budou všichni motivováni.*

*- Můžeme však také respektovat dominující potřeby a individualizovat prvky vyučování - výběr tématu a úloh s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, intenzitu osobní reakce s ohledem na úroveň sociálních potřeb nebo stanovení úrovně obtížnosti a způsoby hodnocení s ohledem na úroveň výkonových potřeb.“ (Pavelková, 2002:15)*

Dlouhodobé hledisko chápeme jako rozvoj motivačních dispozic žáka, systematický rozvoj osobnostní sféry jeho potřeb a rozvoj autoregulačních schopností, zahrnujících aktivní vztah k jejich vlastní budoucnosti. U žáků, u kterých byla krátkodobá motivace nějakým způsobem zanedbaná, je dlouhodobá motivace velmi obtížná. Právě tento problém vyvstává obvykle u žáků se SPU. Nutná je především dlouhodobá podpora rozvoje zájmů, výcvik vůle a hlubokého zaujetí činnostmi. Učitel proto musí působit na všechny motivační úrovně a dispozice dítěte. (Pavelková, 2002:14-16)

## **Motivace k učení**

Školní motivaci dělíme na vnitřní a vnější, jejich vymezení ovšem není příliš jednotné.

Jako vnitřní považujeme motivaci, která vychází z poznávacích potřeb žáka. Takový žák je vnitřně motivován a učí se proto, že pro něj učení představuje poznání a to co se učí ho zajímá. Z hlediska učební činnosti je motivace považována za vnitřní, protože sama učební činnost uspokojuje žákovu danou potřebu. Pokud ho činnosti zajímají, zapojuje se do nich spontánně a dělá je z vlastní vůle.

Jako vnější motivaci považujeme tu, která prostřednictvím učební činnosti

uspokojuje jinou, původně na ní (vnitřní motivaci) nezávislou potřebu. Žák se tedy učí proto, aby dosáhl určitého cíle, jenž je zadán a po jeho splnění očekává nějakou odměnu. Je to např. pochvala od učitele (rodičů), obdiv spolužáků, materiální odměna (sladkost, dárek) atd. (Pavelková, 2002:16,17) Vnitřní a vnější motivaci se budeme v následujících částech ještě podrobněji věnovat.

### **2.3 Motivace - vymezení pojmu**

Problematika otázky lidské motivace v psychologii je velmi rozsáhlá a stále zdaleka ne uzavřená. Motivaci můžeme chápat v nejširším smyslu slova. Zjednodušeně je to souhrn činitelů, jenž nějakým způsobem podněcují a směřují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je vlastně hledání odpovědi na otázku – proč se člověk chová určitým způsobem a co je příčinou jeho chování. (Hrabal, Man, Pavelková:1989:15,16) Pro ukázkou uvádíme definici motivace podle J. Čápa:

*„Motivace (z latinského slova movere – hýbatí, pohybovatí) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem myslíme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.“ (Čáp, 1980:66)*

Potřeby, zájmy, hodnoty, postoje, názory, vztahy a tendence všeho druhu se v psychologii nazývají motivy (též pohnutky), protože právě ony jsou příčinami našeho jednání. Motivы jsou všechny síly, které buď přímo nebo nepřímo uvádějí naše chování do pohybu – proto bývají také nazývány rysy dynamickými či tendencemi.

Pojem tendence zahrnuje směrový moment – vždy jde o zaměření směrem k něčemu. Pojem dynamický rys zahrnuje silový moment – např. intenzitu dané potřeby.

Všechny motivы ovšem nejsou vědomé. Týká se to např. některých složitých instinktivních a emočních reakcí, které mají svoji výraznou podmíněně reflexní komponentu, jež se nemusí jedinci vždy plně a jasně uvědomovat. Reálné vědomí je jednotou uvědomovaného a neuvědomovaného. Toto ještě více zdůrazňuje

komplexnost a složitost motivace.

Motivy také způsobují stav určitého vnitřního napětí a neklidu, které následně jedince ovlivňují. Každá lidská činnost je nějakým způsobem motivována, ať už za ní stojí jakékoliv potřeby nebo zájmy. Uspokojení potřeby znamená redukci – tedy uvolnění motivačního napětí. (Kohoutek, 2000:123)

Vnitřní motivy jsou vzájemně spjaty s vnějšími pobídkami a cíli: pobídka zvenčí podněcuje nebo oslabuje vnitřní motiv; pobídka se může stát cílem; cíl může působit povzbudivě, stejně jako pobídka. Vnitřní motivy mohou vést k citlivému reagování na určité pobídky, k sledování jedněch cílů a naopak k možnému opomíjení jiných.

Člověka může vést k určitému jednání současně i několik motivů. Přitom stejné jednání jednoho člověka může být výsledkem jiné kombinace různých motivů, než u druhého. Např. jeden pracuje převážně ze zájmu o obor a z radosti, kterou mu ta práce působí, kdežto druhý převážně z potřeby vyniknout a dosáhnout společenského uznání. Také u tohoto jedince se v průběhu života může změnit motivace k určité činnosti, jako je tomu u prvního jedince.

Svou motivaci si uvědomujeme někdy více a jindy méně. Někdy si uvědomujeme jenom vnější cíl, ne však vnitřní motivy, které nás k němu podněcují, nebo od něho odrazují. Jindy si uvědomujeme část motivů určitého jednání (a nemusí to být právě ty hlavní), ale jiné motivy si neuvědomujeme. Může se také stát, že nejsme ochotni připustit některé motivy sami před sebou, natož pak před druhými lidmi, protože jsou v rozporu s našimi jinými motivy a s požadavky společnosti. Člověk si takové motivy buď neuvědomuje, nebo si je uvědomil neúplně (a pouze na okamžik) a pak je potlačil. Plnější poznání a uvědomění si vlastní motivace je důležitý úkol při sebepoznání a sebevýchově.

V psychologii rozlišujeme jednotlivé a dílčí potřeby, zájmy a jiné motivy, ty jsou však vždy ve vzájemných vztazích, podporují se navzájem, nebo se střetávají v konfliktu a vytvářejí tak celistvou motivaci určitého člověka. (Čáp, 1980:67)

### 2.3.1 Potřeba

Základním termínem pro označení jednotlivých motivů jedince je potřeba. Uvádíme definici potřeby podle J. Čápa:

*„Potřeba je vlastnost (s aspekty biologickými, u člověka též psychologickými a sociologickými), vymezená specifickým vztahem jedince k prostředí, závislostí jedince na určitém druhu životních podmínek; projevuje se vyhledáváním těchto podmínek a prožíváním jednak stavu jejich nedostatku, jednak stavu nasycení, popřípadě střídáním těchto stavů.“ (Čáp, 1980:67)*

Potřeby jsou nejdůležitějším druhem motivů. Potřebou nazýváme pocíťovaný a prožívaný nedostatek nebo nadbytek něčeho. Potřeba je provázena vnitřním duševním napětím, které nás vede k určitému druhu chování a jehož cílem je uspokojení této potřeby. Díky tomu dojde k redukci – vymizení tohoto duševního napětí. Posléze se ovšem ihned objeví nová potřeba a s ní i nové duševní napětí. Pokud nedojde k uspokojení potřeby, dochází k frustraci nebo deprivaci (citovému strádání). Dlouhodobá frustrace neuspokojené potřeby má téměř vždy nepříznivé důsledky pro duševní rovnováhu. U dětí má vliv na jejich duševní a osobnostní vývoj. (Kohoutek, 2000:123)

Pro optimální motivování žáků se SPU je nutné znát jejich dominující potřeby. Takový úkol je velmi složitý jak pro učitele, tak i pro výchovného poradce či psychologa. Často se v praxi ukazuje, že je odborník postaven před skutečnost, kdy si ani žák není vědom svých motivů či hierarchie potřeb. Může se stát, že pravé motivy svého chování zakrývá (vědomě nebo nevědomě). Pro odhalení žakovských (i lidských) potřeb se nejčastěji využívá dotazníkové metody zjišťování lidských potřeb. Učitel se díky zájmovému dotazníku může opírat o jeho výsledky a zároveň pozorovat chování žáka ve třídě. Učitel tak zjistí potřeby, které u žáka se SPU převažují a tuto informaci pak využije pro optimální motivování při učební činnosti. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989:23,24)



### 2.3.2 Dělení potřeb

Potřeby můžeme dělit na několik skupin a zároveň z různých úhlů pohledu. Většinou se dělí do dvou velkých skupin: biologické a společenské (nebo též primární a sekundární, nižší a vyšší). Nejčastěji jsou potřeby uspořádány tak, že začínají potřebami převážně biologickými a přechází k potřebám převážně společenským. Jejich rozlišení je však relativní. Potřeba potravy u člověka získává také estetické a další společenské aspekty, sexualita je propojena také s estetickými momenty nebo potřebou společenského styku – biologické potřeby se tedy společensky přetvářejí. Naopak společenské či sekundární potřeby mohou zahrnout biologickou složku, např. potřeba poznávací se vyvíjí z orientačního reflexu. Jak bylo výše zmíněno, všechny motivy a potřeby (primární i sekundární) jsou stále ve vzájemné interakci.

Ve filozofii můžeme najít ale i jiné třídění potřeb. K. Marx rozdělil potřeby podle jejich obsahu, zda odpovídají nebo neodpovídají lidské podstatě a jejímu rozvoji. Na jedné straně jsou bohaté lidské potřeby – potřeby, které obohacují (duševně), rozvíjí člověka. Na druhé straně potřeby nelidské, rafinované, nepřirozené a smyšlené choutky – potřeby vzbuzovány uměle. Do těchto potřeb patří např. drogové závislosti, zvrácené formy potřeby, které mají jinak pozitivní význam. Tento filozofický přístup k potřebám a k jejich rozdělení vystihuje momenty, které jsou velmi důležité i z hlediska psychologie a výchovy. (Čáp, 1980:69,70)

Právě potřeba jako taková je pro rozbor lidské motivace jedna z nejdůležitějších složek. Je to vztah jedince s prostředím a s jeho vnějším světem. Každá potřeba je potřeba něčeho, co se vztahuje k něčemu objektivnímu. Ve společenském i žákovském chování hrají značnou roli také tzv. skryté potřeby, které si uvědomuje pouze sám jedinec.

V následujícím výčtu dělení potřeb vynecháváme biologické potřeby (elementární životní potřeby, sexuální potřeby atd.), které jsou nutné pro každého z nás a bez kterých bychom nebyli schopni existovat. (Čáp, 1980:68) Z hlediska potřeb, které jsou nezbytné pro motivaci žáků se SPU, zde uvádíme dělení potřeb v učební činnosti žáků podle Hrabala, Mana a Pavelkové. Dále konkrétnější dělení podle J. Čápa a R. Kohoutka, z nichž byly vybrány ty nejdůležitější potřeby ve vztahu k motivaci žáka se SPU. Naplnění těchto potřeb a motivů musí být cílem každého rodiče i učitele, zvláště pak u

žáků se SPU.

### **Dělení potřeb v učebních činnostech žáků**

A, poznávací potřeba – proces poznávání a získávání nových poznatků;

B, sociální potřeba – sociální vztahy v průběhu učební činnosti, ale také jako následek výsledku této činnosti;

C, výkonová potřeba – úroveň obtížnosti úkolů, které jsou na žáka kladeny.

Je nutné zjistit, která z těchto potřeb je u žáka se SPU dominující a najít pro něj optimální motivační přístup. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989:25)

### **Potřeba poznávací**

Každá bytost má touhu poznávat svět a nové věci. Díky tomuto poznávání pak může vzniknout spousta nových zálib a zájmů. (Čáp, 1980:68) Poznávací potřeba ovšem velmi úzce souvisí i s celkovou úrovní inteligence jedince. Je to touha po vědění, rozšíření duševního obzoru, vzdělávání a učení se. (Kohoutek, 2000:125)

U žáků se SPU je nutné touhu po poznání a nových informacích uspokojovat, stejně jako je tomu u ostatních žáků. Každé dítě je zvědavé a mohli bychom říci, že uspokojení této potřeby nebude až takový problém. Pro učitele je ovšem opak pravdou. Musí v žákovi vyvolat motivaci k učení a to i v předmětech, ve kterých má žák problémy a z důvodu neúspěchu ho nebaví. To přináší těžký úkol, protože vzbudit takovou touhu je u každého žáka se SPU individuální a jiné. Obzvláště u nich je motivace pro vzdělávání, učení se a touha po nových vědomostech a poznání jednou z nejpodstatnějších.

### **Potřeba sociálního styku**

Jsou to projevy a prožívání vzájemných kladných citů a citových projevů v blízkém sociálním kruhu (rodina, přátelé, sexuální partner), v širším sociálním kruhu (spolužáci, spolupracovníci); potřeba přijímání péče od druhých a zároveň jedincova péče o druhé. (Čáp, 1980:68) Projevuje se touhou po společnosti, společenském styku, lidské vzájemnosti, komunikaci, družnosti. Je to touha po možnosti s někým si pohovořit nebo být někomu na blízku. (Kohoutek, 2000:125)

Všechny děti od malička prožívají a přijímají citové vazby z nejbližšího sociálního okruhu, kterým je pro ně rodina. Dítě pociťuje lásku, kterou mu dávají jeho nejbližší a cítí, že někam patří. Potřeba dítěte se ale s vyšším věkem rozšiřuje na větší sociální okruhy. Kamarádí se s dětmi na pískovišti, pak s dětmi ve školce. Touží se přátelit, s někým si hrát a uspokojovat tak svou potřebu sociálního styku. Tuto potřebu ovšem musí uspokojit i žák se SPU. V jeho případě to není zdaleka tak jednoduché, jako tomu bylo v jeho předškolním věku. Přidruženými potížemi SPU jsou poruchy chování a problémy v navazování sociálního styku. Dyslektické dítě, které trpí sníženou pozorností, často vyrušuje a ještě má problémy v učení, mezi sebe nemusí ostatní děti přijmout bez výhrad. Určitým způsobem pociťují rozdíl mezi sebou a ním. Následkem je, že ho mezi sebe často nechtějí přijmout, ani při různých aktivitách (např. při hrách, týmové práci, o přestávkách). Dyslektik chce svou potřebu sociálního styku uspokojit, stejně jako ostatní. Neví ovšem jak to udělat a tento styk začne navazovat negativními způsoby chování (poruchy chování). Ostatní děti tedy zlobí nebo škádlí. To dále přechází v různé poštuchování, postrkování, braní věcí nebo pokřikování po ostatních, což většinou končí potyčkou. Dítě je totiž zoufalé a už neví, jak jinak kontakt s ostatními navázat, jak pocítit lidskou vzájemnost a kladné city. Proto si mezilidské vztahy vynucuje těmito negativními a nevhodnými formami chování.

### **Potřeba jistoty a citového vyžití**

Tyto potřeby se projevují v nebezpečí, při nepředvídaných událostech, při fyzickém, psychickém a sociálním ohrožení. Jakékoliv ohrožení v nás vyvolává pocit chtít být chráněn. (Čáp, 1980:68) Projevuje se touhou být v bezpečí, mít se kam uchýlit a schovat, mít sociální odezvu. Pro dítě je to matka a pro dospělého je to partner.

Nejdůležitější je upokojení této potřeby v raném dětství, protože v tomto období se vytvářejí základy osobnosti. Dlouhodobé citové strádání (emoční deprivace), má velmi závažné negativní důsledky na celý psychický vývoj jedince. Bývá totiž příčinou hypersenzitivity nebo hyposenzitivity. Proto je důležité tzv. „emoční zakotvení“ jako předpoklad zdravého psychického vývoje jedince. (Kohoutek, 2000:124) Dyslektické dítě se často dostává do nepříjemných situací vlivem školního neúspěchu, při kterých musí čelit psychickému nátlaku. Nikdo od něj školní neúspěch neočekával (ani on sám), ale

postupem času se v učení začaly objevovat problémy. Žák byl najednou vystaven neočekávanému obratu, který v něm vyvolal pocit nebezpečí. Je nutné, aby rodiče byli svému dítěti oporou (a to se cítilo v bezpečí a chráněno), přestože nesplnilo v důsledku SPU jejich očekávání. Proto je nutné, aby rodiče i učitelé dali dítěti najevo, že za svou poruchu nemůže a bude jim stačit jeho průměrný prospěch. Dítě tak nebude frustrované, že nesplnilo očekávání okolí a nebude se cítit ohrožené.

### **Potřeba výkonu, společenského uznání a sebeuplatnění**

Každý jedinec chce dosáhnout dobrého výsledku a zároveň tak získat uznání druhých. Snaží se vyniknout nad ostatní, proto řídí své činnosti a jednání, které vedou k dosažení jeho cíle. (Čáp, 1980:68) Další silnou lidskou potřebou je sebeuplatnění, kdy jde o snahu po dosažení pracovních, společenských a životních úspěchů. Podle Adlerovy tzv. individuální psychologie je nejhlubší pohnutkou veškerého lidského chování. Souvisí s ní také potřeba sebeúcty, sebeutváření, seberealizace, prestiže, dobré pověsti a úspěchu. Nejvyšším stupněm učitelovi snahy motivovat žáka se SPU je tzv. funkční libost, tj. radost ze samotného vykonání činnosti bez ohledu na výsledek. (Kouhoutek, 2000:124)

Dříve se velmi často vyskytoval názor, podle něhož jsou silné jen základní biologické potřeby, kdežto ostatní nemají takovou působivost. Zkušenost ovšem ukazuje, že tento biologizující názor neodpovídá skutečnosti. Jedinec může prožívat hluboké utrpení při ohrožení jakékoliv z uvedených potřeb, jeho činnost může být dezorganizována a osobnost ohrožena. *„Uved'me např. potřebu sociálního styku, porozumění, vzájemně kladných citů a citových projevů: je projevem společenské podstaty člověka, zformovala se v historickém vývoji a formuje se u jednotlivce v jeho ontogenezi; člověk potřebuje druhé lidi, jejich materiální pomoc a společnou činnost, ale i jejich citový kladný projev; zvláště v raném dětství může nedostatek kladných citových projevů vážně ohrozit vývoj osobnosti, jak je známo z výzkumů psychické deprivace.“* (Čáp, 1980:69)

Důležitý je fakt, že jednotlivé lidské potřeby jsou navzájem spojeny a jejich rozlišování je více nebo méně umělé. Např. potřeba podnětů, poznávací, sociálního

styku, výkonu, potřeba uskutečňovat životní cíl. Není ani snadné určit, která potřeba působí v určitém jednání nebo chování jako ta hlavní. (Čáp, 1980:69) I žák se SPU chce své potřeby uspokojovat a záleží především na rodičích a učitelích tohoto žáka, zda mu naplnění jeho potřeb usnadní a pomohou mu s nimi svým individuálním přístupem.

Jak již bylo výše napsáno, dlouhodobé strádání v oblasti uspokojování potřeb se nazývá deprivace. Ta může být buď sociální, emocionální, kognitivní apod. Pokud bychom se zabývali vznikem nových potřeb, je pozoruhodné, že je děti často přejímají z rodinného prostředí, stejně tak jako způsob jejich uspokojování. Jestliže se zeptáme, proč se určitý člověk nějakým způsobem chová, ptáme se po motivech, po příčinách jeho chování a provádíme tak motivační analýzu. I při motivačním rozboru musíme mít na mysli, že můžeme nalézt rozpor mezi skutečnými a projevovanými motivy a že existují nejen motivy, o nichž může člověk sám vypovídat – tedy uvědomělé (vědomé), ale i neuvědomělé (nevědomé). Člověk navíc dokáže předstírat motivy, které ani nemá, nebo dokáže skrývat motivy nějakým způsobem morálně nežádoucí. Nejčastějšími motivy jsou: zájmy, afekty, hodnoty, ideály a potřeby.

## **2.4 Motivační struktura**

Motivační struktura každého jedince je velice složitá. Pro označení jejich jednotlivých momentů se užívá kromě termínu *potřeba* také dalších termínů. Motivační strukturou chápeme ustálené pohnutky, jež si jedinec osvojil v průběhu učení. Do této struktury řadíme nejenom potřeby, ale také celou řadu zájmů, postojů a individuálních hodnot. Všechny tyto části a procesy její tvorby neustále ovlivňují různé sociální interakce.

V souvislosti s motivací žáků se SPU uvádíme pouze nejdůležitější druhy motivační struktury. Další dva druhy - odměna/trest a pochvala, jsou řazeny v kapitole Přístupy k dětem se SPU.

### **Zájmy a záliby**

Např. čtenářské, sportovní, hudební či technické. Jsou to získané motivy v nichž můžeme pozorovat vztah dítěte k určitému druhu činností. Dítě je v daném směru soustředěné, chce poznávat nové informace a v této své zálibě cítí uspokojení, popř.

nelibost při jejím omezování. Díky povědomí o jeho zálibách může učitel s žákem lépe pracovat a efektivněji ho motivovat. Jestliže má žák se SPU určitou zálibu, učitel ji může využít v průběhu vyučování a různě ji pro potřebu jeho vzdělávání využívat a efektivně tak žáka k učení motivovat.

### **Návyky**

Jsou to získané způsoby reagování a chování při určitých situacích. Dítě neuvědoměle nebo i „proti své vůli“, reaguje nebo se tímto neúmyslným způsobem chová. Děti se SPU mají velmi často špatné návyky, jež pochází z rodinné výchovy. Stávají se pak problémovými prvky v chování jedince a velmi těžko se odbourávají.

### **Postoje**

Získané dispozice, které zahrnují kladné nebo záporné postoje k určitému objektu a následné odpovídající impulzy k jednání.

### **Emoce**

Citové procesy a subjektivní stavy jedince, doprovázené fyziologickými změnami. Můžeme je rozlišit na krátkodobé a intenzivní (afekty), dlouhodobé a méně intenzivní (nálady).

### **Hodnoty**

Jsou to životní cíle a postoje, které svědčí o tom, čeho si vážíme a ceníme nejvíce. Každý jedinec má odlišnou hierarchii hodnot, která se pak odráží do našeho života . To co je pro jednoho důležité, může být pro druhého naprosto zbytečné. (Čáp, 1980:70)

#### **2.4.1 Vnitřní motivace**

Již několikrát bylo prokázáno, že vnitřní motivace žáků má velmi kladný vliv na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. Žák se SPU klade z hlediska motivace na učitele mnohem větší nároky. Často má i přidružené potíže jako je např. špatná soustředěnost,

kdy u činnosti vydrží jen chvíli. Učitel musí žáka častěji motivovat a k práci povzbuzovat, aby ho stále bavila.

Žák, kterého daná učební činnost zajímá, se v ní i více angažuje a častěji z ní pocituje vnitřní uspokojení. Takový žák vykazuje i kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Velmi pozitivní dopad má vnitřní motivace i na paměťové pochody, koncentraci a menší unavitelnost při učení. Pokud je dítě vnitřně motivováno, bývá tato motivace stálá a můžeme předpokládat motivaci k učení i po skončení školní docházky, kdy takovéto děti volí i náročnější typy vzdělávání. U žáků se SPU tato stálá motivace může být udržena také, dítě musí být podporováno především od rodiny a samozřejmě i ze strany učitele. Je to však několikaletá snaha a úsilí všech zúčastněných stran, které může být velmi kladně odměněno. Výsledkem je, že žáka (i přesto, že nemá nejlepší výsledky) učení baví a v některé oblasti učebních činností nachází uspokojení. Dítě si neutvoří negativní vztah ke škole a učení a v budoucnosti se v těchto činnostech může dále vzdělávat, případně tuto činnost vykonávat jako zaměstnání.

Vnitřní motivace je velmi pozitivní charakteristikou. Je zde ovšem otázka, zda je dostatečná pro celou škálu nároků, které před nás život klade a se kterými se setkáme. Často jsme postaveni do situace (ve škole, v životě), kdy musíme dělat činnosti, které jsou pro jedince či společnost důležité. Někdy je provádíme z vlastní vůle a uvědomujeme si jejich smysl, ale nejsou pro nás zajímavé. V tomto případě je důležitý vztah vnitřní a vnější motivace.

Rozvoj vnitřní motivace je podmíněn osobnostní zralostí jedince i dalších důležitých souvislostí. Např. to, že žák by měl postupem času převzít osobní rozvoj do svých rukou. Rozvíjet ho nemůže pouze učitel svým vnějším působením, ale žák by ho měl postupně přetvářet pro vlastní seberozvoj. Tento rozvoj žáka je pro učitele velmi náročný, proto by měl vědět jak ho vést a probouzet v něm autoreglativní postoj k sobě samému. Na vrchol hierarchie uspořádání potřeb, klade Maslow potřebu seberealizace a sebeuplatnění. Je to potřeba někým být, něco se sebou a ze sebe udělat, maximálně využít vlastní potenciál. Pro předpoklad vlastního seberozvoje je nezbytná schopnost jedince mít představu o své životní cestě a jejím cílevědomém ztvárnění. Rodina i učitel musí žákovi se SPU tuto cestu pomoci najít a snažit se ho rozvíjet v tom co ho baví a daří se mu. Postupem času se i on musí seberealizovat a najít své uplatnění.

Vnitřní motivaci může snížit oslabený pocit kompetentnosti a autodeterminace (sebeurčení). Je velkým rozdílem zda si cíl (úkol) stanovíme sami nebo je nám cíl (úkol) stanoven někým jiným. Pokud je chování autodeterminační, žák jedná na základě vnitřní podpory: nezávisle, spontánně, bez nátlaku, pociťuje potěšení a radost. Jestliže je úkol řízený a kontrolovaný, žák nemá možnost výběru, úkol musí splnit, přicházejí negativní emoce: tlak, napětí, nervozita.

V tzv. autodeterminačních teoriích se do popředí dostávají tři potřeby:

- potřeba kompetence - při výkonu činnosti přichází pocit radosti, osobního úspěchu;
- potřeba sounáležitosti - uspokojení z dobrých mezilidských vztahů;
- potřeba autonomie - jedinec si sám řídí činnost podle svého. (Pavelková, 2002:17,18)

*„Mezi prostředky podporující vyšší úroveň autodeterminace podle Mareše, Mana, Prokešové (1996,s.14) patří:*

1. *poskytovat možnost výběru;*
2. *snižovat kontrolu a neustálé vnější řízení;*
3. *projevovat dítěti uznání;*
4. *umožnit žákům aby jim byly dostupné informace, které jsou důležité pro žákovo rozhodování a řešení úkolů.“ (Pavelková, 2002:18,19)*

#### **2.4.2 Vnější motivace**

Vnější motivace má různé podoby. Z časového hlediska rozlišujeme krátkodobou (dárek, pochvala za práci) a dlouhodobou (dostat se na školu, získat dobré zaměstnání). Tyto různé podoby se posuzují většinou podle míry tak, jak se přibližují motivaci vnitřní. Také zda je činnost prováděna spontánně a z vlastní vůle. U žáků se SPU je právě vnější motivace nejdůležitějším motivačním faktorem. Žák na základě odměny nebo trestu, ať od rodičů nebo učitele, vykonává dané činnosti. Na popud vnější motivace, kdy učitel (rodič) svým přístupem žáka motivuje a podporuje, můžeme v žákovi probudit motivaci vnitřní. Pokud u některé školní činnosti zjistí, že mu opravdu jde (přesto že byl přesvědčený, že mu nejde), začne ho bavit a uspokojovat. Z tohoto stádia už je pak krůček k tomu, aby se vnitřní motivace stala trvalou.

V odborné literatuře se rozlišují čtyři typy vnější regulace:



„- **Externí regulace** - jde o typ motivace, která je iniciována výlučně vnějšími činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem. Jednání probíhá na základě vnější závislosti, není prostor pro autodeterminaci. Příkladem může být žák, který píše domácí úkol jen proto, aby se vyhnul poznámce a špatné známce od učitele, nebo proto, že když ho napíše, čeká ho nějaká odměna od rodičů.

- **Introjektovaná regulace** - pro tento typ motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána. Vychází většinou z internalizace nějakých pravidel chování. To, proč se mají dělat domácí úkoly, mě sice nepřesvědčuje (případně to ani nevím), ale vím, že se mají dělat, a proto je dělám, protože kdybych je nedělal, tak bych měl pocit viny (cítil bych se špatně). Žák tedy přijímá určitá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje.

- **Identifikovaná regulace** - jde o typ motivace, kdy jedinec přijímá pravidla, (ztotožňuje se s nimi), bere je za své. Žák se tedy začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování. Důvody, proč se mají dělat domácí úkoly, chápu a uvědomuji si, že je to pro mě důležité, a proto domácí úkoly dělám. U tohoto typu vnější motivace je již relativně velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání. Žák již jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí.

- **Integrovaná regulace** - je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Domácí úkoly dělám z plného přesvědčení, z „vlastní vůle“. Tento typ vnější motivace umožňuje plnou autodeterminaci, činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku.“ (Pavelková, 2002:20,21)

Dříve bývala vnitřní a vnější motivace stavěna proti sobě. Odborníci se domnívali, že vnější motivace částečně tlumí motivaci vnitřní. Aktuální výzkumy ovšem ukazují, že se oba dva typy motivace dostávají do složitých vzájemných vztahů. Vnější motivace ne vždy tlumí vnitřní motivaci, ba naopak, někdy ji velmi vhodně podněcuje a rozšiřuje jedincův motivační okruh. Konkrétní vnější motivace výborně doplňuje vnitřní motivaci, obzvláště při náročných a dlouhodobých cílech. Je ovšem nutné vyvarovat se situacím, kdy u jedince existuje silná vnitřní motivace k učení a zároveň je mu ještě „vnucována“

motivace vnější. Taková motivace může mít naprosto opačný výsledek.

Vývojová psychologie v průběhu ontogeneze naznačuje nejprve nástup vnější motivace, vlivem různých psychických procesů pak pozvolna přechází na vnitřní motivaci. (Pavelková, 2002:29)

Pro ukázkou uvádíme Heckhausenův rozšířený kognitivní model motivace, který rozlišuje čtyři druhy očekávání, jež pociťuje žák při činnostech. Tyto druhy očekávání mohou být motivačně důležité:

*„1. Očekávání „situace - výsledek“ je subjektivní pravděpodobnost, že aktuální situace povede k žádoucímu výsledku bez jakéhokoliv mezivstupu (akce) jedince. Můžeme se domýšlet, že žák v tomto případě prožívá vzdělávací situaci víceméně jako samozřejmě vedoucí k výsledku - ať už žádoucímu nebo nežádoucímu. Čas je pravděpodobně požíván jako plynutí, unáší mne a já se tomuto unášení poddávám, s radostným zadostiučiněním nebo úzkostnou rezignací.*

*2. Očekávání „aktivita - výsledek“ je šance, že vytvořením určité akce bude dosaženo žádoucího výsledku. Toto očekávání reflektuje podle Heckhausenova míru vlivu výsledku chování na vlastní úsilí. Žák v tomto případě prožívá vzdělávací situaci jako důvod jednání, aktivizace sil a snažení, které vede k úspěchu či ztroskotání. Podstatné je, že čas je pravděpodobně prožíván jako mé konání, kterým způsobuji ten či onen výsledek.*

*3. Očekávání „situace - aktivita - výsledek“ je šance, že se žádoucího výsledku jako následku vlastní akce dosáhne s úspěchem nebo obtížemi pod vlivem vnějších faktorů. Žák v tomto případě prožívá vzdělávací situaci jako důvod jednání, které je ale co do svého výsledku podmíněno složitostmi situace, okolnostmi v nichž jedním. Čas pak může být prožíván především jako zkoumání, za jakých podmínek působím svými aktivitami na ten či onen výsledek.*

*4. Očekávání „výsledek - následek“ je percipovaná instrumentalita\* výsledku chování pro různé následky. Žák v tomto případě prožívá vzdělávací situaci jako anticipaci událostí, které jsou uvedeny do pohybu jeho výsledky (výkony). Čas je zde prožíván především jako umocněná anticipace (předvídaní) toho, co vyvolám, když podám dobrý či špatný výkon (např. zklamání rodiče, nedostanu se na vysokou školu, nebo naopak) a především pod vlivem této umocněné anticipace reguluje své jednání ve vzdělávacích situacích.“ (Pavelková, 2002:29,30)*

\* *Percipovaná Instrumentalita* - schopnost vnímat a přijmout představu, že pokud uděláme jednu věc, povede to k věci jiné.

### 3 NÁSLEDKY SPU

#### 3.1 Možné následky SPU

Následky problémů souvisejících se SPU vyplouvají na povrch ještě více v dospělosti. Dítě, které ve škole nezvládlo základní dovednosti čtení, psaní a počítání, se bude s takovým handicapem během celého života velmi těžko vyrovnávat. Dospělí lidé, kteří se během školní docházky nedokázali naučit číst a psát, tuto neschopnost skrývají, jelikož se za ni stydí. Mají problém s napsáním souvislého textu, stejně tak špatně čtou delší texty, kterým z důvodu nesprávnosti čtení nerozumí (neuvědomělost čtení). Tento handicap musí skrývat, nemohou ho nikdy a za žádnou cenu přiznat, protože by tak ohrozili svoje sociální postavení. Problémy se snaží kompenzovat používáním telefonu (místo napsání dopisu), zjišťováním informací z televize a rádia (místo čtení), počítání na kalkulačce (místo pamětného počítání). Tajení a maskování těchto neschopností v nich vyvolává neustálé vnitřní konflikty a další frustrace. Objevuje se sociální deprivace, protože se bojí stýkat s lidmi, kteří mají o trochu vyšší vzdělání, než oni sami.

Takovému člověku říkáme praktický nebo funkční analfabet. Ačkoliv se to nezdá, tito lidé jsou závislí na druhých, i když se to snaží skrývat a tajit. Jejich čtecí a psací dovednosti jsou na tak nízké úrovni, že si nedokáží přečíst návod na použití běžných výrobků, jako je například prací prášek nebo návod na přípravu polotovaru. Tím pádem nejsou schopni podle psaného návodu obsluhovat stroje nebo jiná zařízení, proto také většinou pracují jako pomocní pracovníci. (Pokorná, 2001:18-20)

Problémy spojené se SPU jsou celoživotní a záleží jen na rodičích a učitelích, zda se jim svým působením a správnou motivací pokusí předejít. Komunikační dovednosti jsou ovšem následky, které si z dětství do dospělosti nese každý jedinec se specifickou poruchou učení. I když je kladně motivován svým okolím, komunikačnímu

handicapu předejít nelze. Právě komunikace (ve všech formách) je pro ně celoživotní překážkou a postihne každého jedince v jiném rozsahu. Naopak jiným možným následkům mohou rodiče a učitelé správným působením ve větší, či menší míře zabránit. Pokud je ovšem žák se SPU špatně motivován, dopady na jeho osobnost jsou též celoživotní. Do následků špatné motivace řadíme např. deprese, nestálost, emocionální výkyvy. Všechny tyto obtíže ovlivňují nejenom sebehodnocení dítěte, ale i rozvoj celé jeho osobnosti.

Nejprve si vymezíme komunikační problémy, které jsou se SPU spojené a nelze jim zabránit. Následně uvedeme několik příkladů následků školní neúspěšnosti a nesprávné motivace těchto dětí, kterým lze částečně předejít.

### **3.1.1 Komunikace**

Potřeba komunikace je zakořeněná hluboko v lidské psychice. Pokud je tato potřeba nesplněna a potlačena, důsledkem jsou závažné poruchy v duševním životě i sociálních vztazích. Již předhistorický člověk pociťoval určitou potřebu nějakým způsobem zachytit události ze svého života. Proto i v této době fungoval určitý druh jazyka. Za ten můžeme považovat i komunikaci ve formě piktogramů nebo obrázkových znaků vytesaných do skály. Zde vidíme, jak důležitá potřeba komunikace v tak dávné době byla. O to naléhavěji tuto potřebu pociťuje člověk, který žije v kulturní společnosti, jež je dennodenně provázena informacemi - ať psanými či mluvenými. Stejně tak jsou nepostradatelnou součástí běžného života matematické dovednosti, jimiž se orientujeme v čase nebo při počítání peněz. (Pokorná, 2001:18-20)

Komunikace je jedním z nejdůležitějších životních principů. Znamená předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací. Specifickým lidským znakem je sociální komunikace. Obsahuje 3 základní části společenského styku: společné činnosti, mezilidské vztahy a vzájemné působení. V každé z nich je pak možné rozlišit ještě další tři druhy komunikace, a to:

- komunikace verbální (slovní)
- komunikace nonverbální (mimoslovní)
- komunikace činem.

Pedagogická komunikace je zvláštním druhem sociální komunikace, jenž se

podílí na procesu výchovy a vzdělávání. V pedagogice se uplatňují všechny tři druhy komunikace - verbální, neverbální a komunikace činem. Utváří ji všichni účastníci, tzn. učitelé, žáci a rodiče, ale je utvářena také mezi pedagogy navzájem, pedagogy a vedením školy. Její obsah zahrnuje i zkušenosti všech zúčastněných a zprostředkovává mezilidské vztahy, emoce a postoje. Např. komunikace učitele s úspěšným žákem může být jiná, než se žákem neúspěšným.

Každý z nás ovládá komunikační kompetence, které se dělí na dvě části: jazykovou a pragmatickou. Jazyková kompetence je spojená s ovládnutím jazykového systému. Pragmatická kompetence je schopnost užívat jazyk v procesu dorozumívání. Z provedených výzkumů vyplývá, že u jedinců s SPU je jazyková i pragmatická složka na nižší úrovni. (Zelinková, 2003:150,151)

Z výzkumu, který provedla Marie Kocurová (2002) vyplývá, že děti se SPU mají sníženou úroveň komunikačních schopností, což se projevuje mimo jiné i v následujících oblastech:

- Děti s poruchou učení velmi často používaly k upoutání pozornosti negativní způsoby chování (pokřikovaly přes místnost, opakovaly pro zábavu jméno učitele).
- Úroveň jejich reakcí byla nižší, než odpovídá věku daného jedince. Převažoval nízký zájem o komunikaci a upřednostňování neverbálních prostředků.
- Interakce pozorovaných dětí byly problematičtější co do rozsahu, povahy i účinnosti.
- V případě, že jedinci žádali o pomoc, nedokázali přesně vyjádřit, co potřebují. Často jen pasivně čekali.
- Oproti ostatním se málo ptali, aby získali další informace.
- Ve velmi důležité formě společenského styku a základního slušného chování, byly problémy se zdravením. Někteří se projevovali negativně a beze slova koukali, aniž by pozdravili.
- Při vyprávění nebo činnosti, věnovali sdělení i práci velmi malou pozornost. Vypadali, že nerozumějí, co se po nich chce, spíše to odhadovali (než chápali, co zamýšlíte).
- Pouze necelá polovina jedinců se SPU (na rozdíl od 75% běžné populace) reagovala na různé řečové podněty přiměřeně.
- Jedinci potřebovali více podněcování a motivace, jak v oblasti interakce i v oblasti konverzace. Právě konverzace často končila ztrátou zájmu, protože nebyla

bezprostřední a spontánní.

- Jedinci často nesprávně pojmenovávali předměty.
- Při vyprávění děje uvedli pouze jeho část. Zmiňovali se o lidech a předmětech, ovšem bez jakéhokoliv vysvětlení.
- Neporozuměli úmyslu mluvčího, což bylo ovšem spojeno s malou motivací k naslouchání.
- Zřetelně častěji (než běžnou populaci) je rozesmála sprostá slova a hloupé verše.
- Pokud se nepohodli se kamarádem, velmi často reagovali především neverbálně – strkání a bití.

Podrobnější údaje jsou uvedeny v knize M. Kocurové: Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy.

Pokud bychom výzkum shrnuli, vyplývá z něj:

- Při porozumění řeči mají jedinci s SPU často problém, protože nedovedou rozlišit důležité podněty (výklad učitele) a nedůležité podněty (mluvící spolužáci, zvuky přicházející zvenčí). Někdy je porozumění nepříznivě ovlivněno nízkou motivací a zájmem, stejně jako oslabenou pamětí.
- Pokud dítě neslyší rozdíl mezi správnou a nesprávnou výslovností, nemůže si uvědomit své chyby. Proto je důležité, aby rodiče a učitelé dítě při výslovnosti opravovali a špatně vyslovená slova dítěti zopakovali správně, zároveň aby s ním cvičili sluchovou percepci. Dítě se nápodobou učí správné výslovnosti.
- Děti se SPU mají menší slovní zásobu a pomalejší mluvní pohotovost. Je proto nutné, aby se učitelé i rodiče snažili jeho slovní zásobu rozvíjet a pomocí různých her a cvičení zlepšovat jejich vybavování. (Zelinková, 2003:151,152)

Z výše uvedeného výčtu problémů vyplývá, že obtíže dětí se SPU nelze redukovat pouze na obtíže ve čtení, psaní, počítání a specifické obtíže v řeči. Nižší kompetence v komunikaci komplexně zasahuje do jejich života (ve škole i mimo ni) a jak bylo výše zmíněno, přetrvává až do dospělého věku. Učitel by proto měl věnovat u dětí se SPU pozornost rozvoji jejich komunikačních dovedností.

### 3.1.2 Školní neúspěšnost

Školní neúspěšnost je překážkou, která velmi ovlivňuje motivaci žáka. Ať už se jedná o vnitřní motivaci samotného žáka nebo o vnější motivaci ze strany učitelů a rodičů. Už v počátcích studia dyslexie si vědci povšimli, že SPU bývá často provázána sociálními a emocionálními problémy. Na tyto aspekty se ale časem pozapomnělo. Naštěstí se vědci a kliničtí pracovníci začali sociálním a emocionálním problémům spojeným s dyslexií během osmdesátých let opět věnovat. Margaret Brucková ve své studii nabízí dvě možné příčiny těchto problémů:

1. Sociální a emocionální problémy dyslexie jsou součástí anebo projevem téže poruchy, která způsobuje prospěchové problémy.
2. Problémy sociální a emocionální adaptace jsou důsledkem stresu, do kterého se dítě dostává tím, že je dyslektik. Dyslexie totiž způsobuje, že je dítě od svého okolí odlišné. Některé z problémů dyslektiků mají biologické příčiny a jiné jsou zase reakcí na dyslexii samotnou.

Emocionální aspekty dyslexie popsal jako jeden z prvních neurolog Samuel Orton. Z jeho výzkumů vyplývá, že většina dyslektiků je v předškolním věku spokojená a šťastná. Emocionální problémy začnou až tehdy, když je učitel začne učit číst, pro ně nevhodným způsobem. S přibývajícimi roky dále frustrace narůstá tím, že spolužáci dyslektika ve čtení předbíhají.

Frustrace dyslektiků se většinou upínají na jejich neschopnost vyhovět očekávání okolí. Jejich rodiče a učitelé totiž vidí chytré dítě, které je plné života a jen se neučí číst a psát. Dyslektické dítě a jeho rodiče proto stále slyší: „Je to chytré dítě, kdyby se jen trochu víc snažilo.“ Ovšem nikdo nemůže vědět, jak moc se dítě snaží.

Bolest, kterou takové dítě prožívá, pokud nemůže splnit očekávání druhých, může být překonána jen jeho neschopností dosáhnout svých vlastních vytyčených cílů. To se týká hlavně těch, kteří si ve snaze vyrovnat se s vlastní úzkostí, vytvoří perfekcionistická očekávání. Vyrůstají pak s tím, že udělat chybu, nebo se splést je něco strašného. Tato skutečnost je pro dítě extrémně frustrující, protože se tím cítí chronicky nezpůsobitelné a pociťuje tak stále odlišnost od ostatních. (Kucharská, 1997:33)

Z následků školní neúspěšnosti a nesprávné motivace jsme vybrali několik nejzávažnějších, tak abychom ukázali, koho, a co všechno porucha žáka ovlivňuje.

Dopady jsou dalekosáhlé a působí na celé jeho okolí i osobnostní rysy. Působí na rodinu žáka, na jeho socializaci, emocionální a osobnostní rozvoj nebo na jeho budoucí profesní kariéru. Je velmi těžké seřadit tyto následky, protože jsou spolu vzájemně spjaty, přesto se je snažíme podat v nejlepším možném sledu.

## **Rodina**

SPU, stejně jako každý jiný handicap, má na rodinu dítěte obrovský vliv. Tento problém ale není vidět a tak bývá jeho vliv často přehlížen. Problémy v rodině spojené se SPU se projevují různě. Nejčastější je rivalita mezi sourozenci. Sourozenec dyslektického dítěte na něj žárlí, protože se mu nedostává od rodičů tolik pozornosti, času a často i peněz. Ironií ovšem je, že dyslektik o tuto pozornost vůbec nestojí. I kvůli tomu vzrůstá riziko, že se dyslektické dítě nebude k úspěšným dětem v rodině chovat hezky.

Specifická vývojová dyslexie se může v rodině opakovat, tzn. že jeden (nebo oba) z rodičů mohli mít ve škole podobné problémy. Takoví rodiče pak mohou reagovat na problém dítěte dvojitým způsobem:

1. Popírají existenci dyslexie a věří, že kdyby se dítě více snažilo, vše by zvládlo.
2. Oživí to jejich staré problémy a frustrace. To přináší silné emoce, které by mohly ovlivnit jejich dospělé (rodičovské) chování. (Kucharská, 1997:36)

Diagnostikou možných SPU již v předškolním věku se věnuje spousta výzkumů. Rodiče (ani jiní dospělí v blízkosti) dítěte předškolního věku předem neuvažují o tom, že by jejich dítě mohlo být ve škole neúspěšné. Může se jim občas zdát, že je trošku jiné než ostatní děti, ale zdůvodněním je, že všechny děti nemohou být přeci stejné. Děti, které mají ve školním věku SPU, se v předškolním věku nijak od svých vrstevníků neliší. Mnohému se naučily a jsou stejně inteligentní jako ostatní. Užívají mateřský jazyk, naučily se mnohým sociálním dovednostem, jsou přizpůsobivé, často tvořivé, někdy dokážou při hrách vést i celou skupinu. Stejně jako ostatní děti tohoto období mají spoustu otázek, velmi živě se zajímají o věci kolem sebe. Z tohoto důvodu se proto rodiče neobávají jejich budoucnosti ve škole.

Celá rodina (především rodiče) je naplněna pozitivním očekáváním ze vstupu dítěte do školy. Rodiče věří schopnostem svého dítěte, neočekávají žádné problémy,



ale pokud by nastaly, jsou schopni mu s nimi jakkoliv pomoci. Pokud dítě trpí SPU, je intenzivnější pomoc (oproti jiným dětem) rodičů vyžadována již v prvním pololetí první třídy. Jelikož mají rodiče k dítěti stále pozitivní očekávání, s takovými obtížemi nepočítají a jsou jimi značně zaskočeni. Až příliš brzy výkony malého školáka neodpovídají jejich očekávání.

Dále jsou zaskočeni problémem, který nedokáží pochopit. S dítětem se doma učí, věnují mu spoustu času, opakují s ním učivo, ale výsledky se nedostavují. To přináší zklamání rodičů a začíná se u nich rozvíjet pocit bezmoci (zatím není tak intenzivní). Učitel se domnívá, že domácí příprava není dostatečná, protože výsledky ve škole nejsou takové, jaké by měly být.

Dyslektické dítě potřebuje k nácviku čtení specifické metody učení. Dyslexie jako taková způsobuje, že dítě není schopné porozumět klasickému způsobu výuky čtení, můžeme říci, že mu přímo odolává. Zklamání, nedostatečný úspěch dítěte a pocit bezmoci vyvolává u rodičů stres a pocity viny, se kterými se rodiče neumí vypořádat. Již na začátku školní docházky jejich dítěte byli rodiče zklamáni ve svém očekávání. Dítě začalo selhávat v době, kdy jsou ještě děti hodnoceny velmi dobrými známkami. Pedagogové a poradci by si proto měli být vědomi, jak obtížná situace pro rodiče nastala. (Pokorná, 2001:23,24)

## **Sebehodnocení**

Předškolní dítě je v sebehodnocení i názorech na okolní dění zcela závislé na svých rodičích. Přebírá jejich postoje a samo sebe vidí očima svých rodičů. Toto období z hlediska sebereflexe a sebeuvědomování nazýváme sugescí. Jestliže rodiče důvěřují svému dítěti a jeho schopnostem, vytváří mu tak velice dobré předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru. Dítě je vyrovnané, těší se do školy a svoji budoucnost vnímá bez obav, přestože chápe, že se v jeho životě děje něco velmi důležitého. Vstup dítěte do první třídy je vždy výjimečný, jak pro samotné dítě, které je středem pozornosti, tak i pro užší i širší rodinu. Dítě je na školní docházku připravováno jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelek ve školce. (Pokorná, 2001:23,24)

Sebehodnocení dyslektika bývá velice zranitelné vůči frustraci a úzkosti. Podle výzkumu Erika Eriksona musí každé dítě v prvním roce školní docházky přehodnotit

rozpor mezi pozitivním sebepřijetím a pocitem méněcennosti. Pokud je dítě úspěšné, podporuje to jeho sebevědomí a díky tomu velmi snadno uvěří, že bude v životě úspěšné. Ovšem jestliže se dítě setká s frustrací a selháním, začne se považovat za méněcenné. Stejně tak si bude myslet, že i když se bude snažit, nepomůže to. Místo, aby se dítě cítilo silné a potřebné, bude mít pocit, že je okolí ovládá. Dítě se tak začne cítit bezmocné a nepotřebné.

Výzkumy zjistily, že když dobrý žák uspěje, vnímá úspěch jako výsledek své vlastní snahy. Jestliže se mu něco nepodaří, bude se příště víc snažit. Pokud uspěje dyslektické dítě, velmi pravděpodobné je, že tento úspěch pokládá pouze za štěstí a náhodu. Když neuspěje, potvrdí si, že je hloupé.

Pocity méněcennosti vznikají podle vědců kolem desátého roku dítěte. Velmi těžké je změnit dětské sebepojetí ve starším věku, což je silným argumentem pro včasnou intervenci.

Je spousta faktorů, které mají vliv na to, jaké bude mít dyslektik šance na úspěch. Patří sem samozřejmě inteligence a společenské postavení. Další faktory jež ovlivňují budoucí úspěch jsou:

1. V raném dětství měl dyslektik někoho, kdo ho silně podporoval a povzbuzoval.
  2. Ještě jako malý našel něco, v čem byl úspěšný.
  3. Ukazuje se, že úspěšní dospělí dyslektici se snaží pomoci i jiným dyslektikům.
- (Kucharská, 1997:35-37)

### **Osobnost dítěte**

Již výše bylo napsáno, že nejvíce traumatizujícím zážitkem je, když dítě zklame očekávání svých rodičů. Nejenom v předškolním věku, ale i na 1. stupni ZŠ přebírá názory na sebe sama ze svého okolí, protože se stále nedokáže samo hodnotit. Je naprosto závislé na pozitivním přijetí, především ze strany rodičů. Pokud je dítě frustrováno dlouhodobým neúspěchem a nedostává se mu pozitivního přijetí, dochází k narušování jeho osobního vývoje. Dítě pociťuje, že se postoj rodičů vůči němu změnil. Se svými rodiči už nezažívá tolik spontánní radosti. Právě naopak, přibývají chvíle výčitek, nespokojenosti a napětí. Situace se může zkomplikovat, pokud je v rodině ještě další dítě, které je školně úspěšné. Sourozenci jsou často rodiči srovnáváni, uvažují o

jejich rozdílných intelektových schopnostech (u dyslektického dítěte se jim jeví nedostatečné). Každému z nich je přisouzena určitá charakteristika a ohodnocení (označení), kterému se dítě musí téměř natrvalo přizpůsobit. U dyslektického dítěte to snižuje pocity vlastních hodnot. Okolí ho považuje za méně inteligentní, pomalejší, často i za líné s nedostatkem zájmu a chuti pracovat. Negativně není posuzován jen jeho výkon, ale i povahové a charakterové vlastnosti.

Chronická frustrace neúspěchem a negativní přijímání ze strany vlastní rodiny způsobuje neustálé napětí. Pokud trvá delší dobu, vyvolává neurotické problémy – bolest hlavy, žaludku atd. Dítě musí použít náhradní způsob chování, aby dosáhlo vyrovnanosti. Obranou reakcí se stávají různé formy úniku a útoku. Únik může být rezignace, uzavírání se do vlastního světa, utváření pomyslné stěny mezi sebou samým a děním ve třídě. Útok se projevuje agresivním chováním a různými poruchami chování. (Pokorná, 2001:24-26)

### **Emocionální problémy**

Již dospělí dyslektici uvádí jako velmi častý emoční problém poruchy - úzkost. Dítě je ve škole neustále vystavováno frustraci a zmatku. Kvůli těmto vlivům začne být bázlivé, citlivé a plačtivější. Tyto pocity jsou ještě umocňovány nestálostí SPU. Každá nová situace v nich tedy vyvolává velkou úzkost. Příčinnou úzkosti se pak lidé vyhýbají všemu, co je děsivé a dyslektici nejsou výjimkou. Spousta učitelů a rodičů toto vyhýbavé chování interpretuje jako lenost. Ovšem váhavost dyslektika dělat např. domácí úkol, je více spojena se zmatkem a úzkostí, než s leností nebo apatií.

Spousta problémů, jejichž příčinnou je SPU, vzniká důsledkem frustrace ve škole nebo sociálních interakcí. Vědci zjistili, že frustrace vyvolává zlost. To můžeme velmi jasně pozorovat u spousty dyslektiků. Terčem všeho hněvu se stává škola a učitelé. Často se stává, že svoji zlost namíří i proti rodičům. Nejčastěji zažívají dyslektikovo rozhořčení matky. Dítě svou zlost ve škole může potlačovat až do té míry, že se stane extrémně pasivní. Jakmile se dítě ocitne v bezpečném prostředí domova, tyto nashromážděné pocity explodují a nejčastěji jsou mířeny proti matce. To, že jí dítě důvěřuje, má za následek i to, že si před ní dovolí zlobu projevit a ventilovat. Bohužel je to pro rodiče, který se snaží svému dítěti ve všem pomoci, velmi frustrující.

Projevy zlosti můžeme pozorovat u dětí mladšího školního věku i u adolescentů. Porucha totiž činí děti závislejšími na dospělých, protože je nutná zvláštní pomoc a dohled při plnění např. domácích úkolů. Velkým problémem je to u adolescentních dětí, protože od nich společnost očekává, že se stanou nezávislymi. Toto očekávání ze strany okolí a dítětem osvojená závislost, vytváří velký vnitřní konflikt. Adolescentní dyslektik se totiž snaží pomocí hněvu a zlosti odtrhnout od lidí, na kterých se cítí být závislý. Pomoci takovému dítěti, se může pro rodiče stát velkým problémem. Vhodnější je proto, když mu pomáhá, nebo ho doučuje spolužák či nějaký jiný mladý dospělý člověk. (Kucharská, 1997:35,36)

### **Sociální problémy**

Žáci se SPU mají velmi často problémy se sociálními vztahy. O této překážce jsme se zmiňovali již v potřebě sociálního styku a právě tato překážka je opravdu odůvodněná. Dyslektické děti mají problém s navazováním vztahů se svými vrstevníky, což může mít několik příčin:

- Mohou být fyzicky i sociálně nezralí v porovnání se svými vrstevníky. Může to vést ke sníženému přijetí sebe sama i k horšímu přijetí vrstevníky.
- Jejich sociální nevyzrálост může způsobit, že se chovají neadekvátně v různých sociálních situacích.
- Spousta dyslektiků má potíže s dekodováním sociálních kódů. Mohou špatně odhadovat osobní vzdálenost v mezilidském styku nebo nedostatečně vnímat neverbální chování druhého člověka.
- SPU velmi často zasahuje funkci mluveného jazyka. Takto postižení jedinci mohou mít problém s vyjadřováním, snadno se zarazí, nebo jim déle trvá než odpoví na přímou otázku. Velkou nevýhodou se to stává zvláště v adolescenci, kdy ve vztazích s vrstevníky je mluvený jazyk tím nejdůležitějším.

Tak jako mají dyslektici potíže se zapamatováním pořadí písmen ve slově, mají také potíže pamatovat si přesné pořadí událostí. Uvedme si příklad interakce u dvou dětí na hřišti. Dyslektické dítě vezme hračku jinému dítěti, které mu za to vynadá. Dyslektik pak druhé dítě uhodí. Když pak popisuje celou událost, může zaměnit pořadí jednotlivých částí. Dyslektik si může pamatovat, že mu druhé dítě vynadalo, on pak vzal

hračku a druhé dítě uhodil. Tento příklad poukazuje na dva hlavní problémy dyslektického dítěte:

1. Trvá mu delší dobu, než se ze svých chyb poučí.
2. Pokud je dospělý svědkem celé události a zeptá se dyslektika, co se stalo, má pocit, že mu dítě lže.

Jelikož má dyslektik problémy se zapamatováním jako takovým, má také problémy se zapamatováním jednotlivých částí událostí. Může tak pokaždé, když příběh vypráví, uvést jiné pořadí událostí. Učitelé, rodiče a psychologové si potom myslí, že je dítě buď psychotické, nebo je patologický lhář. (Kucharská, 1997:33,34)

### **Nestálost výkonů**

Proměnlivosti SPU způsobují velký zmatek v celém dětském životě. Jednotlivé schopnosti dítěte se totiž vyvíjejí velmi nerovnoměrně. Přestože všichni máme slabé a silné stránky, u dyslektiků jsou tyto rozdíly daleko větší. Právě tyto velké nerovnoměrnosti schopností mohou uvést dyslektiky do zmatku. Někdy se jim podaří vyřešit úkoly, které jsou svou náročností daleko nad schopnostmi jejich vrstevníků. Potom ale narazí na elementární problém a nejsou schopni ho vyřešit. Aby se mohli s těmito problémy vyrovnat, potřebují hlavně pochopit, v čem jejich SPU spočívá. Díky tomu pak mohou rozpoznat, v čem budou úspěšní a v čem nikoliv.

Žáci se SPU také mnohdy podávají kolísavé výkony. Znamená to, že chyby, které udělají jsou nestálé. Například může dyslektik ve slohové práci napsat pokaždé stejné slovo naprosto jinak. Tento typ proměnlivosti činí nápravu poruchy učení ještě obtížnější. Je nutné také uvést, že výkonnost dyslektika má i velké výkyvy, protože jedinec má dobré a špatné dny. Někdy čte celkem snadno, jindy je sotva schopný napsat své jméno. Taková nestálost poruchy je velmi frustrující nejenom pro dyslektika, ale také pro jeho okolí. Pro dyslektika je velice obtížné naučit se kompenzovat své nedostatky, protože nikdy neví, jak intenzivně se jeho symptomy projeví. (Kucharská, 1997:34,35)

### **Deprese**

U SPU bývá také velmi častým problémem deprese. Ačkoliv většina dyslektiků

netrpí depresí, jsou tyto děti vystaveny hlavně bolesti a smutku. Nejspíše z důvodu nízkého sebevědomí se bojí ventilovat svou zlost vůči okolí, místo toho obracejí hněv k sobě samým. Příznaky deprese u dítěte a dospělého se ale v tomto případě liší. Dítě nebude letargické, ani nebude mluvit o tom, že je smutné. Místo toho se většinou stane více pohyblivé a začne zlobit, aby smutek zakrylo. V případě maskované deprese, dítě na první pohled vůbec nebude vypadat nešťastně. Depresivní děti i dospělí se většinou vyznačují velmi podobnými příznaky:

*„1. Mají tendenci mít vůči sobě negativní pocity, tzn. negativní sebepojetí.*

*2. Mají sklon vidět svět negativně. Nejsou schopni si tolik užít pozitivní zážitky v životě. S většími obtížemi se „baví“.*

*3. Většina depresivních mladých lidí má velké problémy představit si v budoucnosti něco pozitivního. Depresivní dyslektici prožívají nejen velkou bolest v přítomnosti, ale vidí před sebou také jen život plný zklamání.“ (Kucharská, 1997:36)*

## **Profesní kariéra**

Problémem je otázka profesního zařazení dětí, které trpí specifickými poruchami učení. Když dítě, které mělo specifické obtíže v učení dokončí základní školu, jeho starosti a problémy rozhodně nekončí. Děti i jejich rodiče věří, že na učňovské škole nebudou jejich školní nedostatky tolik nápadné. Mohou si samozřejmě myslet, že při praktickém vyučování se jistě prosadí, ale ani to není vždy jisté. Důležitou roli zde hrají i učitelé. Na odborných učilištích je velice málo učitelů, kteří se zabývají specifickými poruchami a jsou takovému dítěti schopni porozumět a pomáhat mu.

V praxi se ukazuje, že dítě trpící SPU, které má zřetelně nadprůměrnou inteligenci, má velice často při výběru učebních oborů velmi omezené možnosti. Učiliště si mohou při přijímání učňů stanovit vlastní kritéria, která nejčastěji přihlíží k jejich předchozímu prospěchu ve škole. Dalo by se říci, že je to již běžný postup odborných učilišť (i středních škol), aby z méně nadaných žáků vybrali ty nejlepší. Toto opatření proto snižuje šanci na přijetí dětí se SPU.

Ojedinelými případy jsou školy ve větších městech, nabízející středoškolské obory, do kterých přijímají záměrně i některé děti se SPU. Pro tyto školy a její učitele to ovšem není rozhodně jednoduché. Spousta dětí není motivována k tomu, aby vůbec

pokračovala ve výuce na střední škole. Velice často totiž pocítují celkovou nechuť k učení. Ani rodiče těchto dětí už nemají dostatek sil, aby jim i nadále pomáhali. Velké mezery ve vzdělání jsou zde obrovským problémem. Celkově tyto děti nejsou dobrými čtenáři, mají obtíže při psaní a někteří také obtíže s matematikou. Učební látka ze základní školy u nich není dostatečně zažitá, v jejich vědomostech jsou velké mezery. Proto nejsou schopny konkurovat stejně nadaným, ovšem šťastnějším spolužákům, kteří se s takovými problémy na základní škole nikdy nemuseli potýkat. Těchto ojedinelých nabídek ze stran středních škol proto může využít jenom velmi malé množství dyslektických dětí. Jsou to většinou děti, u kterých byly problémy dostatečně kompenzovány, nebo jejich problémy nejsou tak výrazné. Velice důležitou roli zde hraje opět motivace. Dítě musí mít pevné a vstřícné zázemí. Musí být samo dostatečně motivováno k překonávání překážek, které jsou se vzděláváním spojené.

Jak již bylo výše řečeno, spousta dětí nastupuje do méně atraktivních učebních oborů. Důsledkem je, že práce, kterou vykonávají je neuspokojuje a zároveň je intelektuálně neinspiruje. Naše práce totiž musí využívat naší denní intelektuální kapacitu. Jestliže je práce příliš jednoduchá a nemusíme u ní přemýšlet, začne být nudná. *„Pokud mentální potence intelektově vyspělých dětí, které nedosáhly lepších školních výkonů, není rozvíjena, pak je nenáročná práce nebaví a často si pak ani nerozumějí se svými spolužáky a později se svými spolupracovníky.“* (Pokorná, 2001:21)

Spousta dětí se SPU se do poradny dostaví příliš pozdě, až když se rozhoduje o jejich dalším školním zařazení. Nikdo jejich potíže nekompenzoval a postupně se tak u nich rozvinul odpor ke škole. U takových dětí se téměř zákonitě objevují problémy vůči úspěšnějším sourozencům a rodičům, kteří už nevěděli jak dál. Tyto neúspěšné děti často nedokončily ani povinnou školní docházku. Malé procento z nich pak dokončí další studium a pokud ano, nemohou pak najít uspokojivé místo v učebním oboru. Tito mladí lidé pak představují pro společnost problémovou skupinu a řadí se do další velké skupiny, již jsou nezaměstnaní.

Všichni učitelé, kteří těmto dětem pomáhají a věnují se jim, dělají pro celou naši společnost neocenitelnou službu. Omezují totiž počet neuspokojených a frustrovaných dětí, protože v nich podněcují motivaci. Proto se mohou v pozdějším věku dále rozvíjet

a nebudou vyhledávat žádnou podporu mezi jinými nešťastnými a jinak neuspokojenými členy různých problémových skupin. (Pokorná, 2001:20,21)

## **4 PŘÍSTUP K DÍTĚTI SE SPU**

### **4.1 Diagnostická kritéria SPU**

Stanovení vhodného přístupu k žákovi, u něhož učitel předpokládá možnou poruchu učení, závisí na odborném vyšetření v poradně a následném stanovení diagnózy. Určit jasná kritéria diagnostiky SPU není jednoduché. Formulovat je, se nedaří ani u nás, ani v zahraničí. Komplikujícím faktorem je, že s přibývajícimi diagnózami je situace stále složitější. Již na počátku 90. let 20 století byla snaha dohodnout se a stanovit jasná kritéria diagnostiky SPU. Bylo tedy publikováno několik návrhů, např. Mertin, Zlinková, 1993; Martinová, Mertin, Novák, 1994. Začala se ovšem objevovat kritika tohoto řazení do škatulek. Bylo totiž velmi důležité individuálně každého jedince posoudit. Další vývoj ovšem ukázal, že stanovení kritérií je opravdu nutné. S přidělením diagnózy jsou totiž spojena další opatření, která mohou mít i právní důsledky. Pokud má žák základní školy diagnostikovanou dyslexii a dysortografii, nemusí absolvovat přijímací zkoušky z českého jazyka na střední školu. Pokud touto poruchou trpí žák střední školy, má právo zažádat o úpravu maturitní zkoušky.

Diagnostická kritéria zahrnují a vycházejí ze spousty samostatných částí - z definice poruch; z teoretických poznatků, jež objasňují jejich příčiny; z jejich projevů i průvodních znaků. Musí jasně respektovat školský systém, pro který jsou utvářena. Není možné jednoznačně stanovit konkrétní kritéria, jelikož aktuální stav dítěte je výslednice mnoha proměnných. Pokud dítě není dostatečně zralé pro nácvik čtení a učitel tento fakt nerespektuje, obtíže dítěte se prohlubují a vše se může jevit jako porucha čtení. Odložit stanovení diagnózy po provedení cílených cvičení je výhodnější, není to neznalost daného problému, právě naopak - značí to zodpovědný přístup.

V ČR bylo ve školním roce 2001/2002 diagnostikováno 5 % integrovaných



jedinců s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Záznamy jednotlivých regionů jsou rozdílné a kolísají od 3 do 18 %. Nemůžeme tedy mluvit o mírných odlišnostech daných osobností diagnostikujícího, ale o neexistujících kritériích a pohledech na to, co rozumíme poruchou. Jistě můžeme říci, že každý z názorů je z nějakého hlediska správný. Pokud je dítěti přidělena diagnóza, učitel by se mu měl individuálně věnovat (předpokládá se to). Škola tak dostane peníze, které pokryjí náklady na vzdělání dítěte se SPU a na individuální péči ze strany učitele.

Velmi důležité je včasné určení diagnózy, tzn. ještě dříve než se objeví sekundární problémy a následně začít dítě vhodně integrovat. Díky tomu je také včas zahájena individuální péče a školní výsledky jsou lepší. Ovšem počet integrovaných dětí stoupá, což přináší i spoustu problémů. Je nutné si položit několik otázek, např. zda je vůbec možné zajistit individuální péči pro 15 % populace na škole, nebo zda bude státní rozpočet donekonečna poskytovat částky na tyto děti? Těchto otázek by se dalo vymyslet nekonečno. Častým problémem je, že dítě nic nedělá, jelikož má poruchu. I rodiče pak školní neúspěchy a nedostatečnou domácí přípravu svého dítěte omlouvají poruchou. Smutným faktem je, že v těchto případech i dokonce samo dítě ví, co všechno nesmí dělat, protože má poruchu.

Dalo by se říci, že v běžných třídách ZŠ je průměrně 20 % jedinců se SPU. Musíme tedy připustit, že je buď: pětina dětské populace v ČR handicapovaná; je chybný způsob výuky; jsou nejasně formulovaná diagnostická kritéria. U některých dětí je tato závažná porucha patrná na první pohled. Ovšem v některých případech učitel váhá, zda je stav dítěte způsoben nezralostí, nesprávným vedením, častou nemocností, nebo nepodnětným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Ve všech případech může jít o poruchu, ale zároveň i o nepodnětné rodinné prostředí.

V příloze metodického pokynu č. j. 13 711/2001-24 (Příloha č. 1: Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711/2001-24) nejsou uvedena jasná kritéria. Obsahuje ovšem požadavky na psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Ale jak již bylo výše uvedeno, konkrétní kritéria se stanovit nedají. Je prací odborných pracovišť, aby diagnóza odlišila dítě s dyslexií, od dítěte, které má problémy se čtením z jiných důvodů.

Musíme brát v úvahu jasné definice SPU. Tyto poruchy rozhodně nejsou obtíže,

kteře jsou projevem nezralosti nebo obtíže, kteře odrážejí špatné a nepodnětné rodinné prostředí. Taktěž nejsou poruchou snížené schopnosti učit se číst nebo psát. (Zelinková, 2003:51,52)

### **Diagnostika v 1. ročníku základní školy**

Klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte je první ročník. Stejně tak je důležitý pro formování jeho motivace a vztahu ke škole a vzdělání jako celku. Velmi příznivým faktem je, že téměř většina učitelů zná pojem porucha učení, především pak projevy dyslexie. Negativním faktem ovšem je nadměrné zaměření pozornosti na vyhledávání dyslektiků už v prvním pololetí 1. ročníku a výzvy k návštěvě v pedagogicko-psychologické poradně.

Jen samotné podezření na poruchu, které učitel oznámí rodičům pro ně může být značným šokem. Začnou hledat viníky a věnují až přehnanou pozornost oblasti, ve které se porucha projevila. Díky tomu se začnou i obávat o budoucnost dítěte.

Je zbytečné vyvolávat planý poplach a rodiče tím strašit. Na druhé straně je ovšem potřeba pro dítě hledat účinné formy pomoci. Povinností učitele je tyto formy a postupy hledat. Díky nim si žák může osvojit učivo, a přemýšlet, jak přispět k dozrání funkce, kterou nemá dostatečně vyvinutou. Na základě horšího a neúspěšného čtení nemůžeme usoudit, zda se jedná o specifickou poruchu ve čtení - dyslexii. Pozornost učitele proto musí být zaměřena na celou osobnost dítěte, ne jen na její část. Musí si všimnout jaký vztah má dítě ke spolužákům i k němu jako učiteli, jaký je vztah ke školní práci. Důležitý je i způsob adaptace dítěte na školu, protože až na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech posíláme dítě k odbornému vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. (Zelinková, 2003:58,59)

### **4.2 Přístup k dítěti se SPU**

Přístup a vztah, který má učitel k dítěti se SPU je pro jeho vzdělávání rozhodující. Tito žáci jsou na neúspěch a jakékoliv selhání velmi citliví, můžeme téměř s jistotou říci, že jsou mnohem citlivější a dětšnější, než jejich vrstevníci. Správným přístupem v nich učitel pěstuje kladný vztah ke škole a vzdělávání. Tím je nejenom motivuje k další práci,

ale především jim umožňuje zažívat pocity úspěchu z dobře vykonané činnosti. Pokud přístup a nároky, které bude učitel na žáka klást, nebudou adekvátní k jeho schopnostem, postupem času začne motivaci a jakoukoliv chuť do práce ztrácet.

Přestože odměna a trest; povzbuzení a podpora; patří do motivační struktury a měly by být zařazeny do kapitoly Motivace dítěte se SPU, zařazujeme tyto dva z nejdůležitějších motivační faktorů do kapitoly Přístup k dítěti se SPU. Dalším rozhodujícím přístupem k těmto dětem je vhodné a motivační hodnocení, jemuž se budeme věnovat na závěr.

#### 4.2.1 Odměna a trest

*„Užití odměn a trestů při výchově spočívá v předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat.“*  
(Hrabal, Man, Pavelková, 1989:14)

Nejtypičtějším druhem odměny ve škole je učitelova pochvala. Žák jí nechápe pouze jako konstatování určité skutečnosti, vnímá ji také jako vyjádření osobního vztahu učitele k němu samému a též jako výraz důvěry učitele k jeho schopnostem. Díky pochvale žák pocituje sebeuplatnění a vzbuzuje v něm pocit úspěchu. Nejdůležitější je bezprostřední spojení pochvaly a provedené činnosti, frekvence a široká škála různých druhů pochval.

Trestem se učitel (rodiče) snaží zabránit opakování určitého nežádoucího chování dítěte. Též se využívá, pokud dítě nesplnilo požadovaný úkol. Účinek trestu musí odpovídat záměru motivačního působení na dítě, a proto musí učitel (i rodiče) dodržovat určité zásady. Musí být jasně stanovená kritéria, za co bude dítě potrestáno; trest musí být úměrný tomu, co dítě provedlo; důležitá je také forma trestu: psychické (chladné chování), fyzické. Další formou je např. trestání prací (stále často používáno ve škole) a zákazy (nejčastěji v rodině – zákaz dívání na televizi). Učitel i rodiče musí předejít negativním účinkům trestů a je pouze na nich, jestli tresty budou používat vhodný způsobem, tak aby měli pozitivní výsledky. Při užití fyzických, vysokých a neúměrných trestů, vzniká strach, dítě ztrácí sebevědomí, cítí se poníženo, stává se citlivým, je neurotizováno; jiné dítě začne být více agresivní a jeho agrese začne být

postupem času nezvladatelná. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989:150-157)

#### 4.2.2 Povzbuzení a podpora

Je velice důležité, aby učitelé i rodiče dětem poskytovali stálou, vytrvalou podporu a povzbuzení. Bohužel se na tuto zdánlivou samozřejmost často zapomíná.

Povzbuzení zahrnuje minimálně tyto čtyři části:

*„1. Naslouchat pocitům dítěte, úzkost, zlost a deprese jsou častými společníky dyslektiků. Nicméně jejich problémy s jazykem jim brání v tom, aby vyjadřovali své pocity. Proto jim dospělí musí pomoci, aby se naučili o svých pocitech mluvit.*

*2. Učitelé a rodiče musí odměňovat již snahu dítěte, nejen "výkon". Pro dyslektiky by měly být známky méně důležité než to, že udělali nějaký pokrok.*

*3. Pokud dojde ke konfrontaci nesprávného chování dítěte, nesmí dospělý dítě zcela odradit. Slova jako líný nebo nenapravitelný mohou vážně narušit sebepojetí dítěte.*

*4. Je velmi důležité pomoci studentům, aby si volili realistické cíle. Většina dyslektiků si dává perfekcionistické a nedosažitelné cíle. Pomůže-li učitel dítěti vybrat si dosažitelný cíl, může se tím narušit bludný kruh selhávání.“ (Kucharská, 1997:37)*

Nejdůležitější je, aby dítě mohlo své úspěchy prožívat a radovat se z nich. Je potřeba, aby si prožilo, že je v některých oblastech života úspěšné. Díky tomu si spousta dyslektiků uchovala pozitivní sebepojetí. Někdy jsou ovšem jejich schopnosti poněkud zakryty a utajeny. Je tedy úkolem rodičů a učitelů jejich schopnosti a zájmy rozvíjet, stejně tak je dokázat skloubit s požadavky reality. (Kucharská, 1997:37)

Velice důležitou roli v oblasti motivace sehrává pochvala. Dítě musí být chváleno. Díky pochvale dítě utváří své sebehodnocení, má radost z dobře odvedené práce a především je dalším motivačním faktorem, který dítě ponouká k dosažení dalších cílů. Rozhodně by se ale nemělo chválit za každou maličkost, tím by měla pochvala naprosto opačný výsledek. Dítě by pak nedokázalo reálně odhadnout své schopnosti a začalo by být náchylné ke zklamání při neúspěchu (zatím bylo zvyklé pouze na pochvaly).

#### 4.2.3 Hodnocení

Hodnocení a posuzování osobnosti je nezbytnou součástí pedagogické praxe v interakci učitele a žáka (i jeho rodičů). Odpovídá nám na otázku: kdo je tento člověk,

jaký je a co všechno dokáže. Pokud bychom tedy měli shrnout, proč je nezbytné hodnocení osobnosti, získáme dva nejdůležitější důvody:

1. Hodnocení a posuzování osobnosti je zdroj informací, který je nutný pro všechny osoby, jež se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu. Tedy pro učitele, rodiče a žáka.

2. Hodnocení má podat aktuální informaci o již dosaženém stupni a pokroku ve vývoji. Na základě toho je pak možné zvolit pro děti další činnosti, které budou dále podporovat jejich vývoj.

*„Klasifikace je v naší škole silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.“ (Kolář, Šikulová, 2005:82)*

V souvislosti se známkou musíme brát v potaz také negativní atributy, které s sebou přináší a pro něž je i kritizována. Uvádíme zde tři nejčastější kritiky:

- známka nevypovídá o kvalifikaci žáka, o jeho snaze, péči, vytrvalosti atd.;
- objektivnost klasifikace je velmi problematická, protože záleží pouze na učiteli a jeho klasifikačním měřítku, které je u každého učitele individuální;
- známka nám neříká téměř nic o tom, co dítě opravdu zvládlo, je krajně zjednodušenou a abstraktní formou hodnocení.

Nutné je klasifikaci připustit i její pozitiva:

- známka je velmi významným ukazatelem a symbolem školního úspěchu;
- velmi rychle připouští motivační hodnotu;
- naše společnost je na klasifikaci zvyklá a podle nich posuzuje úspěšnost jednotlivců.

(Kolář, Šikulová, 2005:82-83)

V případě slovního hodnocení je nutné posuzovat mnohem více okolností. Musíme brát na vědomí: chování při učení, chápání, tvořivé myšlení, připravenosti

k učení, postoj ke školní práci, úsilí a snahu žáka, individuální a sociální chování, atd. Z tohoto výčtu vyplývá, že slovní hodnocení obsáhne mnohem více osobnostních vlastností dítěte spolu s jeho výkony, oproti běžné klasifikaci.

Je nutné, aby i žáci byli informováni o svých výsledcích. Aby věděli, jak na tyto výsledky učitel nahlíží, jak je hodnotí a co z nich pro žáka dále vyplývá. Hodnocení - ať slovní nebo klasifikační - velmi ovlivňuje motivaci žáka a učitel musí dbát na to, aby nevhodným hodnocením jeho snahu a úsilí neproměnil v rezignaci a případný odpor vůči škole. Nutné je tedy kladné hodnocení, jež pozitivně podpoří motivaci. Proto by se měl učitel při jakémkoliv hodnocení držet několika zásad:

1. Hodnocení a klasifikace se musí používat tak, aby podporovalo rozvoj žáků a probouzelo u nich aktivitu.
2. Žáci musí být chváleni. Hodnotíme dílo a výkon, ne osobu.
3. Hodnocení musí být formulováno různými způsoby a vynalézavě. Nikdy by nemělo být rutinou.
4. Hodnocení a klasifikace musí umožnit žákům, aby se cítili úspěšní.
5. Nikdy při hodnocení nepoužívat ironii a sarkasmus. I negativní informace sdělovat citlivě.

Pochvala je také druhem hodnocení a právě ji užívají učitelé každý den. Je nejpoužívanější formou slovního hodnocení. Chvála podporuje vlastní aktivitu žáka a tato aktivita je základem každého učení. Pokud učitel žáky nadměrně komanduje a kárá, brzdí tím jejich aktivitu. Je prokázáno, že pochvala je nejpůsobivější, je-li sdělena žáku veřejně, tedy před celou třídou. Dítě zažívá pocit úspěchu, což v něm vyvolá motivaci a snahu pro další práci. (Schimunek, 1994:31-35)

Slovní hodnocení u nás ovšem není běžnou praxí. Naše společnost je zvyklá na klasifikaci, tedy známkování. Znamka je na tolik zažitá, že říká žákům a rodičům více, než slovní ohodnocení. Slovní hodnocení naprosto respektuje individualitu žáka a poskytuje více pozitivních informací ohledně vývoje osobnosti, které jsou pro jeho další práci stěžejní. Přesto ho společnost zatím nedokáže ocenit. Rodiče často po přečtení slovního hodnocení neví, co si mají myslet a ptají se, co by to tedy bylo za známku. Sami žáci slovnímu hodnocení nerozumí, a známka jim poskytne jednoznačnou odpověď. (Schimunek, 1994:13-30)

Veškeré hodnocení směřované k žákovi se SPU musí korespondovat se schopnostmi a možnostmi každého žáka. Především by mělo být motivačně vhodné a dítě se SPU respektovat.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Diplomová práce je zaměřená na zkoumání motivace žáků se specifickou poruchou učení. Motivace je jednou z nejpodstatnějších podmínek vzdělávání a především u žáků se SPU musí být užití kladné motivace intenzivnější, než u ostatních. Hlavní výzkumnou otázkou tedy bylo: Jak a jakými formami učitelé na 1. stupni žáky se SPU motivují. Samotné šetření bylo prováděno na několika základních školách ve spolupráci s třídními učitelkami 2. - 5. ročníku a žáky se SPU.

Cílem práce bylo zjistit, jak učitel žáka se specifickou poruchou motivuje ke školní práci. Na začátku práce nebyly stanoveny žádné hypotézy, které bychom si chtěli ověřit, a proto nebylo vhodné využít kvantitativního sběru informací. Z tohoto důvodu byl vybrán kvalitativní výzkum, který záměrem práce vyhovoval nejlépe. Informace, které jsme se snažili získat, musely být mnohem podrobnější a především musely vycházet z pedagogické praxe. Záměrem bylo zkoumat, jak učitelé k těmto žákům přistupují, jak je vnímají, zda jejich problémy v učení respektují, zda se jejich odpovědi v rozhovorech shodují s tím, jak s žáky opravdu pracují. Kvalitativní výzkum byl tedy tím nejvhodnějším pro zjištění těchto skutečností.

Část vědecké veřejnosti, vědců a metodologů vnímá kvalitativní výzkum pouze jako doplňující, a proto se dává přednost spíše kvantitativním výzkumným strategiím. Postupem času ovšem kvalitativní výzkum dosáhl v sociálních vědách rovnocenné pozice s ostatními formami výzkumů. Není ani jeden obecně uznávaný způsob, který vymezuje nebo říká, jak dělat kvalitativní výzkum. Pro ukázkou uvádíme definici významného metodologa Creswella, který kvalitativní výzkum definoval takto:

*„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005:50)*



## 5.2 Metody výzkumného šetření

Pro účely zkoumání motivace žáků s poruchou učení byl využit polostrukturovaný kvalitativní rozhovor. Rozhovory byly pořízeny se sedmi třídními učitelkami 2. - 5. ročníku ZŠ, které ve třídě žáky se SPU mají, nebo je v průběhu své praxe učily. Rozhovor byl veden podle 57 předem připravených otázek, které byly rozděleny do pěti okruhů (Příloha č. 4: Rozhovor). Okruhy zahrnovaly: obecné informace, dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny, motivaci žáků se SPU, jejich práci v hodině a přístup rodiny. Rozdělení do těchto okruhů nám při vyhodnocování umožňuje variabilitu rozsahu zkoumaného okruhu jako celku. Nemusíme se proto omezovat pouze na odpovědi jednotlivých otázek. *„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. (Švaříček, Šed'ová, 2007:159,160)*

Další výzkumnou metodou bylo pozorování, které mělo odhalit, nakolik se tvrzení učitelek shodují se skutečným průběhem výuky. Pozorování probíhalo v 2. a 5. ročníku. Využito bylo přímé pozorování, kdy se výzkumník účastnil zkoumaného jevu v čase jeho samotného průběhu. Pozorování bylo též strukturované, přičemž byla hledána odpověď na předem vymezené a určené jevy. *„Pozorování je pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007:142)*

*„Rozhovory obsahují vždy směs toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje.“ (Hendl, 2005:191)*

Ve výzkumu byla též využita psychodiagnostická projektivní metoda Nedokončených vět (Příloha č. 6: Nedokončené věty). Těchto 24 vět nám umožnilo do určité míry odkrýt názory a postoje samotného dítěte. Jeho pohled na rodiče; na spolužáky, školu a vzdělávání; na sebe sama - své schopnosti, možnosti, dovednosti i

budoucnost. K dispozici máme celkem patero Nedokončených vět. Z 2. a 5. ročníku od obou pohlaví. Dále jsou ve výzkumu uvedeny ještě jedny Nedokončené věty, též od žáka 2. ročníku, ovšem z jiné třídy, než jsou dva předešní respondenti druhé třídy. Nedokončené věty nám umožnily utvořit si určitou představu o tom, jaké mínění o sobě tyto děti skutečně mají.

Poslední užitou metodou je sociometricko-ratingový dotazník, který je často využívanou metodou sociálně psychologické diagnostiky. Proto byla ve 2. ročníku využita obdoba sociometrického dotazníku od V. Hrabala st. Pro potřeby tohoto výzkumu byl dotazník upraven tak, aby odpovídal věku dětí (Příloha č. 8: Sociometrický-ratingový dotazník). Dotazník obsahoval pět otázek (tři kladně a dvě záporně orientované) s pozičním určením spolužáka, kdy mohlo dítě svojí volbou obsadit dvě pozice (tedy koho volí jako prvního a koho jako druhého). Dále zde bylo pět otázek, týkajících se spokojenosti ve třídě, kdy děti označily variantu ANO-NE. Metoda byla použita pro určení aktuálního stavu vztahů ve třídě a postavení dětí se SPU v kolektivu. Pro zjištění této skutečnosti nebylo nutné počítat sociometrické indexy, z tohoto důvodu bylo od jejich výpočtu upuštěno.

Učitelé, děti i rodiče byli seznámeni s využitím poskytnutých informací a souhlasili s jejich užitím pro potřeby této diplomové práce.

### **5.3 Výzkumný soubor**

Výzkumným souborem byly třídní učitelky žáků se SPU z 2. - 5. ročníku základní školy. Některé z nich mají tyto žáky ve třídě nebo je v průběhu svých několikaletých praxí učily. Od výpovědí učitelek prvních tříd jsme v našem výzkumu upustili, jelikož žák s podezřením na SPU, bývá vyšetřen většinou až na začátku druhé třídy. Z tohoto důvodu probíhalo šetření od druhých ročníků ZŠ. Věk a praxe učitelek byli různé. Věk učitelek se pohyboval v rozmezí 26 - 58 let, tudíž se jejich praxe pohybovala mezi 2 - 33 lety.

Dále byli výzkumným souborem samotní žáci se SPU. Dva žáci z druhého ročníku, jeden žák také z druhého ročníku a dva žáci z pátého ročníku, jež byli diagnostikováni poradnou pro poruchu učení. Z každého ročníku jsou zastoupena obě

pohlaví. Ve druhých třídách bylo chlapcům a dívkám okolo 8 let, v páté třídě chlapci a dívky okolo 11 let. S třídními učitelkami těchto žáků, byly rozhovory uskutečněny také.

Diagnostikované poruchy jsou:

- 2. ročník, Chlapec - dyslexie, dysgrafie
- 2. ročník, Dívka - dyslexie, ADHD
- 2. ročník, Chlapec - dyslexie, LMD - dílčí oslabení výkonu
- 5. ročník, Chlapec - dyslexie, dysortografie
- 5. ročník, Dívka - dyslexie

Dále je nutné uvést jisté souvislosti jednotlivých metod výzkumů. Z tohoto důvodu a pro lepší přehlednost jsme žáky pojmenovali:

- 2. ročník, Chlapec Martin - dyslexie, dysgrafie
- 2. ročník, Dívka Eliška - dyslexie, ADHD
- 2. ročník, Chlapec David - dyslexie, LMD - dílčí oslabení výkonu
- 5. ročník, Chlapec Petr - dyslexie, dysortografie
- 5. ročník, Dívka Lucie - dyslexie

Souvislosti jednotlivých výzkumů:

Žáci	Ročník	Rozhovor s třídní učitelkou	Sociometrický výzkum	Nedokončené věty	Pozorování
Martin a Eliška	2.	Rozhovor 1	Ano	Ano	Ano
David	2.	Rozhovor 4	Ne	Ano	Ne
Petr a Lucie	5.	Rozhovor 7	Ne	Ano	Ano

#### 5.4 Organizace výzkumu

Třídní učitelky byly osloveny formou e-mailů, které byly zaslány na jejich školní e-mailovou adresu. Dnem odeslání e-mailu byla zvolena neděle, s předpokladem, že učitelky svoji e-mailovou schránku v pondělí navštíví. Průvodní dopis (Příloha č. 2: Průvodní dopis) byl poslán měsíc před zahájením samotného výzkumu, tedy s dostatečným předstihem. Osloveno bylo celkem 16 učitelek 2. - 5. ročníku ZŠ. Týden

po zaslání průvodního dopisu, byly všechny učitelky osobně navštíveny přímo ve škole, z důvodu domluvení organizace a průběhu výzkumu. Spousta učitelek při této osobní návštěvě nevěděla, že jim Průvodní dopis přišel, z čehož můžeme usuzovat, že některé z nich své e-mailové schránky průběžně nenavštěvují.

Během této osobní návštěvy v kabinetech byly požádány, aby se mezi sebou domluvily 3-4 učitelky, se kterými by byl po vyučování rozhovor uskutečněn. Též byly požádány, aby to nepřítomným učitelkám vzkázaly. Bylo jim také oznámeno, aby termín a jména zúčastněných zasílaly na e-mail výzkumníka s tím, že samotné rozhovory budou probíhat za měsíc. Pro uskutečnění rozhovorů byly vyhrazeny úterky a čtvrtky, datum a hodina byla odkázána na časové možnosti samotných učitelek, jelikož rozvrhy hodin jednotlivých tříd nebyly k dispozici.

Po této návštěvě a zaslání dalšího e-mailu s dodatečnými informacemi (Příloha č. 3: Průvodní dopis - doplňující informace), odepsalo pouze sedm učitelek, se kterými byl bez problémů domluven termín rozhovoru. Převážně to byly učitelky mladších žáků, a zároveň většina z nich studovala speciální pedagogiku na vysoké škole. Těmto učitelkám uskutečnění rozhovoru problémy nedělalo. Při návštěvě školy v termínech, ve kterých domluvené rozhovory proběhly, byly navštíveny i učitelky, které na e-mail nezareagovaly a možný termín nezaslaly. Při tomto setkání a požádání o poskytnutí rozhovoru, zhruba 5 učitelek 4. - 5. ročníků vyjádřilo, že se žádného výzkumu pro účely této diplomové práce účastnit nehodlají. Jejich argumentem většinou bylo, že už výzkum pro diplomovou práci dělaly minulý rok (nebo kdysi) a tudíž tento rok nic takového dělat nebudou. Ostatní učitelky ve škole zastiženy nebyly, ani postupem času na e-maily zasláné výzkumníkem nezareagovaly. Jelikož takto reagovaly všechny učitelky pátých ročníků dané školy, byla oslovena jiná ZŠ, která nám vyšla vstříc a umožnila tento výzkum provést.

Učitelky zkoumaného 2. a 5. ročníku, nám vyšly vstříc nejenom s rozhovorem, ale také s pozorováním ve třídě a se zadáním Nedokončených vět žákům se SPU. Ve druhé třídě bylo umožněno provést sociometrický výzkum.

## **5.5 Výzkumná data**

Výzkumná data byla pořízena na základních školách v průběhu výuky. V případě rozhovorů bylo využito časových možností učitelek po vyučování, aby rozhovory probíhaly v klidu a bez časové tísně.

Pozorování probíhalo v přirozeném prostředí tříd 2. a 5. ročníku. V druhém ročníku probíhalo pozorování týden, cca 4 hodiny denně, při všech vyučovaných předmětech. V pátém ročníku bylo umožněno pozorování také na týden, cca 2 hodiny denně, především v hodinách českého jazyka a matematiky.

Metoda Nedokončených vět byla užitá celkem u tří dětí z druhého ročníku a dvou dětí z pátého ročníku. Nedokončené věty byly dětem zadány učitelkami, které je samostatně vyplnily.

Sociometrická metoda byla využita ve 2. ročníku a byla zadána všem žákům ve třídě. Třídní učitelka jim tento dotazník rozdala a oni ho samostatně vyplnili. Díky němu bylo zjištěno aktuální postavení žáků se SPU ve třídním kolektivu.

Bližší průběh při získávání dat je zapsán i v části analýza dat.

## **5.6 Analýza dat**

Pro dosažení cíle tohoto výzkumu bylo nutné zjistit, jakým způsobem učitelé motivují ke školní práci žáky se SPU; zda se jejich tvrzení shodují s praxí; jak na sebe tito žáci nahlíží a jak je přijímá třídní kolektiv. Proto byly využity nejvhodnější možné metody, které nám tyto informace pomohly zjistit.

Vyhodnocení je rozděleno na jednotlivé metody sběru dat, z nichž byly vytvořeny analýzy.

### **5.6.1 Rozhovor**

Otázky byly sestaveny do 5 okruhů, jež zahrnovaly zkoumanou problematiku SPU. Těchto pět okruhů zahrnovalo: obecné informace, dokumenty z pedagogicko-psychologické porady, motivaci žáků se SPU, práci v hodině a přístup rodiny ke vzdělávání svých dětí. Celý rozhovor byl zaznamenáván na nahrávací zařízení a jeho

délka se pohybovala v rozpětí 15-20 minut. Otázky byly kladeny učitelkám postupně, podle přesně stanoveného pořadí a s dostatkem času pro rozmyšlení odpovědi (popř. jim byla otázka zopakována). V průběhu rozhovoru byly některé otázky přeformulovány, ale vždy tak, abychom i přesto na danou otázku zjistili odpověď. Přeformulované otázky jsou zapsány v jednotlivých rozhovorech. Příčinou úpravy znění otázky byla např. nepřítomnost žáka se SPU ve třídě. Z tohoto důvodu byly i některé otázky vynechány, jelikož jejich položení bylo nepotřebné.

Rozhovory probíhaly ve třídách nebo kabinetech dotazovaných učitelek vždy po vyučování, aby byl zajištěn klid i dostatek času. Na začátku rozhovoru bylo respondentům řečeno, že některé otázky jsou si podobné, přestože zjišťují poněkud odlišné informace. Proto byli požádáni, aby na otázky odpovídali pokud možno celou větou, přestože by se jejich odpověď opakovala nebo byla podobného znění. Bohužel i přesto, se našel respondent, který takto odpovídal a jeho odpovědi výzkum nijak neobohatily, i tak jsou zde zařazeny.

Celé přepisy rozhovorů (Příloha č. 5: Rozhovory s učitelkami) byly stylisticky upraveny, aby dávaly smysl a nebyly z nich vynechány podstatné informace. V přepisech byla vynechána tzv. slovní vata, což jsou slova pro sdělení informace naprosto zbytečná.

## **Analýza rozhovorů**

### **Obecné**

Počet žáků v jednotlivých ročnících se pohyboval mezi 18-25 žáky. Můžeme říci, že na tento počet připadají v průměru 2 žáci se SPU. Řada žáků s problémy v učení ovšem nebyla diagnostikována pro poruchu učení, jelikož mají např. pomalejší tempo nebo nižší intelektové schopnosti. Někteří tito žáci ovšem navštíví poradnu ještě na začátku dalšího ročníku. Z výpovědí vyplývá, že se nejčastěji jedná o poruchu dyslexie a to i z hlediska výskytu této poruchy v průběhu praxe učitelek. Další častou poruchou je dysortografie a dysgrafie, k tomu přidružené poruchy pozornosti (též z hlediska praxe učitelek).

Integrovaní žáci se SPU byli pouze v jedné třídě ze sedmi zkoumaných. Přesto nás zajímal názor na integraci a povinnosti s ní spojené od všech učitelek. Většina z nich během své praxe individuální vzdělávací plán (IVP), který tito žáci musí mít, sestavovala. Při jeho sestavování vycházely především z možností a schopností žáka; z doporučení poradny; z vlastních zkušeností z praxe; konzultovaly ho též s výchovným poradcem nebo psycholožkou. Většina učitelek věděla, že se sestavuje jednou za rok. Pro efektivnější práci s IVP, ho měly po ruce, aby se do něj mohly v průběhu roku dívat, jiné by si ho pamatovaly. Některé učitelky si v něm označovaly, co už se žákem zvládly, popř. si do něj psaly poznámky. IVP pro integrované žáky jim připadá vhodný a souhlasily by i s tím, aby byl sestavován i pro žáky, kteří mají s učením problémy a integrování nejsou. Jiné učitelky ho vnímají spíše jako otázku byrokracie a podložení této poruchy dokumentem pro všechny zúčastněné strany. Samotnou integraci těchto žáků přesto za zbytečnou nepovažují, jelikož integrace dítěti pomůže učivo lépe zvládat. Tvrdí ale, že práce s integrovaným žákem je téměř stejná jako s žáky se SPU, kteří integrování nejsou. U všech se musí respektovat individuální schopnosti a podle toho upravovat jejich práci. Pracují tedy s žákem se SPU (neintegrovaným) téměř totožně, jako s integrovaným se stejnou poruchou. Taktéž pracují i se žáky, kteří mají jiný problém se vzděláváním, např. pomalejší tempo atd. Jako jedinou nevýhodu integrace vidí v jejím možném zneužití nejen ze strany žáka, ale často i ze strany rodičů.

Na některých školách jsou zavedeny kroužky pro dyslektiky, jejichž vhodnost uznávají všechny učitelky. Často podle jejich názoru zvládnou žáci více v nich, než doma. Ve školách, kde takové kroužky zavedené nejsou, by je učitelky uvítaly.

Úroveň informovanosti učitelů 1. stupně se zdá učitelkám dostačující, především z důvodu dostupnosti potřebných informací. Nejčastěji je čerpají především z internetu a odborné literatury, kterou mají k dispozici ve školách. Dnes už téměř většina učitelek, podle jejich názoru pozná, pokud žák jeví známky možné poruchy učení. Za méně informované a především nezkušené jsou považovány absolventky, které mají informace pouze z vysoké školy a zatím se, se vzděláváním žáka se SPU nesetkaly.

I když považují informovanost učitelů v této oblasti za dostačující, sami o sobě říkají, že jejich znalosti jistě dostačující nejsou. Cítí potřebu se v této oblasti vzdělávat, ovšem málokterá vyjádřila, že si tyto informace skutečně doplňuje. Doplňují si je

nejčastěji v případě, pokud několik let takového žáka neučily a nyní ho mají ve třídě. Školení ani seminářů se téměř neúčastní, protože účast na nich je otázkou financí, které školy nemají. Nejčastěji je navštěvují výchovní poradci, kteří pak učitelky informují.

### **Dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny**

Podle nového zákona nemusí rodiče škole poskytnout odborný posudek svého dítěte z pedagogicko-psychologické poradny. Všechny učitelky jsou s ním přesto seznámeny, i když by jim ho rodiče nemuseli dát. Několika z nich se ovšem během praxe stalo, že rodiče tento posudek nechtěli škole poskytnout. Nebylo to z důvodu, že by nechtěli, aby učitelka s žákem pracovala podle doporučení, nebo aby nevěděla o problémech, které žák má. Spíše se za to styděli a nechtěli, aby se o jeho poruše vědělo. Nakonec tyto posudky škole poskytli. Učitelky s žáky podle doporučených postupů pracují, ale hodnotí je spíše neutrálně. Jsou podle nich velmi všeobecné, stále velmi podobné a neříkají nic, co by už samy nevěděly. Ocenily by spíše konkrétnější informace, nejenom v oblasti problémů v učení a doporučených postupů, ale také např. od psychologů. Problémem podle nich je, že v poradně je žák cca 2 hodiny a z těchto dvou hodin, kdy je dítě samo (ne v kolektivu), nelze vyvozovat závěry a posoudit všechny varianty jeho práce. Tato doporučení se realizovat jistě dají, protože v nich poradna nepíše nic, co by se realizovat nedalo. Všechny učitelky je tedy hodnotí jako velmi obecné, a proto též realizovatelné.

Ze svých několikaletých pedagogických zkušeností mají vlastní osvědčené postupy, jak s těmito žáky pracovat. Všechny se shodují, že nejhlavnější je individuální přístup ke každému žákovi a stálá motivace; též respektování tempa, osobnosti a potřeb. Dále je nutné žáky hodně chválit; zkracovat práci; častěji u nich střídat činnosti; využívat relaxační chvílky; mít tyto žáky v předních lavicích, aby s nimi byly v neustálém kontaktu. Rovněž zadávat takové úkoly, na které žáci stačí a uspějí v nich, aby se i oni cítili úspěšní. Nutné je jejich úspěch vyzdvihovat, stále je kladně hodnotit a podporovat.

Mezi postupy, které by se s těmito žáky rozhodně neměly dělat, zařadily nejčastěji spěch a časový nátlak. Nevhodné je též zvyšovat hlas, vytýkat nebo kritizovat jejich nedostatky. Se žákem se musí pracovat tak, aby se dostavoval i sebemenší úspěch a postupy, které k tomuto úspěchu nevedou, by učitel neměl vůbec dělat.



## Motivace

Učitelky vnímají, že potřeby žáků se SPU jsou naprosto rozdílné, a proto se je snaží plně respektovat. Tito žáci jsou mnohem více citlivější a dětštější, než ostatní. Neúspěch je velmi zraňuje, a proto se mu učitelky snaží předcházet vhodnou prací a kladnou motivací. U každého žáka je to ovšem individuální, některý potřebuje zvláštní motivaci a u jiného není potřeba. Do těchto rozdílných potřeb také patří intenzivnější individuální přístup, který potřebují a pocit, že je tu učitelka pro ně. Dále vyžadují více péče a povzbuzení. Z hlediska motivace je nutné častěji střídát činnosti, aby žák dělal stále něco jiného a práce ho nepřestala bavit. Také je nutné mu tuto práci patřičně uzpůsobit a při jejím plnění se mu věnovat. Stálá přítomnost, kontrola učitelky a pocit, že mu s tím pomůže, v něm vzbuzuje pocit jistoty, že svou práci zvládne. Tento pocit jistoty v něm podněcuje sebedůvěru a motivace takového žáka je pak o něco jednodušší. Nezbytný je též klid, který na práci potřebuje; oční kontakt se žákem a dohled, jestli dává pozor, popř. ví, co se právě dělá. Po materiální stránce se jedná o pomůcky, které jsou nutné k procvičování. Tito žáci potřebují např. více tužek, jelikož jejich jemná motorika nemusí být dobře rozvinutá. Tlačí na psací náčiní, čímž se velmi rychle ničí. Z tohoto důvodu musí být ve škole těchto psacích pomůcek dostatek. Ve vyšších ročnících jsou pro žáky vhodné různé kartičky s přehledy, které ovšem nezajišťuje škola a jejich koupě je čistě na rodičích. Již od začátku je nutné zajistit vybavení učebními materiály, tzn. stálé kopírování a vytváření pracovních listů na procvičování a opakování. Dnes je těchto materiálů velká spousta, ale přesto ne vždy vyhovují potřebám každého žáka. To klade na učitelky nároky na jejich vlastní práci a na přípravu těchto učebních materiálů. Dále je to nutí hledat různé alternativy práce, které budou žáky se SPU motivovat a bavit. I již zmiňované přehledy může učitelka vytvořit na počítači, ale je to pouze na ní.

Pro uspokojení těchto jiných potřeb je nezbytný takový přístup, který žáky kladně motivuje, povzbuzuje a umožňuje jim zažít pocit úspěchu. Tento přístup se opět liší v citlivějším přístupu vůči těmto dětem. Pokud nemají svůj den, nelze na ně tlačit a k práci je nutit, protože to je to nejhorší, co může učitel udělat. Reakcí dítěte je, že „zasekne“ a další práci již neudělá. Nezbytností je tedy osobní přístup a blízký vztah s dítětem tak, aby mělo pocit jistoty. Opět můžeme tvrdit, že i tyto přístupy jsou

individuální, protože někteří žáci tento, oproti ostatním žákům, jiný přístup nechtějí a je jim nepříjemný. Cítí se vyčleňovaní, pokud mají dělat např. jinou práci než ostatní.

Učitelky se shodly, že tito žáci potřebují cítit, že práci zvládnou a dokáží ji dokončit. Povzbuzení a podpora jsou nezbytnou součástí kladné motivace, kterými jim tento pocit umožňují zažít. Žáci musí vědět o důvěře učitelky k nim i k jejich práci. Musí být ujištěni, že pokud něco nezvládnou, nic hrozného se nestalo a příště to jistě bude lepší. Zájem se u nich nejlépe vyvolává různými soutěžemi a hrami, ovšem nemohou to být hry náročné a úzce časově limitované. Proto učitelky volí nejčastěji týmové hry, ve kterých se dítě zapojí do kolektivu a do společné práce přispěje i svými znalostmi. Nadchnou je též různé manuální práce, protože v nich nejsou omezeni svými slabšími schopnostmi v jiné školní práci (psaní, čtení atd.). Nejvíce je ale podněcuje kladná motivace a vidina jakékoliv odměny. Učitelky užívají pochvaly; malé jedničky; bonbony; razítka nebo třeba nálepky. Chtějí, aby i tyto děti měly cíl, pro který se budou snažit a půjdou za ním. Proto v některých třídách probíhají celoroční týmové soutěže, podle jejichž výsledků jsou děti odměňovány. Pokud dosáhnou s týmem určitého počtu bodů, jsou odměněny různými čokoládami nebo lízátky. Především jsou všechny děti z týmu pozvány před tabuli a ostatní děti i s učitelkou jim společně zatleskají. Tato motivace a kladné hodnocení jsou nejlepší zárukou, jak vzbudit zájem a snahu u všech dětí.

Právě zapojení žáků se SPU do kolektivu je klíčové a je nutné, aby je kolektiv bral na vědomí. Nelze je vyčleňovat a nezapojovat do práce. Pokud by je učitelky vyčleňovaly, žáci by podle jejich názoru ztratili veškerou motivaci pro práci. Především by si tohoto vyčleňování povšimli ostatní a už vůbec by mezi sebe tyto žáky nepřijali. Z hlediska kladné motivace učitelky užívají opět pochvaly; dobré známky; uznání osobnosti a individuality žáka. Při kladné motivaci musí vycházet z toho co žáky baví. Na prvním stupni je vztah učitele a žáka velmi úzký, tudíž učitelky vědí, co mají tito žáci rádi. Všímají si jejich zájmů a z toho při práci s nimi vychází. Je samozřejmé, že tyto žáky nemůže bavit veškerá školní práce. Přesto se učitelky snaží do práce, která žákům nejde a z toho důvodu je nebaví, vnést něco z toho, co mají rádi. Nutné je, aby se do této pozitivní motivace vžil i sám učitel, např. tím, že ze sebe udělá legraci, dokáže situaci povznést a tím ve třídě uvolnit atmosféru. Díky tomu se žák se SPU cítí dobře a není frustrovaný tím, že by se mu něco nepovedlo. Cítí k učitelce důvěru a věří, že by

nikdy na jeho neúspěchy neupozorňovala ostatní. Tento postup a kladná atmosféra třídy je také další ze spousty možností, jak motivovat žáky se SPU. Velmi užívaná je mezi učitelkami také motivace podněcováním. Jestliže žákovi něco nejde, jistě se vyplatí mu říci např.: „Já jsem si myslela, že tohle už dávno umíme.“ Tímto se snaží učitelka podnítit žáka, aby se snažil. Vyjádří mu proto, že nesplnil její očekávání. Žáka taková věta „nakopne“ a začne se snažit svou práci dokončit. Nejenom, aby učitelku potěšil, ale také sám pro sebe. Vyjádřila mu totiž svou důvěru v to, že práci zvládne a dokončí. Dále podle názorů všech učitelek rozhodně nezabírá nucení k práci; výtky; zvyšování hlasu nebo připomínání a upozorňování na nedostatky před ostatními. Takové postupy si musí učitelé odpustit, protože by jimi žákovi se SPU ještě více ublížili. Pokud mu nějaké výtky chtějí sdělit, vždy je to citlivě a mezi čtyřma očima. Tyto děti bývají často neklidné a nevydrží sedět. Stále si s něčím hrají a tím vyrušují. Tvrdí, že ani v těchto případech je nemohou stále napomínat. Samozřejmě, že je nutné je u práce udržet, ale nelze to dělat stálým okřikováním. Proto mají učitelky tyto děti v předních lavicích, mají k nim přístup a jsou s nimi v neustálém kontaktu.

Nebezpečí ztráty zájmu o učení, je u těchto žáků mnohem akutnější. Aby zájem neztratili, je nutné je nepřetěžovat. Pokud bude žák přetěžován a práce nebude uzpůsobena jeho schopnostem, nikdy ji nemůže dokončit a zažít pocit úspěchu. Není možné, aby se byť sebemenší úspěch u těchto dětí nedostavoval. Zásadní je také spolupráce s rodiči a jejich postoj ke vzdělávání vlastního dítěte. Za vhodné učitelky považují, si s rodiči promluvit. Nejčastěji jim doporučují, aby svým dětem řekli, že jim (rodičům) budou stačit jeho průměrné známky. Musí mu vyjádřit, že i přesto, že nebude mít jedničky, ho mají rádi. Také vysvětlit dítěti, že se ale musí snažit jak nejlépe bude umět. Posléze je na rodičích, zda budou jeho snahu oceňovat. Pokud ji ocení, kladně tak motivují své dítě pro další školní práci a zabrání tím jeho neúspěchu. Pokud ji budou přehlížet, dítě pochopí, že další úsilí, proč se snažit, je zbytečné.

Učitelky se shodují v tom, že se snaží pomoci žákovi najít jeho silné stránky. Nejběžnější jsou problémy ve stěžejních předmětech, do kterých se SPU promítnou nejzřetelněji. Je ale nezbytné, aby žák našel něco, co mu opravdu jde a mohl se v tom realizovat. V dané oblasti může být pak mnohem lepší než ostatní žáci. Některým učitelkám se to v průběhu praxe stalo. Tuto silnou stránku se tedy snaží objevit u

každého žáka se SPU. Žák vnímá nejúspěšnější žáky ze třídy a cítí, že ve srovnání s nimi nic neumí. Nelze, aby se s těmi nejlepšími srovnával a sám sebe hodnotil negativně. Proto se učitelky snaží žákovi ukázat jeho úspěchy a vynést to, v čem je opravdu úspěšný. Mohou to být např. různé výchovy; prvouka; vlastivěda atd. Pokud se tedy žákovi ve stěžejních předmětech nedaří, učitelka mu musí připomenout, aby nezapomínal na to, že v něčem jiném je opravdu dobrý. Stejně tak se žáci na svá zlepšení nesmí dívat z momentálního hlediska. Učitelky jim tyto úspěchy většinou předkládají z dlouhodobého hlediska. Ukazují pokroky, které už zvládli v průběhu delšího časového úseku tak, aby se cítili úspěšní.

Jak již bylo výše zmíněno, nejběžnějšími druhy motivací jsou: pochvala; podpora; ocenění; odměna (bonbony, nálepky, razítka místo známky); jedničky; cíl (snaha ho dosáhnou, za účelem získání odměny). Především pochvala je maximálně motivující, pokud je mířena správně a ve vhodnou dobu. Učitelky chválí své žáky i za sebemenší pokrok a zlepšení. Velmi pozitivní je pochvala tohoto žáka před ostatními. Často také dělají, že pozvou žáka před tabuli, pochválí ho a společně mu s ostatními zatleskají. Díky tomu má pocit úspěšnosti a potlesk spolužáků, je pro něj tou největší odměnou. Důležité je žákovi pochvalu sdělit ve správný čas a tím ho opět kladně motivovat. Pokud např. skvěle dokončí úkol, pochvala mu musí být řečena ihned po splnění a nejlépe, aby ji slyšela celá třída. Jestliže by byla sdělena až déle po dobře splněné práci, minula by se účinkem a její motivační vliv by byl mnohem menší. Učitelky žáky chválí průběžně, pokud se jim cokoliv povede. Bezpochyby je nezbytné i ocenění snahy. Stejně tak je tomu ale i u ostatních žáků, i oni jsou často chváleni a pro svou práci motivováni. Proto, aby se žák se SPU snažil, povzbuzují ho v průběhu celého vyučování, např. různými slovíčky a větami, aby ho práce stále zajímala. Mají tyto žáky v předních lavicích, takže na ně mohou např. kývnout nebo se usmát, když se jim něco povede.

V otázce hodnocení jsou všechny učitelky za jedno. Hodnocení těchto žáků musí být úměrné jejich individuálním schopnostem a možnostem. Tzn. užití mírnější klasifikace, která pro ně bude motivující. Pokud by k těmto individualitám nepřihlíděly, žák by měl špatné hodnocení a to by pro něj rozhodně motivující nebylo. Učitelky tedy využívají možnost upravit známku o 1 - 2 stupně a v případě, že by ani toto hodnocení nedostačovalo, užívají razítka nebo věčka (viděla). Rozhodně není v jejich zájmu tyto

žáky hodnotit špatnými známkami. Pokud se jim tedy něco velmi nepovede, raději jim práci neznámkují. Vhodnější je proto žákovi oznámit, z čeho bude zkoušený, aby měl možnost se naučit. Poté ho ústně vyzkoušet a oznámkovat. Stejně tak to některé učitelky dělají v případě některých písemných prací, kdy řeknou žákovi, co v nich bude, aby se doma s rodiči připravil. Nejběžnějším hodnocením na našich školách je klasifikace - známkování, jelikož je podle učitelek v naší společnosti zakořeněná a tudíž i vyžadovaná. Za svou praxi již několik učitelek slovní hodnocení psalo, ale jinak je užíváno opravdu zřídka a většinou, pokud ho doporučí poradna. I přesto se učitelky shodují, že pokud by žáka hodnotily pouze slovně, nic by z hodnocení nepochopil. Stejně tak si myslí, že by slovní hodnocení neocenili ani rodiče. Jistě by se zeptali, kterému klasifikačnímu stupni jejich dítě odpovídá. Klasifikace jim tedy podá informaci o tom, jak na tom jejich dítě je a oni si mohou na známku utvořit odpovídající, všeobecný názor. Stejně tak sami žáci známce rozumí a dokáží si pod ní představit „kvalitu“ svého výkonu. Učitelky tvrdí, že slovní hodnocení dobrou známku nezastoupí. Přesto je vhodné ho využít v případě, kdy se žákovi opravdu hodně nedaří a známky by nebyly dobré. Názory na to, zda je pro žáky se SPU klasifikační hodnocení vhodné, se rozcházejí. Některé učitelky tvrdí, že ano a jiné si myslí, že až tak vhodné není. Tvrdí totiž, že není jednička jako jednička. Pokud žák vidí jedničku svého spolužáka, který nemá ve své práci žádnou chybu a pak vidí svou jedničku s nějakými chybami, chápe, že to není až tak v pořádku. Učitelky si myslí, že to pro něj nemůže být tolik motivující. Rozhodně demotivující je dávat těmto žákům špatné známky, které by je nejenom frustrovaly, ale především vyvolávali negativní postoje ke škole a vzdělávání. Nezbytná je kladná motivace formou kladného hodnocení, které pocitu neúspěchu zabrání.

### **Práce v hodině**

Nejčastějšími rozdíly v práci těchto žáků od ostatních, jsou rozsah a náročnost. Všechny učitelky i podle doporučení z poradny, žákům jejich práci krátí a upravují tak, aby ji bez problémů zvládli. Např. při hodině českého jazyka se jejich samostatná práce krátí na polovinu, při diktátě píšou ob větu nebo ho dostanou jako doplňovací cvičení, protože spousta žáků se nedokáže soustředit a nestihá psát ani ob větu. Je to pro ně ještě více frustrující, proto je u některých vhodnější využití doplňovacího cvičení. Stejně

tak v matematice se práce krátí, jelikož někteří mají i pomalejší tempo. Při slovních úlohách je nutné se jim více věnovat a vysvětlit zadání, aby pochopili, co mají dělat. Celkově je důležitá častější péče učitele a povzbuzování do práce. Další nutností je respektovat individuální tempo každého žáka, aby nebyl frustrovaný z toho, že svou práci nestíhá. Učitelky pro efektivní vzdělávání a motivování těchto žáků volí tedy krácená cvičení a náročnost práce uzpůsobí podle individuálních možností žáků. Taková práce s žákem je podle jejich názoru vhodná, jelikož respektuje každého žáka a jeho potřeby. Díky úpravě je žák motivován, protože vše ve škole zvládá a má pocit úspěchu. Musí též vědět, že pokud se mu něco nepovede, nic se neděje a příště to jistě bude lepší. Mezi žáky se ovšem najdou i výjimky, které svoji práci krátit nechtějí, protože nechtějí být diferenciováni od ostatních. Často se tedy učitelky nezeptají, kolik toho mají udělat a snaží se stihnout všechno, jako ostatní. Je to ovšem individuální, protože není možné takový přístup praktikovat u všech žáků a vždy, jelikož možné nezvládnutí úkolu v nich může vyvolat negativní pocity, že na to opravdu nemají. Pokud se jim ale práce povede, je to pro ně obrovský pocit úspěchu.

Názory na práci žáků u tabule se velmi liší. Některé učitelky je vyvolávají s ještě větší četností, než ostatní, protože jim chtějí „dát šanci“ se prosadit. Zkouší tedy každou možnost tohoto žáka vyvolat a dát mu možnost mít úspěch i před ostatními. Také zde hraje roli fakt, že tito žáci mají lepší ústní projev, než písemný. Jiné učitelky je ovšem vyvolávají méně často, jelikož se obávají, že by práci u tabule nezvládli a byli by terčem posměchu, pokud by opravdu nevěděli. Nechtějí, aby žák s už tak odlišnými výkony, zažíval neúspěch před ostatními. Volí tedy variantu vyvolávat žáka k tabuli, pokud si jsou opravdu jisté, že bude vědět a pokud se např. sám hlásí. U tabule je pak úspěšný a všichni se vyhnou možnému neúspěchu. I tyto názory jsou velmi individuální, poněvadž každé dítě je jiné. Některé se před kolektivem evidentně stydí a necítí se dobře, z toho důvodu ho učitelka nemůže k tabuli tak často vyvolávat. Pokud stud nebo jiné překážky, které dítěti brání stát před tabulí nemá, jsou tyto „šance“ jistě vhodnou alternativou. Domácí práci navíc některé z učitelek připravují, pokud je to pro zvládnutí učiva nutné a učitelka ví, že jinou práci navíc dítě doma nedělá. Často je to také na domluvě s rodiči, protože někteří si domácí práci navíc přejí a jiní ji pro své dítě nechtějí.

Většina učitelek v kontaktu s poradnou žáka se SPU není a pokud ano, je to skutečně jen občas. Vnímají to jako problém a myslí si, že by se škola s poradnou měla doplňovat. Z hlediska zákonů tomu tak ovšem není. Jedinými prostředníky mezi poradnou a školou jsou rodiče. Poradna učitelky kontaktuje velmi zřídka, většinou pouze s dotazem na prospěch žáka. Samy učitelky poradnu kontaktují, pokud nedochází ke zlepšení nebo nastanou další jiné problémy. V těchto případech se tedy na poradnu obrací. Některé z nich také v průběhu své praxe poradnu požádaly, aby byl její pracovník přítomen v hodině. O tomto kontaktování poradny je předem nutné informovat rodiče, aby si nemysleli, že něco probíhá za jejich zády. Častější jsou konzultace s výchovnými poradci a psychology, kteří žáky vyšetřovali. I na ně se učitelky s případnými dotazy obrací.

## **Rodina**

Rodina hraje ve vzdělávání žáků se SPU nezastupitelnou roli. Proto jsou rodiče těchto žáků v kontaktu s jejich učitelkami častěji, než je tomu u ostatních. Vědí také, že pokud budou potřebovat, mohou se na učitelku kdykoliv obrátit. Učitelky menších žáků potkávají jejich rodiče většinou po vyučování, kdy si je chodí vyzvedávat a při této příležitosti se na ně mohou obrátit. Nemusí je tedy zvat mimořádně do školy, jako je tomu u starších žáků. Záleží také na rodině, zda s učitelkou spolupracuje pokud nastane problém. Někdy bývají tito žáci ze sociálně slabších rodin a tam je větší riziko, že rodiče nebudou spolupracovat tak, jak by měli.

Obvykle je spolupráce dobrá, problém nastává až v prostředí domova, kdy obvykle tato spolupráce končí a rodiče se dítěti nevěnují tak, jak by měli. Je to ovšem individuální a opět, velmi záleží na rodině. Někteří se svým dětem denně skutečně věnují, pracují s nimi pravidelně a podle doporučení z poradny. U nich je domácí nácvik znatelný a díky němu jsou i jeho výsledky ve škole mnohem lepší. Jsou ovšem rodiny, ve kterých čas na děti nezbývá a ve škole je to velmi patrné. Názor téměř většiny učitelek je, že s nimi rodiče doma nepracují a už vůbec s nimi nepracují podle doporučení. Je skutečně málo rodin, které pracují pravidelně, a proto by se dala tato domácí práce u většiny dětí se SPU hodnotit spíše jako nárazová. Učitelky ale chápou, že rodiče chodí do práce a mnoho času jim na děti nezbývá. Z tohoto důvodu usuzují,

že se snaží svým dětem vyplnit volný čas různými zájmovými kroužky tak, aby je nejvíce zaměstnali a nemuseli se jim tolik věnovat.

Usuzují, že se rodiče s poruchou svých dětí vyrovnali dobře. Ze začátku tomu většinou rodiče nechtějí uvěřit a hledají nejprve chybu u sebe. Vzhledem k velkému množství informací z této oblasti, ovšem nemůže být problém s tím, že by se s něčím takovým nevyrovnali. Také samy učitelky rodičům případné dotazy zodpoví, stejně tak jim spoustu informací poskytnou v poradně. Jako nejčastější problém uvádí učitelky jejich stud. Právě ze studu často nechtějí poskytnout škole posudky, nechtějí totiž, aby se o tom vědělo. Naštěstí postupem času pochopí, že takový postoj pro jejich dítě není vhodný a nakonec škole posudek poskytnou. Pro rodiče porucha znamená více práce s dítětem doma tak, aby školní zátěž a nároky zvládlo. Měli by ho ujistit, že za svou poruchu nemůže a rozhodně by mu ji neměli stále připomínat. Nejvhodnější by bylo mu říci, že je důležité, aby se snažilo a průměrné známky, které bude dostávat jim (rodičům) budou stačit. Zda se ovšem dítě opravdu snažit bude, záleží také na tom, jak budou své dítě motivovat a doma s ním pracovat.

Vliv rodiny při vzdělávání těchto dětí je klíčový. Dítě totiž, podle názorů učitelek, jednoznačně přejímá postoje z rodiny. Pokud bude mít rodina k jeho vzdělávání neutrální či negativní postoj, ani dítě nebude mít ke škole a vzdělávání kladný vztah. Od toho se pak odvíjí jeho veškerá práce. Pokud ho doma nepodpoří, žák nemá pro další snahu žádnou motivaci a stává se více neúspěšný, z čehož se později rozvíjí např. poruchy chování. Všechny učitelky se shodly, že rodina musí plnit především svoji funkci. Tedy vychovávat, socializovat a fungovat, tak jak rodina fungovat má. Pokud tuto funkci neplní a přesunuje ji na školu, jak tomu často bývá, dítě není podněcováno ke vzdělávání a není ani sociálně přizpůsobivé.

O odměnách, kterými je rodiče odměňují, se učitelkám žáci většinou nezmiňují. U všech dětí, stejně jako je tomu u dětí se SPU, jsou odměny naprosto běžné. Nejčastěji za těžší písemné práce a především za vysvědčení. Jejich množství a četnost také záleží na věku dětí, čím menší žák je, tím jsou odměny častější. Forma odměn se dále odvíjí od finanční situace každé rodiny, která je individuální. Některé rodiny jdou s dětmi do kina nebo jedou na výlet, což je podle učitelek ta nejlepší odměna, jakou může dítě dostat. Rodina je totiž pohromadě a stráví spolu hezké chvíle, jež jsou pro dítě velmi



důležité. Dítě cítí, že někam patří, rodiče ho mají rádi a odmění ho společnými chvílemi s ním. Jiné rodiny odměňují své děti materiálními dary, které se učitelkám až tak vhodné nezdají. Tito žáci pak dostávají drahé mobilní telefony, MP3 přehrávače, notebooky a jiné vymoženosti dnešní doby. Těmito dárky rodiče pouze vyplní čas svých dětí, který s nimi nemusí trávit. Otázkou je, zda takovéto dárky za odměnu vystačí rodičům až do deváté třídy.

Celkově tedy hraje rodina ve vzdělávání dětí se SPU nezastupitelnou roli. Bez pomoci rodičů by dítě svou roli školáka nezvládlo, zaostávalo by v učení a nikdy nebylo úspěšné. Učitelky se shodují, že ve škole se všechno stihnout nedá, a proto musí rodina spolupracovat. Práce s dítětem doma a kladná motivace je předpokladem toho, aby vše ve škole zvládlo a nebylo frustrováno z neúspěchu.

### **5.6.2 Pozorování**

Pozorování probíhalo v přirozeném prostředí třídy během vyučovacích hodin. V obou ročnících trvalo týden, vždy od první vyučovací hodiny. Ve druhém ročníku probíhalo 4 hodiny denně, v pátém ročníku dvě hodiny denně.

## **Analýza pozorování**

### **2. ročník**

#### **Motivace**

Chlapec i dívka seděli v blízkosti učitelky, čímž byl zajištěn neustálý dohled a péče. Učitelka se dětem opravdu individuálně věnovala, interakce byly častější, stejně jako jejich motivace k práci. Během výuky bylo respektováno tempo obou žáků, učitelka se jim častěji věnovala a stála u jejich lavice. Jejich motivace byla intenzivnější stejně jako upoutávání jejich pozornosti. Motivace byla velmi dobře cílená a děti se adekvátně a podle svých možností na práci soustředily. Pokud koncentrace oslabila, učitelka je pro další práci opětovně podněcovala. Jejich pochvaly byly také časté, pokud se jim cokoliv povedlo, učitelka je pochválila. Nejčastější formou motivace byly pochvaly a odměny.

Velmi často obě děti chválila před ostatními a také jim se spolužáky tleskali. Bylo velmi patrné, že jsou děti šťastné a spokojené, protože se jim dostalo uznání.

Interakce učitelky a obou dětí byly opravdu velmi četné. Martin velmi často sledoval, co se děje okolo něj, otáčel se, byl nepozorný, stále si s něčím hrál. Přesto že měl diagnostikovanou „pouze“ dyslexii a dysgrafii, byl velmi neklidný a neposedný. Stejně na tom byla Eliška, jejíž pozornost udržet, bylo také celkem obtížné. Učitelka je nenapomínala, ale vhodnými slovíčky, pohledem, dotknutím se jejich hlavy nebo ukázáním do sešitu, děti opět začaly pracovat. Nutné ovšem bylo tyto postupy dělat v průběhu celého vyučování.

Hodnocení bylo uzpůsobeno, tomu co Martin a Eliška zvládli. Učitelka využívala možnosti upravit známku, takže jim nikdy špatné známky nedávala. Motivační pro ně byla razítka, která dostávali i ostatní žáci za těžší příklad v matematice. Učitelka jim s příklady pomáhala (i když je ostatní dělali naprosto samostatně), aby i oni mohli razítko získat. Vždy si ho od učitelského stolku nesli velmi hrdě a ostatním ho ukazovali.

Ve třídě probíhala celoroční soutěž čtyř týmů, které vypracovávali různé úkoly během všech vyučovacích předmětů. Tyto soutěžní úkoly s nimi učitelka dělala zhruba 2x do týdne. Pokud tým úkol vypracoval správně, dostal body, které byly zapsány na soutěžní tabuli. Tato soutěž motivovala nejenom ostatní děti, ale i Martina a Elišku. Při práci v týmech je ovšem musela učitelka častěji kontrolovat, protože oba měli tendenci spíše jen koukat na ostatní a nepomáhat. Proto chodila k jejich týmům častěji a k práci je různými slovíčky a větami nabádala.

Z pozorování bylo zjištěno, že tvrzení paní učitelky v rozhovorech opravdu koresponduje se způsoby motivace a metodami práce.

### **Práce v hodině**

Při samostatné práci ostatních žáků se učitelka Martinovi i Elišce individuálně věnovala přímo u jejich lavice, radila jim jak postupovat, dohlížela, aby vůbec pracovali. K tabuli je vyvolávala na úkoly, na které se sami hlásili a věděla, že je opravdu umí. Nebyli tedy vystaveni dlouhému stání před všemi žáky v případě, že by nevěděli, jak úkol vyřešit. Učitelka využívala hodně skupinové práce a děti tak začleňovala do kolektivu. Neměli pak pocit, že jsou na úkol sami. Přesto se jim musela věnovat i při této

skupinové práci, protože když bylo ve skupině 6-7 žáků, Martin a Eliška byli nepozorní a nic nedělali. Proto často jejich skupiny obcházel a oba do práce ponoukala. Snažila se je oba zapojit a chtěla po nich, aby i ostatním ve skupině při společné práci pomáhali.

Jejich práce v hodinách byla uzpůsobená tak, aby ji oba zvládali a nebyly na ně kladeny přehnané nároky. Ve čtení četli pouze 1-2 věty, v matematice počítali jeden sloupeček místo dvou. Pokud učitelka zadala samostatnou práci, oběma žákům ji ihned zkrátila a jednotlivě jim vysvětlila, co mají dělat. Během práce chodila po třídě a průběžně kontrolovala všechny žáky. Pokud měl Martin nebo Eliška něco špatně, zastavila se u nich a řekla např.: „Podívej, v této větě máš chybu. Zkus ji najít.“ Žák se ji pokusil najít a pokud opravdu nevěděl, poradila mu. Bylo zřejmé, že je nechce nechat napospas chybám, které ve cvičení měli, a proto čekala, až ji sami najdou. Často chybu neviděli a nenašli, tudíž jim ukázala slovo, ve kterém ji mají. Když ani pak chybu nenašli, ukázala jim ji. Pokud učitelka na chybu upozornila a odešla, oba ji vždy hledali a nemohli ji najít. Mezitím ovšem učitelka obešla celou třídu a oni si stále lámali hlavu nad jednou větou a ve své práci nepostoupili.

V případě, že se jim něco nepovedlo, bylo patrné, že je to mrzí víc, než ostatní. Učitelka je ovšem povzbudila a ujistila, že se to příště jistě povede. Též využívala odpočinkové chvílky, protože Martin a Eliška byli živější a pro jejich další koncentraci to bylo nezbytné. Také je zapojovala do pomocných prací, oba měli za úkol starat se o právě čtenou knížku. Před každým čtením svým spolužákům knížky rozdávali a po čtení je opět uklízeli. Byl to pro ně nesmírně důležitý úkol, protože věděli, že mají za knížky zodpovědnost a ostatní spolužáci by je chtěli rozdávat také. Bylo pro ně výsadou, že je rozdávají právě oni.

### **Sociální vztahy**

Sociální vztahy Martina a Elišky v kolektivu byly očividně na horší úrovni. Martin neměl v třídě téměř žádné kamarády. Nejvíce se kamarádil s Eliškou, se kterou seděl v lavici. Ta ovšem o přestávkách chodila k lavicím spolužaček, takže Martin zůstával spíše sám. Dalo by se říci, že Martin své spolužáky pozoroval ze zálohy. Když si např. chlapci o přestávce hráli, Martin stál opodál a sledoval je. Začal pak chodit okolo nich, chlapcům se do hry vměšoval a postupně je začínal zlobit. Chtěl se her také účastnit,

ale dával to najevo spíše negativními způsoby chování. Často, když si takto chlapci hráli, chodil okolo jejich lavic a bral jim věci, které dal třeba jen na vedlejší lavici. Chlapci to samozřejmě viděli a začali na to reagovat. Pokřikovali na něj, aby věci nechal být, že nejsou jeho. Martin na to reagoval pouze odpovědí, že nic neudělal. Tudiž ho jistě částečně spolužáci vnímali jako lháře. Viděli, že jim věci přesunul a pak jim tvrdil, že nic neudělal. Velmi často také vyvolával negativní reakce tím, že stále chodil za některým ze spolužáků. Během celé přestávky byl schopen za dotyčným chodit, až velmi provokativním způsobem. Spolužákovi se to nelíbilo a začal se bránit, nejprve slovně, např.: „Nelez pořád za mnou“. Pokud si Martin nedal říct, postoupilo to až v postrkování a pranicí. Bylo zřetelné, že se Martin chce s chlapci kamarádit, ale neví jak to má udělat. Vynucoval si tedy tuto pozornost negativním chováním. Ostatní ho tedy vnímali jako spolužáka, který se moc dobře neučí; v hodinách ruší, protože na něj učitelka častěji reaguje (ne v negativním smyslu slova); zlobí je o přestávkách; bere jim věci. Jistě ho vnímali také jako ničitele pomůcek a věcí, protože pokud si Martin něco do školy přinesl, domů to již celé neodnesl. Žádné vážnější kázeňské přestupky nedělal, ale nevhodné chování bylo patrné. Dá se předpokládat, že se bude postupem času ještě stupňovat.

Eliška na tom byla lépe, také často stála opodál a sledovala kamarádky, ke kterým se nakonec připojila. Jedinou překážkou byla nejspíše hyperaktivita, takže ji spolužáci vnímali jako velmi neklidnou. Jediný kdo ji zlobil, byla spolužačka Zuzana, která si z ní utahovala. Eliška ji též označila v Nedokončených větách s tím, že by tuto kamarádku nechtěla mít. Nebyl to ovšem problém pouze vůči Elišce, protože se to vztahovalo i na jiné dívky a učitelka to již řešila s dívčínými rodiči. Problém s jejím postavením v kolektivu nebyl tak vážný, jako u Martina.

## **5. ročník**

### **Motivace**

Petr a Lucie mají svá místa v prvních lavicích v blízkosti učitelky. Díky tomu měla učitelka přehled zda oba pracují. Učitelka využívala především kladnou motivaci formou pochval. Jelikož byla také velmi energická, energické bylo podání i těchto pochval. Petr i Lucie byli chváleni vždy, když něco zvládli a chválila je dostatečně nahlas, aby to zaznamenali i ostatní. Během výuky jim věnovala dostatek pozornosti, kontrolovala oba

zda vědí, co se právě dělá, popř. blíže vysvětlovala zadaný úkol. K upoutání pozornosti obou žáků využívala toho, že oba sedí v předních lavicích. Mohla k nim tedy ihned přijít a ukázat, kde s ostatními právě jsou. Pokud byla jejich koncentrace nižší, nenapomínala je, ale např. prstem ukázala, co mají právě dělat. Pokud byl Petr při výuce opravdu velmi nepozorný a učitelka mu už několikrát řekla, aby nevyrušoval, řekla to celé třídě. Např.: „Petr se rozhodl, že nás dneska bude zlobit, děti. Že ano, Péťo?“ Pronesení této věty před celou třídou mělo opravdu velký úspěch. Petr se zastyděl, protože to učitelka řekla i ostatním a po zbytek vyučování se snažil být klidnější.

Dále využívala různé odměny, díky nimž se děti ještě více snažily. Hráli např. soutěže, ve kterých sbírali malé jedničky. Pokud jich nasbírali pět, dostali z daného předmětu jednu velkou do žákovské knížky za práci v hodině. To Petra i Lucii velmi bavilo, protože úkoly byly různorodé a ze všech předmětů, nebyly časově limitované, oba měli udělat pouze část a tím pádem úkoly bez větších problémů dokončili. Vše co měli oba dělat, bylo uzpůsobeno jejich možností, aby i oni na tyto odměny dosáhli. Často jim učitelka s ostatními žáky zatleskala, pokud se jim něco povedlo. Také ostatním řekla, pokud např. napsali dobře diktát, že je chválí a moc jí potěšili. Pak jim všichni zatleskali.

Lucie byla spíše uzavřenější a podle učitelky se často stalo, že neměla svůj den a její výkony byly nestálé. Pokud Lucie opravdu „svůj den“ neměla, učitelka ji nechala pracovat např. na něčem jiném. Ještě více brala ohled na to, že jí do ničeho opravdu nemůže nutit. Učitelka to dříve zkoušela, ale zjistila, že je to bezpředmětné. Lucie se ještě více „zasekla“ a odmítala pracovat. Také byla lítostivá a měla sklony k pláči. Nyní už jí učitelka k ničemu nepřemlouvá a hlavně nenutí. Díky tomuto přístupu byla Lucie klidná, pracovala svým tempem, které bylo ještě mnohem pomalejší než obvykle. Výkony na známky v těchto dnech nepřipadaly v úvahu. Učitelka jí motivovala odměnami formou bonbonů, díky čemuž se Lucie snažila svou práci dodělat. I když je Lucie v páté třídě, je velmi lítostivá a každý neúspěch jí mrzí. Učitelka ovšem Lucii velmi podporovala a se vším pomáhala. Bylo vidět, že mají opravdu hezký vztah. Taktéž Luciino sebehodnocení nebylo dobré a stále říkala, že nic neumí. Učitelka jí ovšem podporovala a motivovala k tomu, že tak to opravdu není.

Petr byl velmi snaživý a častokrát se snažil dělat ještě více, než mu učitelka řekla. V tomto směru žádné problémy nebyly, protože se každou prací snažil dokončit obvykle celou, stejně s ostatními. Vždy to ovšem nešlo, protože musel pracovat mnohem rychleji, čímž udělal v práci ještě více chyb. U Petra žádná speciální motivace, oproti Lucii, být nemusela.

Jelikož byl Petr a Lucie v pátém ročníku, učitelka jim nechávala více samostatnosti a především zodpovědnosti. Oba věděli, že jim učitelka kdykoliv pomůže, musí se ovšem přihlásit a o pomoc si umět říct. Také věděli, že už jsou velcí a musí si s některými úkoly poradit sami. Podle učitelky je alespoň částečná samostatnost nutná, z důvodu blízkého se vstupu na druhý stupeň ZŠ. Přesto je motivovala více než ostatní a k práci je opravdu efektivně nabádala. Můžeme tedy říci, že výpověď paní učitelky v rozhovoru se shoduje s motivačním průběhem výuky.

### **Práce v hodině**

Při jakékoliv práci, kterou měl Petr a Lucie udělat jim byla učitelka k dispozici a pomáhala jim. Jelikož jsou to už straší žáci, kladla důraz především na jejich vlastní sebekontrolu. Umožňovala jim práci kontrolovat déle než ostatním a říkala jim pořekadlo: „Dvakrát měř, jednou řež“. Řekla jim např., že mají ve cvičení chybu a chtěla po nich, aby ji sami našli. Pokud se jim to nepodařilo, napověděla jim, čeho se chyba týká. Nenásilně je tak učila sebekontrolu. Často se také stalo, že jeden z nich přišel za učitelkou a zeptal se jí, zda to má napsané správně, protože si tím nebyl jistý. Bylo zřejmé, že tuto sebekontrolu mají zažitou a snaží se svou práci udělat jak nejlépe mohou.

Učitelka se je snažila vést k upraveným sešitům, protože dyslektickým žákům dělá úprava problému. Z důvodu častého škrtní, neúměrnosti písma atd. chtěla, aby měli zápisy hezky barevné a díky tomu se pak v textu lépe orientovali. Skutečně to mělo velmi pozitivní vliv, protože pokud v zápisu něco hledali, našli to celkem snadno. Např. nadpis nové kapitoly byl červeně vybarven nebo podtržen. Stejně tak pro ně byly přehlednější, pokud se z nich doma učili.

Petr i Lucie měli práci zkrácenou nebo upravenou tak, aby ji zvládli. Petr často udělal ještě více, protože se nechtěl cítit méněcenný. Pokud práce nebyla o moc

náročnější, snažil se jí udělat celou jako spolužáci. Učitelka ho nechávala, ale řekla mu, že bude spokojená pokud udělá to, co mu zadala. Petr se ovšem snažil udělat všechno a čehož plynulo rychlejší tempo jeho práce, které přineslo i více chybovosti. Přesto, že cvičení Petr nezvládnul bezchybně, učitelka ho před ostatními pochválila a řekla jim, že i Petr to dnes stihl napsat všechno. Bylo vidět, že je velmi rád, i když měl ve cvičení chyby. Petr toto nedělal při každé práci, protože mu učitelka vštěpovala, že je nejdůležitější, aby vypracoval opravdu jen kratší část tak, jak nejlépe umí. Na práci k tabuli vyvolávala Petra i Lucii opravdu častěji než ostatní, ovšem pouze na takové úkoly, o kterých věděla, že zvládnou.

### **Sociální vztahy**

Petr i Lucie byli kolektivem přijímáni celkem dobře, ovšem Petr mnohem lépe, než Lucie. Petr měl dva kamarády, se kterými si hrál o přestávkách a měli společný zájem - letadla. O přestávkách si všichni povídali u lavice, prohlíželi si různé časopisy o letadlech, hráli si na piloty, nosili do školy nové modely, aby je ukázali ostatním. Petr byl letadly velmi zaujatý jako kamarádi, díky čemuž ho mezi sebe přijali. Při kontaktu se spolužáky bylo patrné, že nedokáže odhadnout osobní vzdálenost, protože s letadélkem často běhal velmi blízko okolo ostatních žáků. Tak blízko, že s letadlem pohyboval někomu před obličejem a stalo se, že ho často i nechtěně uhodil. Bylo evidentní, že to neudělal naschvál, ale že je zde problémem špatný odhad vzdálenosti. Žádné kázeňské problémy ovšem neměl.

Lucie měla se začleněním trochu problémy, protože byla uzavřená a nijak zvlášť se s nikým kamarádit nechtěla. Alespoň to tak působilo, protože spíše seděla v lavici a dělala něco tam. Přesto se jistě kamarádit chtěla, jelikož chodila po třídě a pozorovala spolužáky, co dělají. Spolužačky ji mezi sebe přijaly spíše neutrálně a ona ve třídě neměla žádnou dobrou kamarádku. Většinou se vždy k někomu přidala a snažila se do jejich skupinky dostat. Dívky ji mezi sebe přijaly, ale spíše tím způsobem, že jim nevadilo, že u nich stojí nebo je poslouchá. Občas se s ní bavily, ale do party ji „opravdu“ nepřijaly. Mohli bychom říci, že tomu tak bylo i z důvodu uzavřenosti a tichosti Lucie. Přítomnost Lucie též nikdo záměrně nevyhledával, pouze pokud dostala ke svačině např. sušenky, se s ní všichni rádi přátelili. Bylo vidět, že neví jak se má

přátelit a hlavně jak si najít kamarádku. Pokud u ostatních dívek viděla, že jsou nyní aktuálním tématem např. kočky, druhý den si přinesla knížku o kočkách, aby se i ona mohla zařadit do jejich kolektivu. Nestálost jejich výkonů a nálady byla patrná i pro kolektiv, který na to reagoval neutrálně nebo záporně tím, že ji mezi sebe nepřijal. Učitelka se stále snažila Lucii s lepším zařazením do kolektivu pomoci vyzdvihováním jejich úspěchů, aby ji i ostatní začali brát na vědomí.

### 5.6.3 Nedokončené věty

Nedokončené věty, použité v tomto výzkumu, byly získány od chlapce a dívky z 2. třídy; od chlapce a dívky z 5. třídy. Dále jsou zde uvedeny Nedokončené věty od chlapce z 2. třídy (jiné třídy, než u předcházejících respondentů) pro možnost porovnání názorů, které na sebe všechny tyto děti mají. Všech pět žáků bylo diagnostikováno s poruchami uvedenými u Nedokončených vět.

Z 24 vět jsou zde pro ukázkou uvedeny pouze některé. Odkryly nám, jakým způsobem dítě chápe samo sebe; co si o sobě myslí; jak se cítí v kolektivu; jak se hodnotí z pohledu svých rodičů. Uvedeny jsou tedy věty, které nám na tyto stěžejní otázky odpověděly, nebo u nichž se nám zdály odpovědi žáků zajímavé. Celé znění Nedokončených vět těchto pěti žáků je obsaženo v příloze (Příloha č. 7: Nedokončené věty - žáci).

Vzhledem k pravopisným a stylistickým chybám, které žáci s poruchou učení vykazují, byly jejich odpovědi upraveny tak, aby byly z hlediska pravopisu správné. Objevovaly se klasické chyby jednotlivých druhů poruch. Např. absence háčeků a čárek; záměny písmen i/y, b/p, s/z; spousta přeškrtnutých slov; vynechaná písmena; přesmyknutá slova; špatné užití syntaxe v odpovědích atd.

Žáci měli na dokončení vět dostatek času a vypracovávali je podle svého tempa. Pokud něčemu nerozuměli, přišli se zeptat.

Nedokončené věty byly rozdány všem žákům 2. třídy, do které chodí Martin a Lucie. Všem žákům byly rozdány záměrně. Bylo pravděpodobné, že některé děti, jež se s Martinem a Eliškou kamarádí, je mohou v nedokončených větách označit. To se také



stalo a je zřejmé, že je má kolektiv v určitém povědomí. David, Petr a Lucie vypracovali Nedokončené věty v kabinetech svých učitelek, aby na ně měly dostatek času a klidu.

## **Analýza Nedokončených vět**

### **2. ročník, Chlapec Martin - dyslexie, dysgrafie**

3. Máme maminku rádi, ale - *mámu musíme poslouchat.*
6. Naši si o mně myslí, že - *zlobím.*
8. Děti, s nimiž si hrávám - *venku mě někdy zlobí.*
10. Bývám mezi dětmi, ale - *někdy si se mnou nechtějí hrát.*
12. Moji kamarádi mě často - *pomáhají.*
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *hodně úkolů.*
15. Jsem dost šikovný(á), abych - *modeloval.*
16. Kdyby nemusela být škola - *byl bych rád.*
18. Když myslím na školu, tak se *mi do ní nechce.*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím, že - *by se mi smály.*
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdyby - *mi máma koupila hračku.*
21. Nejslabší jsem - *když se peru.*
23. Moje učitelka - *je hodná.*

### **2. ročník, Dívka Eliška - dyslexie, ADHD**

2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *byla hodná.*
3. Máme maminku rádi, ale - *musíme maminku poslouchat.*
6. Naši si o mně myslí, že - *jsem šikovná.*
8. Děti, s nimiž si hrávám - *někdy zlobí.*
10. Bývám mezi dětmi, ale - *někdy se mnou nekamarádí.*
11. Myslím, že maminka - *se na mě většinou zlobí.*
12. Moji kamarádi mě často - *zlobí.*
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *kamarádku Zuzku.*
16. Kdyby nemusela být škola - *byla bych smutná.*
18. Když myslím na školu, tak - *jí mám moc ráda.*
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdyby - *mě máma měla moc ráda.*
21. Nejslabší jsem - *já.*
22. Až budu starší - *budu kadeřnice.*

23. Moje učitelka - *se jmenuje Jana a mám jí ráda.*

## **2. ročník, Chlapec David - dyslexie, LMD - dílčí oslabení výkonu**

3. Máme maminku rádi, ale - *občas nám dá na zadek.*

6. Naši si o mně myslí, že - *jsem zlobivý.*

8. Děti, s nimiž si hrávám - *se jmenují Ivanka a Zuzka.*

10. Bývám mezi dětmi, ale - *zlobí mě.*

12. Moji kamarádi mě často - *štvou.*

15. Jsem dost šikovný(á), abych - *psal krásná písmena.*

16. Kdyby nemusela být škola - *tak bych byl na Šumavě.*

18. Když myslím na školu, tak - *brečím.*

21. Nejslabší jsem - *já.*

23. Moje učitelka - *je zlobivá.*

24. Vždycky si tajně přeji - *abych nebyl ve škole.*

## **5. ročník, Chlapec Petr - dyslexie, dysortografie**

2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *řekl, že mě má rád.*

3. Máme maminku rádi, ale - *když mě nepustí ven, jsem malinko naštvaný.*

6. Naši si o mně myslí, že - *jsem zlobivý.*

8. Děti, s nimiž si hrávám - *chodí se mnou do třídy.*

10. Bývám mezi dětmi, ale - *někdy i mezi velkými (dospělými).*

12. Moji kamarádi mě často - *oslovují Petrušáku.*

13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *pokoj se svými bratry.*

15. Jsem dost šikovný(á), abych - *si uklidil pokoj.*

16. Kdyby nemusela být škola - *bylo by to super, ale neuměli bychom číst.*

18. Když myslím na školu, tak - *si čtu a učím se.*

19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím - *tak se stydím.*

21. Nejslabší jsem - *když lezu na velké výšky.*

23. Moje učitelka - *je hodná, ale když někdo zlobí, malinko se naštve.*

## **5. ročník, Dívka Lucie - dyslexie**

2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *byl hodný.*

3. Máme maminku rádi, ale - *někdy se umí rozzlobit.*

6. Naši si o mně myslí, že - *nejsem normální.*

8. Děti, s nimiž si hrávám - *jsou někdy hodné.*
10. Bývám mezi dětmi, ale - *moc rádi mě nemají.*
11. Myslím, že maminka většinou - *(brečí – přeškrtno) uklízí.*
12. Moji kamarádi mě často - *ponižují, protože jsem ošklivá.*
15. Jsem dost šikovný(á), abych - *se učila lépe.*
16. Kdyby nemusela být škola - *mohli bychom si dělat co chceme.*
17. Někdy se celý(á) třesu, když - *píšeme prověrku.*
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdybych - *nedostala na vysvědčení trojky.*
21. Nejslabší jsem - *když mě strká a mlátí jako Karla.*
22. Až budu starší - *budu pracovat v kadeřnictví.*
23. Moje učitelka - *je spravedlivá i hodná.*

Utvořit závěr z Nedokončených vět bylo velmi složité, ovšem museli jsme se o to alespoň pokusit. Jak již bylo zmíněno výše, uvedeno bylo pro příklad pouze několik vět, které se nám zdály pro ukázkou vztahů žáků ke škole, ke spolužákům a sobě samým nejvhodnější. Pro vytvoření závěru jsme vycházeli ze všech vět.

### **Kamarádi, spolužáci, vrstevníci**

Všichni žáci odpovídali vesměs velmi podobně. Nejčastěji uváděli, že se s nimi spolužáci nechtějí kamarádit a někdy si s nimi nechtějí hrát. Nejenže takový názor měli žáci druhých tříd, u kterých jsou ještě kamarádské vztahy přelétavé, ale odpovídali takto i žáci páté třídy, u kterých jsou sociální vazby stálejší. Všichni též odpovídali, že je občas spolužáci zlobí nebo „štvou“. Je zřejmé, že jsou občas provokováni různými jmény a zkomoleninami svých jmen. Můžeme předpokládat, že pocity těchto žáků jsou subjektivní a ve skutečnosti to tak nemusí být. Ovšem podle pozorování, jež ve třídách proběhlo, jsou jejich pocity odůvodněné a spolužáci se s nimi opravdu kamarádit nechtějí. Objevil se zde ovšem i názor, že jim spolužáci pomáhají. Jediným kdo měl opravdu dobré kamarády byl Petr, který s nimi sdílel společný zájem. I přesto nejspíše pociťoval, že ho jiní spolužáci občas zlobí. Ze spousty výzkumů též vyplynulo, že socializace dětí se SPU je problematictější.

Dalším zajímavým faktem je, že podle odpovědí je zřejmé, že tyto děti mají strach z neúspěchu před svými spolužáky. Je zde několik názorů, že se bojí toho, aby se jim

ostatní nesmáli, nebo aby nezjistili, že se stydí. Je to velmi silná obava na žáky prvního stupně. Z toho můžeme usuzovat a předpokládat, že se tyto pocity budou postupem času ještě prohlubovat. Je patrné, že v kolektivu nejsou moc dobře přijímáni, což svědčí o již zmiňovaných problémech žáků se SPU se socializací a navázáním sociálních vztahů.

### **Škola, vzdělávání, učitelka**

Z odpovědí vyplývá, že tito žáci mají školu jistě rádi. Menší děti se do ní velmi těší a jsou rády, že tam mohou chodit. Starší děti už tolik rády nejsou, ale přesto jejich odpovědi značí, že se do ní těší, což negativní vztah ke škole nenaznačuje. Samozřejmě naprosto každý žák (každého ročníku) napíše, že by byl rád, kdyby škola nebyla a jako náhradu napíše činnost, která ho baví. Na druhou stranu ovšem všichni chápou, že pokud by do školy opravdu nechodili, nic by neuměli. Vyjadřují zde pocity strachu např. z prověrky a cítí, že nejsou tak úspěšní jako ostatní žáci. Vnímají, že je mezi nimi rozdíl.

Žáci vnímají své paní učitelky jako hodné, spravedlivé a mají je velmi rádi. Můžeme usuzovat, že podle těchto výpovědí k nim paní učitelka přistupuje individuálně a respektuje jejich schopnosti a možnosti. Kdyby tomu tak nebylo, jistě by odpovídali naprosto opačným způsobem.

### **Rodina, sourozenci, pohled očima rodičů**

U těchto odpovědí nebylo možné vyvozovat plošný závěr, jelikož každá rodina je individuální a podle několika málo vět nelze usuzovat jaká je a především jak funguje. Rodiče jsou nejdůležitějšími osobami ve výchově svých dětí. Ty se shodují v tom, že maminka se musí poslouchat. Více u maminek než u tatínků přijaly všeobecné pravidlo, že se musí poslouchat a pokud neposlechnou, hrozí určitý trest. Ohledně tatínků je zřejmé, že by všechny děti byly rády, kdyby s nimi trávili více času, aby se vraceli dříve z práce a častěji si s nimi hráli.

Názory, o nichž si děti myslí, že by je jejich rodiče vyslovili, jsou také velmi podobné. Dítě přejímá názory svých rodičů a tak na sebe také nahlíží. Nejčastěji odpovídaly, že si o nich rodiče myslí, že jsou zlobiví. Ovšem to nemůžeme brát zcela

vážně. Rodiče jim samozřejmě občas řeknou, že zlobí (a všechny děti občas zlobí), přijímají to ovšem jako jejich názor na ně.

### **Sebehodnocení a budoucnost**

Zjištění sebehodnocení a pohled žáka na sebe sama byl v tomto výzkumu také velmi důležitý. Díky těmto odpovědím bylo zjištěno, jak na sebe tyto děti nahlíží a co si o sobě myslí. V odpovědích můžeme pocítit vliv spolužáků a srovnávání se s nimi. Žáci vnímají rozdíl nejenom ve známkách, ale také v sociálním statutu. Především žáci druhého ročníku vnímají, že je kolektiv trochu vyčleňuje a nemohou si najít kamarády. Celkově je vrstevníci hůře přijímají, čímž se u těchto žáků snižuje přijetí sebe sama. I z pohledu svých rodičů se hodnotili spíše kritičtějším názorem.

Většinou se nejvíce bojí neúspěchu a posměchu ze strany spolužáků. Někteří z těchto pěti žáků odpovědělo na otázku Nejslabší jsem - *já*. Tato odpověď je velmi závažná a odkrývá jejich sebehodnocení. Odpověděli takto dva ze tří žáků z druhého ročníku.

Z hlediska budoucnosti tito žáci chápou své pravděpodobné pracovní možnosti a statut. Vědí, že známky a znalosti, které mají, nekorespondují se spolužáky. Obě dívky označily, že budou kadeřnice a chlapci, až budou starší, budou mít řidičské průkazy a koupí si auta. Ani jeden z nich nenapsal povolání, která jsou dětmi volena nejčastěji, např. paní učitelka, lékařka, veterinářka, policista, hasič atd. Neobjevovala se ani zmínka o jakémkoliv dalším vzdělávání u žáků z páté třídy.

Věří též, že pokud se budou snažit, dokáží dosáhnout lepších výsledků ve škole a učení. Také vědí, že jim jde alespoň něco a evidentně při této činnosti vynakládají své maximální úsilí.

Velmi zajímavé byly i některé odpovědi Martina a Elišky vůči konkrétním spolužákům a opačně, jelikož Nedokončené věty byly vyplněny celou třídou.

Eliška odpověděla v otázce: Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *kamarádku Zuzku*. Zuzka je spolužačka, která Elišku často provokovala, utahovala si z ní a byla terčem jejich posměchů. Bylo zřejmé, že Eliška by raději tuto kamarádku neměla. Učitelka již

několikrát toto chování Zuzky vůči Elišce řešila (probíhalo ovšem i vůči jiným spolužačkám).

Dále jeden ze spolužáků odpověděl na otázku: Nemocné dítě - *je Eliška*. V době, kdy byly Nedokončené věty dětmi vyplňovány, Eliška nemocná nebyla (např. nachlazení nebo nepřítomnost ve škole aj.) Těžko z takového tvrzení můžeme něco usuzovat. Je ovšem pravděpodobné, že Eliščinu hyperaktivitu daný žák velmi vnímá a chápe ji jako nemoc. Většinou děti na tuto větu odpovídali: *je smutné, je nešťastné*; proto je velmi zajímavé, že ze všech možností, které by mohl žák napsat, vybral právě tuto.

Další ze spolužáků doplnil: Bývám mezi dětmi, ale - *Martin mě otravuje*. Je zřejmé, že Martin neměl ve třídě dobré vztahy, což se potvrdilo v pozorování i sociometrii.

#### **5.6.4 Sociometrický výzkum**

Sociometricko-ratingový dotazník, jež vytvořil Vladimír Hrabal starší, je jednou z mnoha metod sociálně psychologické diagnostiky. Tato metoda se používá pro určení aktuálního stavu vztahů v malých sociálních skupinách, proto je často využívána ve školní praxi k určení interakcí ve třídě. Nejčastěji se dotazník SORAD dává žákům od 2. stupně, ale je možné ho upravit i pro 1. stupeň. Této možnosti bylo využito i v tomto výzkumu. Pro účely výzkumu nebylo nutné počítat indexy, proto bylo od jejich výpočtu upuštěno.

Sociometrický test byl uskutečněn ve druhém ročníku, do kterého chodí žáci Martin a Eliška. Celkem bylo ve třídě 25 žáků, z toho 13 chlapců a 12 dívek. Dotazník byl upraven věku dětí a obsahoval otázky, jež byly zaměřené na oblíbenost/neoblíbenost a určení pozice v kolektivu. Byly využity tři kladně a dvě negativně směřované otázky. Žáci měli možnost zvolit dva spolužáky na první a druhou pozici. Dále bylo položeno pět otázek zjišťujících spokojenost ve třídě, na které žáci odpovídali Ano-Ne. Těchto pět otázek bylo dětem vysvětleno, jelikož by někteří žáci mohli v otázkách ubližování žáků mezi sebou, volit variantu ano. Bylo jim řečeno, že ubližováním se nemíní: když se chlapci o přestávkách perou, když se pošťuchují, honí po třídě. Pojem ubližování byl vysvětlen: pokud někdo někoho pravidelně bije,

zesměšňuje, bere mu svačiny a věci; a tento žák se proto cítí ve třídě nešťastný. I po tomto vysvětlení přesto někteří žáci variantu Ano zvolili (ani v jednom případě to nebyl ani Martin, ani Eliška).

Testu se zúčastnilo všech 25 žáků.

## **Analýza sociometrického výzkumu**

### **1. Otázka kladná**

Kterého ze spolužáků či spolužaček máš nejraději? Mohou být dva.

- Pozice 1

Martin - nebyl volen ani jedním žákem.

Eliška - nebyla volena ani jedním žákem.

- Celkově bylo na první pozici voleno 12 žáků ze třídy.

- Pozice 2

Martin - nebyl volen ani jedním žákem.

Eliška - byla volena 1x.

- Celkově bylo na druhou pozici voleno 17 žáků ze třídy.

### **2. Otázka záporná**

Kterého ze spolužáků či spolužaček nemáš rád? Mohou být dva.

- Pozice 1

Martin - byl volen 14x.

Eliška - byla volena 3x.

- Celkově bylo na první pozici voleno 5 žáků ze třídy.

- Pozice 2

Martin - byl volen 6x.

Eliška - byla volena 5x.

- Celkově byli na druhou pozici voleni 4 žáci ze třídy.

### 3. Otázka kladná

Kterého spolužáka či spolužačku by jsi s sebou vzal na výlet? Mohou být dva:

- Pozice 1

Martin - nebyl volen ani jedním žákem.

Eliška - nebyla volena ani jedním žákem.

- Celkově bylo na první pozici voleno 12 žáků ze třídy.

- Pozice 2

Martin - nebyl volen ani jedním žákem.

Eliška - nebyla volena ani jedním žákem.

- Celkově bylo na první pozici voleno 15 žáků ze třídy.

### 4. Otázka záporná

Kterému spolužákovi či spolužačce by jsi nikdy nepůjčil svou hračku?

- Pozice 1

Martin - byl volen 16x.

Eliška - byla volena 3x.

- Celkově bylo na první pozici voleno 5 žáků ze třídy.

- Pozice 2

Martin - byl volen 1x.

Eliška - byla volena 6x.

- Celkově bylo na druhou pozici voleno 5 žáků ze třídy.

### 5. Otázka kladná

Kterému spolužákovi či spolužačce by jsi řekl jakékoliv tajemství?

- Pozice 1

Martin - nebyl volen ani jedním žákem.

Eliška - nebyla volena ani jedním žákem.

- Celkově bylo na první pozici voleno 13 žáků ze třídy.



- Pozice 2

Martin - nebyl volen ani jedním žákem.

Eliška - byla volena 1x.

- Celkově bylo na první pozici voleno 13 žáků ze třídy.

## 6. Spokojenost ve třídě

Ve třídě jsem spokojen.	23x Ano	2x Ne
Jsme spíše hádavá třída.	0x Ano	25x Ne
Do školy se obvykle těším.	20x Ano	5x Ne
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	6x Ano	19x Ne
Některému spolužákovi je ubližováno.	5x Ano	20x Ne

### Kladné otázky

Ve všech třech kladných otázkách nebyl Martin volen ani jedním spolužákem. Nebyl volen ani na první, ani na druhou pozici. Z toho vyplývá, že Martin není mezi spolužáky oblíbený. Nikdo z 24 spolužáků by ho s sebou nechtěl vzít na výlet, ani by mu nesvěřil žádné tajemství. Můžeme usuzovat, že v kolektivu nemá dobré postavení.

Eliška byla volena jedním spolužákem v otázce oblíbenosti a to na druhé pozici, ovšem na výlet by jí s sebou nevzal ani jeden z nich. Tajemství by jí svěřil jeden ze spolužáků, který ji volil na druhou pozici. Předpokládáme tedy, že má v kolektivu lepší pozici než Martin.

### Záporné otázky

Záporné otázky velmi jednoznačně ukázaly spíše negativní postavení žáků se SPU. Martin a Eliška byli voleni nejčastěji a to na první i druhou pozici.

Martin byl v otázce neoblíbenosti volen na první pozici čtrnácti spolužáky z 24, což byl nejvyšší počet označení na této pozici. Celkově ho volilo 58 % spolužáků. Na druhou pozici ho volilo šest žáků. Z jednoznačného umístění na první pozici je patrné, že nemá ve třídě vůbec dobré postavení. Hračku by mu nepůjčilo šestnáct dětí ze třídy,

což je 67 % spolužáků a to jednoznačně ukazuje na jeho negativní postavení. Byl vnímán, jako „ničitel“ a proto byl v této otázce tolikrát volen. Statut „ničitele“ je způsobem problému se socializací, kdy Martin jistě nic spolužákům úmyslně ničit nechce. Přesto to občas dělá nebo ostatní zlobí, protože neví, jak jinak s nimi sociální vztahy navázat a najít si kamarády. Ti ho pak vnímají velmi negativně. Můžeme tedy říci, že jeho postavení bylo nejhorší z celé třídy, protože byl volen většinou právě na první pozici. Zajímavé je, že na druhou pozici ho zvolil pouze jeden žák. Proto můžeme jednoznačně tvrdit, že nebylo nutné Martina na druhou pozici volit, jelikož ho z důvodu negativního vnímání většina třídy označila již na první pozici. Dalším nejčastěji voleným na druhou pozici byl žák, který nemá poruchu učení, ale v hodinách vyrušuje, je na spolužáky zlý a hrubý.

Eliška byla na první pozici v otázce neoblíbenosti volena třemi spolužáky (13 %) a na druhou pozici pěti spolužáky (20 %). V porovnání s Martinem není její postavení až tak špatné. Jelikož je Eliška hyperaktivní, spolužáci ji přijímali rozporuplně a jako velmi rušivý element. Z tohoto důvodu byla označena na první pozici třemi spolužáky, kteří by jí svou hračku nikdy nepůjčili. Na druhou pozici jí uvedlo 6 žáků, což je čtvrtina třídy.

Můžeme usuzovat, že žáci se SPU nejsou kolektivem kladně přijímáni. Přesto, že jsou učitelé motivováni ke školní práci a snaží se v nich podněcovat kladný vztah ke škole, ovlivnit jejich přijetí kolektivem je velmi obtížné. K jejich lepší socializaci může učitel přispět vysvětlením problému, který tito žáci mají, ostatním. Ovšem to, jak ho následovně kolektiv přijme je pouze na něm a na tom, jak hodně porucha zasahuje do jedincova chování. Většinou porucha jeho chování a socializaci komplikuje, proto musí učitel motivovat žáka nejenom z hlediska vzdělávání, ale také z hlediska výchovy. Kladné přijetí kolektivem je proto závislé i na této motivaci.

### III. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké formy motivace učitelé v průběhu vyučování využívají při práci s žáky se SPU, jak je motivují ke škole a vzdělávání. Vliv a přístup učitele k těmto žákům totiž významně působí na jejich veškerou školní práci a vztah k jakémukoliv vzdělávání.

V praktické části bylo potvrzeno, že výroky, jež učitelky uvádějí jako běžně používané ve výuce žáků se SPU, korespondují se skutečným průběhem výuky, způsoby motivace a specifickými formami práce. Učitelky u svých žáků využívají intenzivnější motivaci především formou pochval, odměn, povzbuzení, podpory a uznání. Využívají možnosti upravit známky, aby byly pro žáky motivační. Dále využívají individuální přístup a respektují potřeby jednotlivých žáků, díky čemuž je opět vhodně motivují ke školní práci. Snaží se vyzdvihovat jejich úspěchy před ostatními, aby je i spolužáci brali na vědomí. Pokud něco skvěle zvládnou, chválí je učitelky před celou třídou a společně jim pak např. všichni zatleskají. Tito žáci mají pocit úspěchu, což je pozitivně motivuje a mají chuť pracovat na dalších úkolech. Učitelky používají také vhodné a specifické formy práce s těmito žáky, které jim umožňují úkol zvládnout a bez problémů dokončit, aby mohli zažít pocit úspěchu. Častá byla kontrola jejich práce, upoutávání pozornosti, neustálý kontakt s učitelkou a povzbuzování. Tvzení tedy souhlasí s průběhem výuky.

Bylo zjištěno že možné následky SPU uvedené v teoretické části jsou skutečně alarmující, což se nám potvrdilo v části praktické. Sledovaní žáci se SPU se nedokáží dobře přizpůsobit a to způsobuje nepříznivé přijetí kolektivem. I přesto, že učitelé tyto žáky motivují ke vzdělávání a ostatním žákům vysvětlí, proč má jejich spolužák problémy v učení, záleží pouze na kolektivu a jednotlivcích, jak ho mezi sebe přijmou. Vzhledem k poruchám chování, které SPU doprovází, jsou častější kázeňské problémy žáků, které třídní kolektiv velmi intenzivně vnímá. Jelikož se takový žák nedokáže dostatečně přizpůsobit a jeho chování je často nevhodné, začnou ho postupně ostatní vyčleňovat, čímž se bude jeho chování postupem času ještě více zhoršovat. Právě problémy se socializací se potvrdily v sociometrickém výzkumu provedeném ve druhém ročníku. Žáci se SPU měli skutečně nejhorší postavení v kolektivu. Porucha je tedy v oblasti navazování mezilidských vztahů opravdu velmi nepříznivě ovlivňuje.

Nedokončené věty odhalily podobnosti v sebehodnocení žáků, které je bývá často negativní. I toto negativní sebehodnocení žáků v praktické části je shodné s tím, které uvádíme v teoretické části. Žáci se SPU mají skutečně snížené mínění o svých schopnostech. To narušuje jejich osobnost, z čehož mohou následně vzniknout další problémy, které je ovlivní na celý život.

Diplomová práce nám objasnila, že role učitele při vytváření kladného vztahu žáka se SPU ke škole je naprosto nezbytná. Vhodná motivace a individuální přístup učitele utváří v těchto žácích kladný postoj ke vzdělávání, protože mu umožňují zažít pocit úspěchu, který je pro tento kladný vztah klíčový.

Každý učitel musí žáky se SPU pozitivně motivovat ke školní práci jak nejlépe může. Tato kladná motivace vyplývající z vhodného přístupu učitele může zabránit možným rizikům, které jsou se SPU spojené. V této souvislosti se jako významné ukazuje zabývat se také vědomě pomocí žákovi při začleňování do kolektivu třídy.

#### IV. LITERATURA

- Bartoňová, M.; Vítková, M. - *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Padio, 2007, ISBN 978-80-7315-158-4.
- Čáp, J. - *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagog. nakladatelství, 1980, ISBN 14-255-83
- Hendl, J. - *Kvalitativní výzkum - základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2
- Hrabal, V.; Man, F.; Pavelková, I. - *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství Praha, 1989, ISBN 80-04-23487-9
- Chrátka, M. - *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4
- Kohoutek, R. - *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000, ISBN 80-7204-156-8
- Kolář, Z.; Šikulová, R. - *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0885-X
- Kucharská, A., ed. - *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1996
- Matějček, Z.; Vágnerová, M., (ed.) a kolektiv - *Sociální aspekty dyslexie*, Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1173-2
- Matějček, Z. - *Dyslexie - Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1995, ISBN 80-85787-27-X
- Pavelková, I. - *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, ISBN 80-7290-092-7

Pokorná, V. - *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-773-2

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

Schimunek, F. P. - *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-91-7

Švaříček, R.; Šeďová, K. - *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

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

## V. PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Metodický pokyn k vzdělávání žáků se SPU nebo chování (str. 104 )

Příloha č. 2: Průvodní dopis (str. 113 )

Příloha č. 3: Průvodní dopis - doplňující informace (str. 113 )

Příloha č. 4: Rozhovor (str. 114)

Příloha č. 5: Rozhovory s učitelkami (str. 117)

Příloha č. 6: Nedokončené věty (str. 167)

Příloha č. 7: Nedokončené věty - žáci (str. 168)

Příloha č. 8: Sociometrický-ratingový dotazník (str. 175 )

## **PŘÍLOHA č. 1**

### **Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování**

**č.j.: 13 711/2001-24**

Metodický pokyn navazuje na Směrnici MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení<sup>[1]</sup> a stanovuje podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách, ve středních školách a vyšších odborných školách (dále jen „škola“).

#### **Čl. I**

##### **Úvodní ustanovení**

- (1) Žákem se specifickými poruchami učení nebo chování (dále jen „žák“) je pro potřeby tohoto pokynu žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických dovedností nebo matematických dovedností nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu, nebo žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností, tj. chování, u kterého bylo toto postižení potvrzeno na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření (dále jen „odborné vyšetření“). Odborné vyšetření je podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče.
- (2) Speciálně pedagogickou péči poskytuje žákům škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření.
- (3) Speciálně pedagogická péče poskytovaná žákům zařazeným do režimu speciálního vzdělávání ve speciální škole nebo specializované třídě nebo vzdělávaných formou



individuální integrace zahrnuje výuku speciálních dovedností zaměřených na odstraňování příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáka.

(4) Výuku speciálních dovedností provádí speciální pedagog nebo pedagogický pracovník, který absolvoval program akreditovaný ministerstvem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřený na problematiku specifických poruch učení nebo v případě žáků se specifickými poruchami chování zaměřený na výcvik v psychoterapeutických technikách v souladu s doporučením a ve spolupráci s příslušným poradenským zařízením.

(5) Organizace vzdělávání individuálně integrovaného žáka a rozsah a průběh speciálně pedagogické péče jsou stanoveny v souladu s výsledky odborného vyšetření v individuálním vzdělávacím programu žáka (dále jen „IVP“). IVP je součástí osobní dokumentace žáka.

(6) Podrobnosti odborného vyšetření podle odst. 1) a podrobnosti IVP podle odst. 5) stanovuje zvláštní předpis<sup>[2]</sup>.

(7) Ředitel školy dbá na uplatňování postupů doporučených v závěrech odborného vyšetření a stanovených v IVP a podporuje zvyšování úrovně odborné připravenosti pedagogických pracovníků školy pro práci se žáky.

(8) Škola umožní žákům v souladu s pedagogickými principy individuálního přístupu a v souladu s obsahem IVP užívat dostupné kompenzační pomůcky (kalkulátor, počítač, diktafon, bzučák, speciální učebnice apod.), kompenzovat zkrácení doby pozornosti a další příznaky postižení individuální formou zadání i plnění úkolů a zohlední příznaky specifické poruchy učení nebo chování v hodnocení a klasifikaci žáka.

(9) Doporučené pedagogické postupy se týkají zpravidla individuálního pracovního tempa žáka, využívání možnosti úpravy rozsahu učiva a odpovídajícího snížení nároků na školní výkony žáka zatížené poruchou, individuální úpravy způsobu hodnocení a

klasifikace s přihlédnutím k postižení žáka apod. Např. při výuce jazyků je třeba upřednostňovat ústní osvojování, doplňování textu, omezit psaní diktátů a individuálně upravit způsob psaní, při čtení užívat kratší texty, kontrolovat porozumění, při psaní preferovat kritérium čitelnosti před úpravností, při poruše matematických schopností využívat co nejvíce názorných pomůcek.

**(10)** Škola uplatňuje podpůrný výukový program a individuální přístup též k žákovi, u kterého se objevily významné obtíže v oblasti jazykového vzdělávání, matematiky, případně další obtíže týkající se pozornosti, soustředění, projevů hyperaktivity, impulzivity apod. s cílem podpořit školní úspěšnost žáka a předejít jeho selhávání při výuce a rozvoji nežádoucích projevů jeho chování ještě před provedením odborného vyšetření a případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání.

(11) Za obsah a realizaci podpůrného výukového programu podle odst. 10 odpovídá učitel příslušného vyučovacího předmětu. V případě, že ve škole pracuje speciální pedagog nebo pedagog podle odst. 4, podílí se tento pedagog na zpracování obsahu a provádění podpůrného výukového programu. Popis a zhodnocení jeho průběhu je součástí pedagogické diagnostiky žáka a žádosti o provedení odborného vyšetření.

## **ČI. II**

### **Vzdělávání žáků v základních školách, speciálních školách a specializovaných třídách základních škol**

(1) Do výuky ve speciálních základních školách pro žáky se specifickými poruchami chování a ve specializovaných třídách pro žáky se specifickými poruchami chování se zpravidla zařazuje jedna až dvě vyučovací hodiny týdně speciální výuky sociálních dovedností se zaměřením na korekci nežádoucích projevů chování s využitím postupů nácviku pozornosti, tlumení impulzivity, hyperaktivity, nácvik relaxačních technik apod. podle konkrétních vzdělávacích potřeb žáků.

(2) Do výuky ve speciálních základních školách pro žáky se specifickými poruchami učení a specializovaných třídách pro žáky se specifickými poruchami učení se zpravidla zařazuje jedna až dvě vyučovací hodiny speciální výuky týdně. Jedná se o speciálně pedagogickou péči, zejména logopedickou péči zahrnující též speciální cvičení zaměřená na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, pozornosti, paměti, postřehování, vytváření početních představ, rozvoj motoriky apod. podle konkrétních vzdělávacích potřeb žáků.

(3) O individuální nebo skupinové organizaci výuky předmětů speciálně pedagogické péče rozhodne ředitel školy s přihlédnutím k potřebám žáků, doporučení poradenského zařízení a s ohledem na podmínky školy.

(4) Osvobození žáka z výuky některému vyučovacím předmětu<sup>[3]</sup> se doporučuje uskutečňovat zcela výjimečně v případech hodných zvláštního zřetele z důvodu mimořádné závažnosti postižení žáka, kdy nelze zajistit výuku daného vyučovacím předmětu alternativním způsobem respektujícím charakter a stupeň postižení žáka a jeho budoucí profesní orientaci.

(5) O průběhu poskytované speciálně pedagogické péče škola průběžně a průkazně informuje zákonného zástupce žáka nebo osobu odpovědnou za výchovu žáka.

### **Čl. III**

#### **Vzdělávání žáků ve středních školách a vyšších odborných školách**

(1) K trvajícím příznakům postižení škola přihlíží po celou dobu studia a přizpůsobuje průběh a organizaci vzdělávání, přijímacích zkoušek a závěrečných zkoušek v souladu s doporučením příslušného poradenského zařízení. Úpravy organizace vzdělávacího procesu a příslušných zkoušek jsou stanoveny v IVP žáka.

- (2) Speciálně pedagogickou nebo psychologickou péči zajišťuje žákům středních škol nebo vyšších odborných škol zpravidla poradenské zařízení.
- (3) Osvobození z výuky vyučovacímu předmětu<sup>[4]</sup> je možné uskutečňovat pouze v případech hodných zvláštního zřetele z důvodu mimořádné závažnosti postižení žáka, kdy nelze zajistit výuku daného vyučovacího předmětu alternativním způsobem respektujícím charakter a stupeň postižení žáka a jeho budoucí pracovní uplatnění.

#### **ČI. IV**

##### **Vedení dokumentace**

- (1) O obsahu a průběhu speciálně pedagogické péče poskytované žákovi ve škole provádí záznam příslušný odpovědný pedagogický pracovník školy do osobní dokumentace žáka.
- (2) O obsahu a průběh speciálně pedagogické péče poskytované poradenským zařízením provádí záznam toto poradenské zařízení.
- (3) Vedení dokumentace žáka se řídí zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

#### **ČI. V**

##### **Hodnocení a klasifikace žáka**

- (1) Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na všech stupních vzdělávání.

- (2) Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků zejména ve věku plnění povinné školní docházky je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení, hodnotit jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.
- (3) Při klasifikaci žáků ve věku plnění povinné školní docházky se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení<sup>[6]</sup>.
- (4) Doporučuje se sdělit vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.

## **Čl. VI**

### **Zjišťování specifických poruch učení nebo chování**

- (1) Zjišťování a diagnostiku specifických poruch učení provádí pedagogicko-psychologická poradna, případně speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky s vadami řeči, diagnostiku specifických poruch chování provádí pedagogicko-psychologická poradna nebo středisko výchovné péče.
- (2) Diagnostika je provedena na základě komplexního posouzení případu, speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a z rozboru příznaků, příčin a dalších souvislostí v souladu s postupy diferenciální diagnostiky a se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výsledků žáka v jednotlivých testech a subtěstech.
- (3) Pedagogická diagnostika podle čl. I odst.11) zahrnuje rozbor výsledků školní práce žáka ve vztahu k používaným metodám výuky, porovnání výkonu žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech a činnostech s uvedením pozitivních výsledků výkonů žáka, sledování průběhu koncentrace pozornosti a dalších projevů chování.

(4) Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka zahrnuje zejména:

- a) verbální a neverbální test inteligence užívaný pro danou věkovou kategorii se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka,
- b) percepčně kognitivní zkoušky sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti,
- c) speciální didaktické zkoušky vztahující se k příslušné věkové kategorii žáka a typu jeho postižení (zkouška čtení, psaní, pravopisu, zkouška matematických schopností apod.),
- d) v případě potřeby zahrnuje speciálně pedagogická a psychologická diagnostika další zkoušky, např. zkoušky motoriky, případně logopedické vyšetření podle zvláštních předpisů<sup>[6]</sup>, zkoušku prostorové a časové orientace, zkoušku vizuomotorické koordinace, vyšetření pozornosti, vyšetření osobnosti standardizovanými či projektivními technikami, pozorování a rozbor projevů chování, vyšetření rodinných vztahů apod.

## Čl. VII

### Úkoly poradenského zařízení

Poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření:

- a) zajišťuje pravidelnou a přímou individuální speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům, pokud tuto péči nezajišťuje škola,
- b) sleduje průběh programu odstraňování příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáků,
- c) provádí odborný dohled a pravidelnou aktualizaci obsahu speciálně pedagogické péče poskytované žákům ve školách,
- d) provádí pravidelná kontrolní vyšetření žáků,

- e) spolupracuje s pedagogy a zákonnými zástupci žáků,
- f) poskytuje zákonným zástupcům žáka ucelené informace o možnostech vzdělávání a možnostech poskytování speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi; v případě zletilosti žáka poskytuje tyto informace přímo žákovi,
- g) průkazným způsobem informuje zákonné zástupce žáka o výsledku vyšetření a průběhu speciálně pedagogické péče, kterou poskytuje. V případě zletilosti poskytuje informace o výsledku vyšetření přímo žákovi.

## **Čl. VIII**

### **Závěrečná ustanovení**

- (1) Zrušuje se platnost pokynu MŠMT ČR č.j.: 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách.
- (2) Zrušuje se platnost metodického pokynu k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 16 138/98-24.
- (3) Tento metodický pokyn nabývá účinnosti dnem vyhlášení ve Věstníku MŠMT.

JUDr. Petra Buzková v.r.  
ministerně školství, mládeže a tělovýchovy

<sup>[1]</sup> Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č.j.: 13 710/2001-24. Věstník vlády pro orgány krajů, okresní úřady a orgány obcí. Částka 4/2002.

<sup>[2]</sup> Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č.j.: 13 710/2001-24. Věstník vlády pro orgány krajů, okresní úřady a orgány obcí. Částka 4/2002.

<sup>[3]</sup> §4 odst.1 vyhlášky MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>[4]</sup> § 3 odst. 1 vyhlášky MŠMT č. 354/1991 Sb., o středních školách.

<sup>[5]</sup> vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

<sup>[6]</sup> Metodický pokyn k zabezpečení logopedické péče ve školství, č.j.: 21224/98-24. Věstník MŠMT, sešit č. 8/1998, část metodická.



## **PŘÍLOHA č. 2 - Průvodní dopis**

Vážená paní učitelko.

V průběhu května budu na Vaší škole provádět dotazníkový výzkum a pozorování v 2. a 5. třídě, které mi pan ředitel dovolil realizovat.

Výzkum na téma: Motivace žáků se SPU, provedu u učitelů 1. stupně ZŠ (2. - 5. ročník).

Výzkum se uskuteční formou řízeného rozhovoru a potrvá maximálně 20 minut. Z časových důvodů bude nahráván na nahrávací zařízení, na němž nebude zaznamenáno ani Vaše jméno ani třída. Ze získaných záznamů (od cca 16-ti učitelů) budu čerpat pro svou diplomovou práci a použiji je pouze pro její účely.

Na termínu schůzky se s Vámi osobně domluvím.

Předem Vám mnohokrát děkuji za ochotu a čas, který mi věnujete.

S pozdravem

## **PŘÍLOHA č. 3 - Průvodní dopis - doplňující informace**

Vážená paní učitelko,

byla jsem dnes v kabinetech 1.stupně, kde nebyly zastíženy všechny paní učitelky. Doufám, že ty přítomné, vyřídily sdělené informace i ostatním.

Chtěla jsem Vás požádat, zda by bylo možné domluvit se mezi sebou v kabinetech (3-4 paní učitelky dohromady) a napsat mi, kdy bych mohla po Vašem vyučování přijet - mám na to vyhrazené úterky a čtvrtky (pokud napíšete např. týden dopředu není problém i jiný den). Vždy tak, abych v jedno odpoledne uskutečnila rozhovor s těmito 3-4 domluvenými p. učitelkami postupně. Tento jeden rozhovor bude trvat max. 15-20 minut.

Mnohokrát děkuji.

## **PŘÍLOHA č. 4: Rozhovor**

### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?
2. - Je ve třídě žák se SPU?
3. - Kolik žáků ve třídě má SPU?
4. - O jaký druh SPU se nejčastěji jedná?
  5. - Kolik žáků se SPU je integrovaných?
  6. - Má integrovaný žák svoji asistentku?
  7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho vycházíte při jeho sestavování?
  8. - Jak často děláte IVP pro integrovaného žáka?
  9. - Mohla byste říci nějaké stěžejní body z obsahu IVP některého z Vašich žáků, které se Vám zdají pro jeho vzdělávání nejdůležitější?
  10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?
  11. - Jak tedy s IVP pracujete?
  12. - Díváte se do IVP v průběhu roku?
  13. - Přinesl IVP něco pozitivního ve Vaší práci?
14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?
15. - Pokud žák se SPU není integrovaný, pracujete s ním jako by byl?
16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?
17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?
18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?
19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?
20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?
21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?
22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte se Vám zdají dostačující?

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?
25. - Pracujete se žákem podle doporučení z PPP?
26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?
27. - Jsou tyto doporučené postupy v praxi použitelné?
28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?
29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?
30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?
32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?
33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?
34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody jak motivovat žáky se SPU k učení?
35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?
36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?
37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?
38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?
39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?
40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?
41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?
42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?
43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?
44. - Které hodnocení podle vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- 46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?
- 47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?
- 48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?
- 49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.
- 50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

**Rodina:**

- 51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?
- 52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolupracují? Popište.
- 53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?
- 54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?
- 55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci dítěte se SPU důležitý?
- 56. - Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?
- 57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání dětí se SPU?

## **PŘÍLOHA č. 5 - Rozhovory s učitelkami**

### **1. Rozhovor - 2. ročník**

#### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?  
- 25 žáků.
2. - Je ve třídě žák se SPU?  
- Ano.
3. - Kolik žáků ve třídě má SPU?  
- Dva žáci.
4. - O jaký druh SPU se jedná?  
- Dyslexie, dysgrafie.
5. - Kolik žáků se SPU je integrovaných?  
- Žádný.
7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho byste vycházela při jeho sestavování?  
- Pokud bych ho sestavovala, vycházela bych ze zprávy z poradny.
8. - Jak často byste dělala IVP pro integrovaného žáka?  
- Zatím jsem IVP nedělala, ale dělá se každý rok.
10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?  
- Ano, určitě.
11. - Jak byste s IVP pracovala?  
- Pokud bych si IVP sestavila, vycházela bych především z doporučení z poradny. Podle toho bych připravila domácí úkoly, práci v průběhu vyučování. Tohoto žáka bych nějakým způsobem zohlednila.
12. - Dívala byste se do IVP v průběhu roku?  
- Pokud bych si ho sestavila, tak bych si ho jistě pamatovala. Ale určitě bych se do něj občas podívala.
13. - Myslíte, že by Vám přinesl IVP něco pozitivního ve Vaší práci?  
- Myslím, že by něco pozitivního IVP v mojí práci jistě přinesl. Hlavně při práci se žákem, by pozitiva přinesl určitě.
14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?

- Myslím si, že někteří učitelé ani neví, co se za slovem integrace skrývá.
15. - Pokud by žák se SPU nebyl integrovaný, pracovala byste s ním jako by byl?  
- Ano. Se svými pracuji, jako by byli integrovaní.
16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?  
- Ano, na naší škole je takový kroužek. Děti si mohou své učení doplnit i v družině.
17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?  
- Dříve byl kroužek speciálně pro integrované děti. Z mojí třídy ho zatím nikdo nevyužívá.
18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?  
- Určitě jsou pozitivním přínosem, protože kroužky vedou paní učitelky, které sami mají zaměření na speciální pedagogiku. Vědí tedy, co se žáky dělat.
19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?  
- Já si myslím, že všichni jsou celkem informovaní. Jednak se člověk informuje praxí a tuto problematiku známe z VŠ.
20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?  
- Já si myslím, že jsou dostatečné, ale samozřejmě nějakému školení bychom se nebránili. V současné finanční situaci je to ale dost nemožné.
21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?  
- Bohužel, protože je to otázka financí.
22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte, se Vám zdají dostačující?  
- Dostatečné jistě nejsou, protože se člověk učí celý život. Nějakému školení bych se určitě nebránila.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?  
- Ano. Jsem seznámena, protože ho rodiče přinesou. Zatím se mi nestalo, že by ho nepřinesli.

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?

- Zatím se mi to nestalo.

25. - Pracujete se žákem podle doporučení z PPP?

- Ano.

26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?

- Někdy pozitivně. Někdy bych ovšem řekla, že je dost těžké i pro poradnu, pokud tam má jedno dítě a já ho mám pak v kolektivu, posoudit všechny varianty jeho práce.

27. - Jsou tyto doporučené postupy v praxi použitelné?

- Ano.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Já si myslím, že takové obecné postupy: zkrátit práci a mezi tím dávat odpočinkové varianty; sedět blízko u učitele; připravovat zvláštní cvičení nebo procvičování během toho, když ostatní děti mají práci, které by zrovna tento žák nerozuměl. Používat osvědčené metody z praxe, které si myslím, že má každý učitel.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- Takové postupy samozřejmě nedělám, takže nevím.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Dají se realizovat, ale také závisí na spolupráci rodina – škola – poradna. Což také někdy vážně.

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- Určitě. Jiné potřeby mají a určitě se je snažím zohlednit.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Nutný je individuální přístup, kladná motivace. Při hodině si jich více všímat, dávat jim více podnětů, aby tito žáci více pracovali.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Kladné hodnocení a pochvala. Zájem vzbudí, když žáka do práce povzbudím.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody, jak motivovat žáky se SPU k učení?

- Hodně záleží na tom, jak jsou tito žáci zapojení do kolektivu. Pokud je žák zapojený do kolektivu dobře, tak není s motivací problém. Horší je, když ho ostatní děti, kvůli této vadě, která je většinou kombinována s neklidem, začnou trošičku vylučovat. U toho dítěte je nutné najít takovou stránku, aby ho ostatní začali vnímat a díky tomu byl ve třídě spokojenější a více motivovaný pro svou práci.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- Je to hodně individuální. Někdy zabírá pochvala, ale já samozřejmě musím mít podklady ke klasifikaci, což na ně také často zabere a více se pak snaží. Hlavně musí převažovat kladná motivace a hodnocení, opak by rozhodně nezabíral.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- Velmi důležitá je spolupráce školy a rodiny. U menších dětí, tedy na prvním stupni, se tomu určitě zabránit dá. Tyto děti se dají docela dobře motivovat, ale rodina musí hodně spolupracovat, bez té to zkrátka nejde.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- Především kladné hodnocení. Snažím se dělat různé soutěže, abych tohoto žáka zapojila do týmu. Pak nemá pocit, že jemu samotnému by se něco nepovedlo. Pracuje v týmu, kde každý přispěje svojí troškou do společné práce, to se mi hodně osvědčilo.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- Různými slovíčky a větami v průběhu celého vyučování, aby byl stále motivovaný. Je to hodně individuální.

39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?

- Když např. kousek práce dokončí tak, že se mi to líbí. Samozřejmě často žák celé cvičení nepíše, ale chválím ho za určité detaily, které ostatní zvládnou naprosto bez problémů.

40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Ano, hodnotím ho mírněji s ohledem na jeho schopnosti.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?



- Za praxi jsem už 2x využila slovní hodnocení, ale jinak používám klasifikaci. Rozhodně není mým cílem tyto žáky špatně hodnotit, takže i co se týče známek, kladné hodnocení a pěkná známka, je ta největší motivace i pro tyto děti.

42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?

- Ano. Myslím si, že to jak hodnotím, je pro tyto děti vhodné.

43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Myslím si, že ano, protože pokud tento žák něco nezvládá, doučíme se to a snažíme se to dopilovat v průběhu vyučování. Vidina dobré známky ho ovšem motivuje nejvíce.

44. - Které hodnocení podle Vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Z praxe vím, že slovní hodnocení dobrou známku nezastoupí. Samozřejmě v těch situacích, kdy žák opravdu učivo nezvládá, slovní hodnocení svůj význam má, ale děti tomu prakticky nerozumí. Pro ně to není hodnocení, protože v tom nic nevidí. Je to spíše pro rodiče.

#### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Pokud má žák SPU, tak se práce liší délkou, rozsahem a náročností. Když my píšeme diktát, on má jiné doplňovačky a různá zkrácená cvičení. Když čteme, on čte jen kousek a práce se mu zkracuje. Také mu dávám jinou práci, aby procvičoval.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Ano, protože on za tu poruchu nemůže a tímto způsobem práce může ve škole zažívat, že mu to jde.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- Vyvolávám ho stejně jako ostatní, protože jsem nikdy nedělala a ani nechci v této činnosti dělat nějaké rozdíly. Samozřejmě ho ale vyvolávám na takovou práci, kterou si myslím, že by zvládnul. Hlavně, aby nezažil nějaký stres, že to u tabule nezvládá.

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?

- Ano, připravuji. Z matematiky např. procvičování příkladů; z českého jazyka různá cvičení, ve kterých má největší problémy.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- Pokud dochází do poradny jako moji žáci, měli by tam docházet jednou za měsíc. Ale záleží především na přístupu rodiny, jestli to plní. Pokud do poradny dochází, pak konzultuji s rodiči.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

- Přímo v kontaktu s poradnou nejsem, slouží mi pouze vyšetření, které mám. V dnešní době je to hodně omezené zákony. Kontaktovat poradnu bez toho, aby to rodiče věděli, by asi nebylo vhodné. Ani poradna nekontaktuje mě, rodiče jsou prostředníci.

#### **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- Ano, většinou bývám. Není to všem tak, že bych si je mimořádně zvala, to nedělám. Rodiče většinou chodí pro děti a když odchází po vyučování domů, potkávám se s nimi. Pokud je potřeba, promluvíme si při této příležitosti.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolepracují?

- U malých dětí na prvním stupni se mi zatím nestalo, že by někdo úplně nespolepracoval. Spolupráce je tedy celkem v pořádku.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- Podle toho, co pak děti ve škole umí, si to úplně u všech nemyslím. Někteří rodiče s nimi pracují více, jiní méně.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Myslím si, že dnes už to není problém. Osvěta ohledně těchto poruch celkem funguje a dětí, které mají SPU poměrně přibývá. Ani s poradnou si nemyslím, že by to někdo bral špatně, nebo jako nějaký handicap.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáka se SPU důležitý?

- Rozhodně, protože od toho se odráží práce žáka.

56.- Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- Myslím si, že od rodičů převažuje kladná motivace a nejčastěji tím, že dostanou menší odměnu. Např. jedou na výlet, jak to v rodinách bývá zvykem.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Rozhodně velkou, protože se ve škole všechno stihnout nedá. Pokud rodič nespolupracuje, je naše práce ve škole celkem marná.

## **2. Rozhovor - 2. ročník**

### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?

- 18 žáků.

2. - Je ve třídě žák se SPU?

- Vyšetřeni byli tři žáci, ale zatím se porucha nepotvrdila.

4. - O jaký druh SPU by se tedy jednalo, pokud by se prokázala?

- U jedné dívky mám podezření na dyslexii. U ostatních se spíše jedná o ADD a ADHD.

7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Pokud byste měla takového žáka, z čeho byste vycházela při jeho sestavování?

- Vycházela bych z individuálních potřeb žáka.

8. - Jak často byste dělala IVP pro integrovaného žáka?

- Myslím, že stačí 2x za rok.

10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?

- Ano, zdá se mi vhodný.

11. - Jak byste s IVP pracovala?

- Individuálně.

12. - Dívala byste se do IVP v průběhu roku?

- Nejspíše ne, protože si vše více méně pamatuji. Pokud není těchto dětí tolik, nebylo by to potřeba.

13. - Myslíte, že by Vám IVP přinesl něco pozitivního ve Vaší práci?

- Nevím, jak mám odpovědět.
14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?  
- Myslím, že ne.
15. - Pokud by žák se SPU nebyl integrovaný, pracovala byste s ním jako by byl?  
- Zkusila bych to.
16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?  
- Ano.
17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?  
- Zatím nikdo.
18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?  
- Je škoda, že takové kroužky ze škol vymizely. Jsou určitě důležité, obzvláště ty, které jsou zaměřené na dyslexii.
19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?  
- Myslím, že je dostatečná.
20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?  
- Snad ano.
21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?  
- Já jsem tu druhým rokem, ale nevím o ničem. Něco jistě na e-maily chodí.
22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte, se Vám zdají dostačující?  
- Docela bych uvítala se dále vzdělávat. Nebránila bych se tomu.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Byla jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?  
- Ano.
24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?  
- Ano. Jednou jsem s tím měla problémy a rodiče ho nechtěli poskytnout. Jinak je spolupráce celkem v pořádku.
25. - Pracujete se žákem podle doporučení z PPP?

- Určitě.

26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?

- Jak kdy. Přejde mi, že v poradně je to rozdíl, jelikož ho hodnotí když je o samotě a je to jiné, než když je v kolektivu. Z hlediska učení se řídím tím, co mi doporučí poradna. S přístupem k žákovi je to také zkreslené. Při vyšetření je mají v poradně za hodné maminčiny mazlíčky a ve třídě se pak projevují úplně jinak. Hlavně je tam dítě třeba jen 2 hodiny, což je rozdíl, když tady je celé dopoledne.

27. - Jsou tyto doporučené postupy v praxi použitelné?

- Myslím, že ano.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Takové ty běžné, které učitelé používají. Nechávám mu odpočinkové a relaxační chvílky; mám ho v přední lavici; hodně střídám činnosti. Spíše se snažím o ústní než o písemnou formu, když je to dyslektik a dysgrafik. Nutná je zpětná vazba, zda tomu rozumí a také stálá kontrola. Pokud nedává třeba pozor, tak ho zbytečně pořád nenapomínat. Více méně jsem k němu benevolentní, když je to dítě ještě např. hyperaktivní. Dále všeobecné postupy ve známkování, také pomalejší tempo.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- Nevybavím si.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Jak která, ale většina ano.

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- Jednoznačně jiné potřeby mají. Vlastně to, co jsem říkala předtím.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Zase bych opakovala.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Určitě názornost a hra. Ale hra jen na chvíli a ve skupině. Když je toho moc, tak pak zlobí.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody, jak motivovat žáky se SPU k učení?

- To běžné.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- Z hlediska motivace určitě nezabírá souvislý monolog.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- To nevím. U některých to opravdu nevím.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- Jak jsem říkala: názornost a hru. Také skupinové práce, protože se tyto děti, které se často i stydí, více odvážou. Berou to trochu jinak a ne jako školu. Ale jsou ještě malé a myslím, že to nijak nervózně nevnímají.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- To je pořád stejné. Třeba hrou, pohádkou.

39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?

- Kdykoliv, když se mu něco povede. I kdyby to byla jenom výtvarná výchova, aby měl možnost zažít před ostatními dětmi úspěch.

40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Většinou ano.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?

- Záleží na tom, jakou poruchu má. Toleruji ho ve známkování; poruchu zohledňuji a něco neklasifikuji; diktáty píše ob větu; zkracuji cvičení. Na domácích úkolech jsem domluvená s rodiči, že nechám na jejich uvážení, jak bude dlouhý, takže ten jim také mohou zkrátit z hlediska rozsahu. Jako hodnocení používám klasifikaci, slovní hodnocení pouze, pokud ho doporučuje poradna. Při klasifikaci toleruji o stupeň.

42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?

- Ano, celkem se mi osvědčilo.

43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Ano.

44. - Které hodnocení podle Vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Vždycky jsem vycházela z toho co jsem říkala a to se mi osvědčilo. Nemohu tedy říct, co se mi neosvědčilo.

### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Při práci není samostatný, takže potřebuje pomoc učitele. Tyto děti bývají často pomalé, takže se na ně nesmí pospíchat a když se pospíchá, udělají ještě více chyb. Lepší je nechat je v klidu a zkrátit jim cvičení. Říct jim a povzbudit je, že to nevedí, když to celé nestihnou. Hlavně, aby stihly alespoň něco, třeba 2/3, jak nejlépe umí.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Určitě.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- Hodně záleží na dítěti. Některé se před tabulí stydí a jiné je zase v pohodě. Řekla bych, že tyto děti jsou spíše stydlivější, takže raději vyvolávám v lavici, protože neradi cítí ten handicap toho, že se prezentují před ostatními.

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?

- Nepřipravuji.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- Pouze pokud je nějaký problém. Stalo se mi, že jsem se spojila s psychologkou a volala jsem jí.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

- Ano.

### **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- Záleží z jaké rodiny dítě je, protože často to jsou sociálně slabší rodiny. Učitel se může stavět na hlavu, ale když chybí spolupráce rodiny, tak je to špatné. Pokud to samozřejmě jde, tak jsem s rodiči v kontaktu častěji.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespupracují?

- To je různé. Když jim na dítěti záleží, tak spolupracují dobře. I poradna je hodně navádí, jak s ním mají doma pracovat. U některých to ale není nic platné. Někteří rodiče mají v ruce zprávu z poradny a nechtějí ji poskytnout škole. Ti většinou vůbec neřeknou, co v ní je, ale pak se na ní rádi odvolávají a omlouvají jeho chyby tím, že má dítě menší poruchu.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- Záleží na rodině.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Myslím, že v poradně jim poradí a řeknou co a jak, takže se vyrovnají asi dobře.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáka se SPU důležitý?

- Určitě.

56. - Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- Většinou je to forma odměn a rodiče jim něco slíbí.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Jak jsem říkala, hodně velkou. Pokud rodiče nespolečně pracují, tak s tím učitel nic moc neudělá.

### **3. Rozhovor - 2. ročník**

#### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?

- 18 žáků.

2. - Je ve třídě žák se SPU?

- Není.

4. - Pokud jste měla žáky se SPU, o jaké druhy SPU se nejčastěji jednalo?

- Za svoji praxi jsem se setkala s dysgrafií, dysortografií, také s dyskalkulií. S každým dítětem a každou poruchou se postupuje úplně jinak. Pokud má např. poruchu chování, tak se ve výuce musí vždy něco změnit a uzpůsobit s ohledem na dítě.

5. - Byl některý z žáků se SPU integrovaný?



- Za svoji praxi jsem měla několik integrovaných dětí.

7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho jste vycházela při jeho sestavování?

- Z možností žáka a dále z toho, co bylo v osnovách. Pak se tedy pracovalo podle plánů, které jsem si udělala. Tyto plány jsou rozdělené na měsíce, kdy je v každém měsíci napsáno, co máme s žákem zvládnout. Dále jsem vycházela z toho co doporučuje pedagogicko psychologická poradna. Tzn. že tam má každé dítě něco trošičku jinak, protože každý z nich také něco jiného potřebuje.

8. - Jak často jste dělala IVP pro integrovaného žáka?

- Ten se dělá na začátku školního roku a postupně se s ním pracuje, takže se tam může zkontrolovat to, co dítě zvládne. Dříve se psal pouze jeden a dal se přečíst rodičům, dnes se píše ve vícero vyhotoveních. Jeden se uloží ve škole, jeden se posílá do poradny a jeden mají rodiče. Vytváří se tedy na začátku školního roku a v jeho průběhu se s ním pracuje.

10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?

- Určitě, je pro něj vhodný.

11. - Jak jste s IVP pracovala?

- Samozřejmě jsem ho měla vždy po ruce a kdykoliv jsem potřebovala, nahlédla jsem do něj. Mohla jsem tak zjistit, co už jsme se žákem zvládli a co je ještě před námi.

12. - Dívala jste se do IVP v průběhu roku?

- Ano, dívala jsem se do něj. Musela jsem s ním pracovat.

13. - Přinesl IVP něco pozitivního ve Vaší práci?

- Ano, protože na tom se velice dobře pozná, jestli dítě má nebo nemá úspěch. Výhodou je, že se postupuje se po menších krocích. Tyto děti mají plán uzpůsobený tak, aby mohly pracovat bez větších potíží a bez problému překonávaly ty překážky, které překonávat mají.

14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?

- Naopak. Myslím si, že i pro dítě, které nemá z porady diagnostikovanou poruchu, by byl leckdy tento plán vhodný. Ne každý zvládá všechno úplně bez problémů. O to je to horší, pokud je žák z méně podnětného prostředí. Myslím, že takový plán by mu mohl jistě hodně pomoci.

15. - Pokud žák se SPU není integrovaný, pracovala byste s ním jako by byl?

- Ano. Právě tak nyní pracuji. Můj žák nemá diagnostikovanou poruchu, ale má s učením problémy. Proto mu musím učení uzpůsobovat, tak aby ho zvládnul.

16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?

- Ano, máme dyslektické kroužky. Jmenují se dyslektická cvičení. Jeden kroužek je pro žáky, kteří mají diagnostikovanou SPU s doporučením z poradny nebo jsou přímo integrováni. Druhý kroužek je pro žáky, kteří mají jen doporučení z poradny a porucha u nich diagnostikována nebyla.

17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?

- Žádný žák.

18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?

- Každé dítě má jinou poruchu a jiný problém. V kroužku si mohou procvičovat konkrétní učivo, které jim nejde a potřebují ho více procvičit. Také se tam přímo zaměřují na doporučení z poradny a paní učitelka s žáky pracuje v souladu s nimi. Právě tady je čas na to, aby se jim mohla individuálně věnovat. V hodině to často moc nejde.

19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?

- Na naší škole je výchovná poradkyně, která má na starosti plány a záležitosti okolo výchovného poradenství. Pokud má z této oblasti nějaké nové informace, tak nás informuje. Většinou je to, když jde na poradu nebo školení. Takže si myslím, že informovaní jsme. Internet je dostupný a máme k dispozici knihy. Z hlediska informovanosti by neměl být problém.

20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?

- Znalosti se dají vždy prohlubovat, to vidím sama na sobě. Když rok nedělám nebo nemám dítě s určitým problémem, musím se zase vrátit a čerpat z dostupných zdrojů. Určitě se znalosti v této oblasti dají stále vylepšovat.

21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?

- Umožňuje. Pokud jsou finance, tak to jde a vždycky se školíme.

22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte, se Vám zdají dostačující?

- Ano, cítím potřebu se vzdělávat. Já sama používám internet a jiné dostupné materiály, protože vždycky narazím na něco, co mě zajímá nebo potřebuji vědět. Určitě se dále vzdělávám a informace doplňuji.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Byla jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?

- Nyní se tyto informace řídí novým zákonem, takže rodina nemusí školu s těmito dokumenty seznámit. Já zrovna teď žádné dítě vyšetřené nemám, takže nemám ani žádný posudek. Pokud jsem měla žáka se SPU dříve, většinou rodiče přišli a tyto dokumenty mi poskytli. Stalo se mi snad jenom jednou, že přemýšleli o tom, že by je škole neposkytli. Pak ale přišli a ukázali mi je. Já jsem se s nimi seznámila a podle toho jsem se žákem pracovala.

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?

- Ano, jednou. Ale ne v tom směru, že by nechtěli, aby se s dítětem pracovalo podle těch doporučení. Spíše nechtěli, aby se o tom vědělo. Dnes se s dokumenty z PPP seznamuje třídní učitel a ti, kteří tohoto žáka učí.

25. - Pracujete pak se žákem podle doporučení z PPP?

- Pracuji, bez toho to nejde. Z těchto doporučení jsem čerpala, pro další žákovu práci.

26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?

- Informace a postupy jsou ze začátku hodně všeobecné. Pokud v učení opravdu nějaký problém nastane, s rodiči se sejdu a i oni mi řeknou v čem ten problém vidí. Pokud pak vypisují žákovi listiny nebo dotazníky do PPP, konkrétně už uvádím např. problémy se záměnou b-d nebo jiné konkrétní věci. Poradna to při vyšetření zjistí více do hloubky a informace jsou pak rozhodně podrobnější. Na základě toho mohu s žákem cvičit konkrétní příklady podle postupů, které jsou pro něj nejvhodnější. Mohou se nakopírovat celé pracovní listy, které jsou zaměřené na procvičování daného problému - pro dyslektiky atd. Také ve čtení nebo v psaní je spousta možností, co s žáky dělat. Především jsou dnes všechny tyto materiály dostupné.

27. - Jsou v praxi tyto doporučené postupy použitelné?

- Určitě jsou. Mě osobně ale přijde, že to co poradně sdělím já, se pak hodně kryje s diagnostickými dokumenty, které dostanu z poradny zpátky. Některé informace jsou sice podrobnější, ale u některých bych měla raději více konkrétnosti. Někdy jsou opravdu hodně obecné.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Klasické postupy. Musí dělat takovou práci, kde mají úspěch. Pokud se má dítě na něco těšit, tak musí být úspěšné a z toho se musí vycházet. Je nutné mu práci uzpůsobit, aby vždycky něco umělo.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- Všechna práce musí být vedena tak, aby žák se SPU měl úspěch. Nesmí se dopustit, aby se úspěch, byť jen malý, nedostavoval. Pak je nutné se zaměřit na chyby a od těchto maličností postupně zvyšovat nároky. Musí být ovšem přiměřené, aby je žák zvládnul.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Dají se realizovat. Především pokud spolupracují rodiče a učitel, dále když rodiče chodí s dítětem na konzultace do poradny. Když s ním doma dělají doporučená cvičení, která jim v poradně řeknou. Dále pokud navštěvuje kroužek, kde si může procvičit to, co mu nejde. Na kroužku dělá cvičení přímo zaměřená na jeho specifickou poruchu. Když se to dá pak všechno dohromady, myslím si, že se ta doporučení realizovat dají. Ovšem když není souhra, jeden dělá a druhý ne, tak to nestačí.

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- Pokud se to týká materiálních potřeb, potřebují samozřejmě něco na docvičování. Např. tužky, protože je často lámou, takže musí mít náhradní. Prostě takové věci, které potřebují pro svoji práci. Mohou to být normální, běžné děti, ale nemají dobře uvolněnou ruku a spotřebují tužek víc. Jinak potřebují více péče; více podpory; pochvaly; oční kontakt, aby věděly, že o ně mám zájem a jsem tu pro ně.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Určitě je neupozorňovat na chyby před všemi. Chválit je. Nároky se na ně klást musí, ale nemůže to být: „Ty nemusíš nic a ty musíš.“ Takové rozlišování nelze dělat. Každý dostane svojí práci a tu musí udělat. Pokud je ta práce uzpůsobená, tak jí mohou zvládnout všichni a pochvalu chce každé dítě. Je důležité, ho za tu práci pak pochválit.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Různé soutěžení, odměny. Všechny děti musí mít nějaký cíl, takže je motivovat, aby se snažily a dosáhly ho.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody, jak motivovat žáky se SPU k učení?

- Určitě se musí do té práce hodně zapojit i sám učitel. Udělat legraci, třeba jí udělám sama ze sebe. Navodit takovou atmosféru, aby to děti bavilo, aby je to zaujalo a hlavně, aby se zapojily všechny děti. Každému dítěti trvá různě, než se zapojí nebo začne mít zájem. Je ale důležité, aby pro to učitel udělal všechno, co může.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- U všech dětí je to stejné. To co jim nejde, je nebaví. Opět je nutná správná motivace a nějak je nabudit k tomu, aby udělaly to, co mají.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- Motivace je základ. Když není motivace, dítě nezaujmu a ono nebude nikdy dělat to, co potřebuji. Já mám malé děti, s nimi se dá krásně motivovat a snadno pracovat. Hodně motivuji různými příklady z pohádek. U těch starších už je to asi složitější.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- Určitě děti motivuji různými odměnami; malými jedničkami; razítkem nebo bonbonem, aby se snažily. Se všemi dětmi je to stejné, jen je potřeba jim uzpůsobit práci tak, aby odměny mohly dosáhnout a celá motivace nebyla zbytečná. Pokud dítě nezažije úspěch, mohu ho motivovat jak chci a postupem času, ho to bavit nebude. Nebude mít proč se snažit, když bude prožívat jen neúspěch. Na ten jsou tyto děti velmi citlivé.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- Když má žák nějaký problém, mám ho u sebe vpředu, abych k němu mohla. Aby na mě viděl, abych mohla kývnout nebo se na něj usmát. Říci mu: „To je perfektní, to se ti povedlo.“ Samozřejmě zabírá pochvala, odměna, nějaký obrázek.

39. - V jakých případech žaka se SPU nejčastěji chválíte?

- Když dokončí práci. Pokud se nepovede, tak si řekneme, co se nepovedlo, aby se nám to tedy povedlo příště. Když se příště práce podaří je to úspěch. Chválím všechny žáky průběžně a stále. Pokud se to těmto žákům nepovede, snažím se je povzbudit. To říkám i rodičům, že známka není všechno. Je důležité, jak se cítí dítě.

40. - Měl žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Určitě. Bylo upravené tak, aby bylo pro dítě motivující. Mohu známku upravit až o dva stupně, takže jsem pětky nedávala.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?

- Využívala jsem možnosti upravit známku o dva stupně. Určitě nemá smysl hodnotit dítě pětkami. Slovní hodnocení jsem nepsala.

42. - Myslíte si, že toto hodnocení bylo vhodné?

- Ano. Myslím si, že bylo. Samozřejmě takové dítě nemůže mít stejnou klasifikaci, jako běžný žák. Hodnocení musí být upravené, aby pro tyto žáky bylo vhodné.

43. - Myslíte si, že toto hodnocení bylo vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Ano, určitě. Protože když se něco nepovedlo, pětku jsem jim nedala. Dostali razítko a i to berou podobně, jako známku. Byli spokojení, že tam mají alespoň razítko. Rozhodně bylo razítko vhodnější, než klasické věčko (viděla). Především když klasifikuji, musím přihlížet k možnostem žáka a k tomu, jestli má nebo nemá schopnost to cvičení udělat. I když má cvičení krácené, nebo píše diktát ob větu, tak je pro něj vhodná upravená známka nebo razítko.

44. - Které hodnocení podle Vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Rozhodně to, co dítě nezvládá a neumí, se vyzdvihoval a neustále připomínat nemůže. Známkou jsem mu napsala jednou za čas, když se to povedlo a jinak jsem dávala třeba razítko. Lepší je spíše slovní hodnocení, ale nemyslím to psané. Pokud se mu práce nepovedla, tak jsem mu dodatečně vysvětlila, co nebylo dobře. Zámka totiž také neukazuje všechno, protože to dítě se snaží, ale nemá úspěch.

### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Většinou jsou to krácená cvičení, diktáty krácené a ob větu. To dělám vlastně i teď, i když dítě nemá diagnostikovanou poruchu učení. Můj žák má pomalé pracovní tempo, proto nedělá všechno, ale jenom část. Pak tedy hodnotím tu část, kterou má vypracovat. Pokud pracuje třída ve skupinách, tak s tímto dítětem dělám něco zvlášť, třeba nějaké cvičení. Snažím se, abych si v té hodině našla čas a mohla s ním pracovat stranou. Ne úplně všechnu práci dělají tyto děti s ostatními, ale samozřejmě se musí zapojovat do kolektivu, nejde je vyčleňovat.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Vhodné to je, protože mají více klidu. Mohu jim to vysvětlit, pokud ostatní dělají nějakou jinou práci. Ostatní pracují ve skupině nebo samostatně a já mám čas se jim věnovat. Zkontroluji si, jestli rozuměli úkolu a případně jim ho dodatečně vysvětlím. Pak už si pracují třeba dopředu a ostatní se k nim přidají, aby práci udělali všichni nastejno.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- Pokud má dítě nějaký větší problém, tak ho moc před tabulí neberu. Raději se ptám v lavici a orientačně. Vyvolávám ho, aby odpovídalo také, ale opravdu většinou v lavici. Nechci, aby stálo u tabule před ostatními a nevědělo, to nedělám.

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?

- Ano, ale trochu jinou práci než ve škole. Třída dostane např. nějakou doplňovačku a tento žák ji dostane také, ale na to, co potřebuji, aby si procvičil. Většinou je to něco jiného, než co mají ostatní žáci.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- Určitě. V poradně jsou žáci vyšetřeni a pokud potřebujeme, jsou ochotní a přijdou i sem do hodiny. Také konzultuji s výchovnou poradkyní.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

- Pokud dítě chodí na cvičení a konzultace do poradny, tak se poradna většinou ptá na jeho úspěch. Přijdou občas i do hodiny, aby to sami viděli.

### **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- V podstatě ano. Ale myslím si, že rodiče malých dětí chodí celkově častěji. Když nastane nějaký problém, tak rodiče zajdou a zeptají se.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolupracují?

- Až na tu jednu výjimku, kdy rodiče nechtěli poskytnout škole dokumenty z poradny, problém nebyl. I oni je ale nakonec poskytli. Rodiče vždy spolupracovali a přišli se zeptat. Když jsme se domluvili, že tohle by bylo dobré procvičit, opakovat, zkoušet ho tím a tím způsobem, chválit ho, tak to s dětmi dělali.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- Někdo ano, někdo ne. Někteří opravdu poctivě a jiní s dětmi zřejmě nepracují.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Asi jako každý. Myslím, že ze začátku hledají informace. Pokud mají zájem, aby se dítě zlepšilo, tak přijdou, zeptají se, informují se, shánějí materiál nebo informace. Nejenom od učitele, ale i v poradně. Řekla bych, že za tu dobu co učím, tak u 2-3 dětí, se kterými rodiče přestali docházet, nebo nechodili do poradny pravidelně, tyto konzultace poradna zrušila.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáků se SPU důležitý?

- Určitě, protože pokud dítě nepodpoří jak rodiče, ale i okolí, tak to dítě nemá pro práci žádnou motivaci. Práce ho nebaví, když nevidí ze strany rodičů, že je to zajímavá. Tím pak vznikají další problémy, dítě je neúspěšné a od toho se všechno odvíjí. Rodina je jednoznačně pro jejich vzdělávání důležitá.

56. - Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- To přesně nevím. Ale občas zaslechnu, že šli např. všichni společně k McDonalds nebo do kina. To je dobré, protože tam jde celá rodina a užijí si společné chvíle. Z hlediska motivace jsem často rodičům říkala, že není vhodné před dítětem teoretizovat. Např. když mu řeknou: „Musíš si zlepšit známku, protože...“ Ty děti to



nechápu. Neuvědomují si možné následky, pokud se opravdu nezlepší. Nejlepší je pochvala, říci: „Tohle jsi uměl, už všechno stíháš, ten úkol jsi napsal skvěle a hezky.“ Pochvalu dítě chápe a bude se snažit, aby ji od rodičů znovu slyšelo.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Základní. Všechny základní věci mají z rodiny a na tom my stavíme, to je všeobecné. Z hlediska SPU si někdy rodiče sami všimnou, že není něco v pořádku a tak přijdou, ptají se a informují.

#### **4. Rozhovor - 2. ročník**

##### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?

- 25 žáků.

2. - Je ve třídě žák se SPU?

- Ano, jeden žák.

3. - Kolik žáků ve třídě má SPU?

- Jeden žák.

4. - O jaký druh SPU se jedná?

- Dyslexie a dílčí oslabení výkonu. Často se ale vyskytuje dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

5. - Kolik žáků se SPU je integrovaných?

- Žádný.

7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho byste vycházela při jeho sestavování?

- Na to jsou určité body, podle kterých bych ho sestavovala. Samozřejmě bych se řídila doporučením z poradny, také jeho možnostmi a schopnostmi, tím na co má a na co ne.

8. - Jak často byste dělala IVP pro integrovaného žáka?

- 1x za rok.

10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?

- Myslím si, že je to spíše pro inspekci a rodiče.

11. - Jak jste s IVP pracovala, když jste integrované žáky měla?

- Párkrát jsem se do něj podívala. Dá se říci, že ta doporučení a postupy se tam opakují. Samozřejmě pokud to není něco výrazně specifického, tak jsou postupy obdobné. V našich podmínkách a v podmínkách této školy mám pocit, že není možnost dalšího rozvoje při práci s IVP.

12. - Dívala jste se do IVP v průběhu roku?

- Já jsem měla integrovaného před čtyřmi lety. Plán jsem měla při ruce a nahlížela jsem do něj.

13. - Přinesl IVP něco pozitivního ve Vaší práci?

- Nejsem si úplně tak jistá.

14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte vy?

- Za zbytečnou jí určitě nepovažuji, řekla bych, že je to jen špatně postavené. Vše jenom přijde z poradny na papíře a další odborná porada nebo pomoc, se už z jejich strany nerozvíjí. Pokud bych měla čerpat z toho žáka, co mám teď, tak je velice dobrá spolupráce rodiny s poradnou. On má ještě dílčí oslabení výkonu a má z poradny doporučení, že musí každý den pracovat. U něj tedy hodně pracuje rodina.

15. - Pokud žák se SPU není integrovaný, pracujete s ním jako by byl?

- Ano, snažím se.

16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?

- Ano, nabízí.

17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?

- Tento žák ho navštěvuje.

18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?

- Určitě nejsou ke škodě. Dost často tam chodí žáci, kteří většinou doma nemají podporu, nebo jen velmi malou. V kroužku se s nimi alespoň tu ¼ hodinu pracuje pod odbornějším dohledem.

19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?

- Informovanost je daleko větší, než bývala kdysi. Řekla bych ale, že za poslední roky to utichlo a upadlo. Možná bychom potřebovali nějaké novější informace.

20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?

- Nevím, jestli tohle mohu hodnotit. Ta informovanost je větší a určitě se dá nahledat. Myslím, že není špatná.

21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?

- Škola by nám toto vzdělávání umožnila, ale jde o finance. Řekla bych ale, že těch nabídek je méně než bývalo.

22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte, se Vám zdají dostačující?

- Určitě bych se dále vzdělávala a tuto možnost bych přijala.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?

- Ano.

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?

- Ne, zatím jsem problémy neměla. Ani tato maminka mi ho dát nemusela, ale sama přišla a dala mi ho k dispozici.

25. - Pracujete se žákem podle doporučení z PPP?

- Snažím se. Někdy, ale ne vždycky, to úplně vyjde.

26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?

- Řekla bych, že jsou paušální. To, co mi tam napíšou je pořád stejné.

27. - Jsou tyto doporučené postupy v praxi použitelné?

- Ano, to jsou. Spíše je to o tom, se na doporučení podívat a připomenout si je. V průběhu vyučování se stane, že nějakou tu radu třeba opomenou, takže takhle to mám komplexně napsané. Určitě není na škodu zapracovat postupy do své práce.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Teď si nevybavím. To, co dělám s ostatními žáky.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- Určitě se nevyplatí na ně spěchat a požadovat po nich nereálné.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Ano, dají.

## **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- To určitě mají. Především chtějí mít více individuální péče a takovou tu pomoc, abych pro ně byla jenom já. Potřebují více klidu a v dnešním systému školství se to nedá vždy dodržet.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Oni někdy možná ani nechtějí, aby je člověk odlišoval od těch druhých, ale to je velice individuální. Někdy jim je to i nepříjemné, když jim dám jiný úkol, třeba doplňování. Někdo se tomu brání. Má třeba doporučeno, že nemá psát diktáty a má jenom doplňovat. Oni se pak cítí jakoby oddělení a nějakým způsobem handicapovaní. Je to ale individuální.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Určitě kladná motivace a pochvala.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody, jak motivovat žáky se SPU k učení?

- Tak, jako na všechny děti. Povzbuzovat je a vyjádřit jim, že vím, že práci zvládnou. To musí vědět. Také je důležité, aby věděly, že když se něco nepovede, svět se nezboří. Jakoby je k té práci ponoukat, třeba je i popostrčit. Říct: „A já jsem si myslela, že tohle bys zvládl, nebo tohle už umíš.“ Ono je to nakopne k tomu, aby práci splnili. Především se snaží jí udělat, jak nejlépe umí.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- Peskování, neustálé připomínání, že to zase není dobře.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- Zabránit se tomu dá určitě. Spíše je důležité mu ukázat jeho vývoj a postup, ale ne ten momentální. Spíše mu z dlouhodobého hlediska nebo delšího časového úseku ukázat, co všechno už zvládnul, aby měl pocit úspěchu.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- Pochvalu. Také mu ukázat: „Podívej, tohle se ti dneska povedlo, to jsi zvládl pěkně.“ Ale hlavně ta pochvala. Důležité je dělat to, na co stačí a jaké jsou jeho

schopnosti. Někteří tito žáci mohou být úspěšní v jiném předmětu. Jeden z mých žáčků byl šikovný na vlastivědu, tam opravdu exceloval a ve znalostech byl nejlepší. Takže je důležité mu i ukázat, že mu sice něco nejde, ale v něčem jiném je dobrý. Takhle jedním i s ostatními dětmi a snažím se jim pomoci najít tu jejich silnou stránku, to v čem jsou dobří. Naše společnost i my učitelé máme tendenci se srovnávat mezi sebou. Děti se pak srovnávají podle toho neúspěšnějšího ve třídě a pak se cítí strašně neúspěšní. Už pominou, že i oni sami jsou v nějaké oblasti dobří. Je to v naší společnosti dost často, i v televizi nám ukazují to negativní, co špatného se za den událo. Jsme tak naučení a pozitiva už ani nevnímáme. Pokud je silná třeba dysortografie, žák se nikdy háčky a čárky nenaučí. Proto je nutné mu ukázat oblast, kde je dobrý.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- Nejčastěji různými větami, které ho opravdu do práce povzbudí. Vyjádřit mu, aby věděl, že mu věřím a práci jistě zvládne. Pokud důvěru dítě cítí, tak je jeho práce hned o něčem jiném.

39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?

- Kdykoliv to jde a něco se mu povede.

40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Ano, v případě poruchy učení má mírnější hodnocení. Pokud by byl integrovaný, je možné se s rodiči domluvit na slovním hodnocení. Ale já hodnotím známkou a mírněji.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?

- Klasifikace, ale mírnější. Ani slovní hodnocení není špatné, ale myslím, že známku dítě více pochopí.

42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?

- Myslím si, že úplně vhodné není. Tou známkou nemá takový pocit úspěšnosti. Ve cvičeních mu musím chyby opravit, aby si je uvědomil. I když mu dám ale lepší známku, on má i tak pocit neúspěchu, protože v něm měl hodně chyb. Ve slovním hodnocení si pod tím nic moc nepředstaví, obzvlášť když jsou to malé děti. Pod známkou si už něco představí, ale je to individuální. Můj synovec byl integrovaný a měl slovní hodnocení až do 4. třídy. Musím říct, že to pro něj motivující nebylo. On si to pomalu ani nepřečetl a hlavně z toho nic nepochopil. Já se proto snažím dát známku a

pak si s tím žákem promluvit a vysvětlit, co bylo špatně. Ve slovním hodnocení se to těžko vystihuje, aby tam člověk nemusel psát litanie. Opravdu, těžko se to vyjadřuje.

43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Myslím si, že ani ta známka není tolik motivující. Spíše je to tak nastavené. Známe žáci rozumí a vědí co znamená. Ale je to především individuální. Pro někoho může být ta horší známka, i když jich není tolik, motivující. Díky nim se žák začne více snažit.

44. - Které hodnocení podle Vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Dávat pětky nebo jiné špatné známky. Určitě si odpustit tvrdou kritiku.

### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Liší se a měla by se lišit. Práci jim třeba zkracuji. Opravdu se mi ale stalo, že ty děti práci krátit nechtějí. Třeba to udělají všechno, i když jim řeknu, aby napsaly tři řádky. Ony se mě ani nezeptají a napíší to všechno, aby se necítily oddělené. Chtějí dělat to, co ostatní.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Nelze to říci paušálně. Je to případ od případu. U někoho to je vhodné a u jiného ne.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- K tabuli je tolik nevyvolávám. Pokud zadám ostatním práci, tyto žáky vezmu k sobě ke stolku a pracuji s nimi v menší skupině. Nedělám to jen u žáků s poruchou učení, ale i u těch, kteří jsou pomalejší.

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?

- Ne. Ten můj toho má dost z poradny, takže mu domácí práci nepřipravuji. S rodiči dětí, které jsou slabší, se domluvím a nechám si je občas po vyučování. Jsou tam se mnou samy, mají klid a pocit, že jsem tam jenom pro ně. Tam je pak vidět, že jejich výkony jsou výrazně lepší.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- S výchovným poradcem jsem nekonzultovala. S poradnou kdysi, když jsem měla výchovné problémy. Pokud by nějaké výrazné problémy nastaly a nevěděla bych si rady, vím, že se na poradnu nebo psycholožku, která dítě vyšetřila, můžu obrátit. Už jsem to i párkrát udělala.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

- U svého žáčka s poradnou v kontaktu nejsem. Dobře funguje spolupráce s rodinou, takže není potřeba. Kdyby se samozřejmě něco dělo, na poradnu bych se obrátila.

### **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- Ano, to jsem.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolupracují?

- Podle mých zkušeností z praxe rodiče spolupracují.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- U mého žáčka pracují, protože má doporučení z poradny a tam nesmí vynechat. Musím říci, že je to opravdu hodně znát, protože v té práci je velké zlepšení. Celkově mám zkušenost, že podle doporučení z poradny doma pracují. Snaží se, ale dnes je to složité a záleží na časových možnostech.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Rodiče mého žáka se s tím vyrovnali dobře. Pochopili a snaží se o tom i dále něco dozvědět. Mají znalosti o této problematice.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáka se SPU důležitý?

- Je hodně důležitý. Spíše taková ta citová a pozitivní podpora.

56. - Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- To je u všech dětí podobné: různé dárky, odměny, výlety.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Velkou a významnou roli. Je důležitá jejich pomoc z hlediska vzdělávání i učiva. Také je nutná celková pomoc školy rodině, tzn. kladná atmosféra a pozitivní hodnocení žáka. Říci jim, aby dítě neztracovali a ono nemělo pocit neúspěchu. Dítě vnímá, že je jiné. Pociťuje to nejenom ve škole, ale i v běžném životě. Pokud je doma peskováno, za to, za co nemůže, tak chápu, že absolutně ztratí motivaci a zájem o školu. Podpora rodiny je významná, protože v hodině a při více dětech se nedají všechna ta doporučení zajistit. Pak má rodina ve vzdělávání významnou úlohu.

## **5. Rozhovor - 3. ročník**

### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?

- 21 žáků.

2. - Je ve třídě žák se SPU?

- Ano.

3. - Kolik žáků ve třídě má SPU?

- Tři žáci.

4. - O jaký druh SPU se nejčastěji jedná?

- Dyslexie, dysgrafie. Vývoj řeči, který souvisí se SPU.

5. - Kolik žáků se SPU je integrovaných?

- Všichni tři žáci jsou integrování.

6. - Má integrovaný žák svoji asistentku?

- Ne.

7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho vycházíte při jeho sestavování?

- Spolupracuji se speciální pedagožkou, která mi s jeho sestavováním pomáhá a sestavujeme ho spolu. Chodím za ní na konzultace a vytváříme ho společně.

8. - Jak často děláte IVP pro integrovaného žáka?

- 1x za rok.

9. - Mohla byste říci nějaké stěžejní body z obsahu IVP některého z Vašich žáků, které se Vám zdají pro jeho vzdělávání nejdůležitější?

- Určité úlevy; jiný přístup k žákovi; jiné hodnocení; jiné prověřování vědomostí.



10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?  
- Ano. Myslím si, že je vhodný a respektuji ho.
11. - Jak tedy s IVP pracujete?  
- Respektuji ho a řídím se podle něj. Dodržuji pokyny, které v něm jsou. Tyto pokyny jsem stanovila spolu se speciální pedagožkou.
12. - Díváte se do IVP v průběhu roku?  
- Ano. Občas do něj nahlédnu, ale ne moc často.
13. - Přinesl IVP něco pozitivního ve Vaší práci?  
- Určitě. Díky tomu, že jsou děti integrované a mají IVP, mohou zažít pocit úspěchu. Dostávají lepší známky, mají lepší výsledky a nemají pocit, že jsou hloupé.
14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?  
- Myslím si, že není zbytečná. Je to ovšem práce navíc pro učitele. Pokud má schopnou a chytrou třídu, tak je toto dítě brzdit. Jak učitele, tak ostatní děti. Ale pro děti s touto poruchou je integrace výhodou.
15. - Pokud žák se SPU není integrovaný, pracujete s ním jako by byl?  
- Ano, pracuji.
16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?  
- Ne.
19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?  
- Myslím, že to jsou pouze informace, které se učitelé dozví na VŠ. Teprve když mají ve třídě žáka se SPU, se o tuto problematiku začnou více zajímat.
20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?  
- Ne, určitě nejsou.
21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?  
- Pokud si já sama takové školení nenajdu a nezajistím, tak mi doposud nikdo ze školy žádné nenabídl. Myslím, že pokud bych si ho našla, asi bych měla problémy s tím, aby mě na něj pustili. Jistě by byl problém i s financováním.
22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte, se Vám zdají dostačující?

- Jistě dostačující nejsou. Nebránila bych se tomu, abych o této problematice věděla ještě víc.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?

- Ano, jsem.

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?

- Nikdy jsem s tím žádné problémy neměla, rodiče spolupracují.

25. - Pracujete se žákem podle doporučení z PPP?

- Ano, pracuji.

26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?

- Více bych ocenila konkrétnější instrukce pro jednotlivé děti, abych věděla jak s nimi pracovat efektivněji.

27. - Jsou tyto doporučené postupy v praxi použitelné?

- Použitelné jsou určitě, ale jak říkám, ocenila bych více konkrétnosti.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Nejvíce se mi osvědčilo kladné hodnocení, dále při diktátech volím hlavně doplňovačky - to mi pro ně připadá nutné. V hodinách mají různé pomůcky, přehledy např. vyjmenovaných slov, měkké-tvrdé-obojetné souhlásky. Často je musím chválit a vyzdvihovat jejich úspěch. To jsou hlavní postupy, které mám i doporučené.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- Takové postupy jistě jsou. Řekla bych, že jsou to píše ty, na které není čas, nebo na ně nemám pomůcky.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Asi ne na 100%, ale z velké části jistě ano.

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- Ano, uvědomuji si to. Tito žáci jsou citlivější, zranitelnější na výtky a nedostatek chvály. Často jsou hodně citliví na neúspěch, častěji brečí a jsou celkově citlivější než ostatní. Např. kdyby dostali známku 4 nebo 5, znamená to pro ně vznik pláče. Oni se mnohem více snaží než ostatní, ale když pak zjistí, že ta snaha není oceněná dobrou známkou, tak je jim to líto a vnímají to hodně bolestivě. Velmi důležité je i to, jak žáka přijímají ve třídě. Na tyto žáky to má velký vliv, stejně tak i na to, jak pracují. Je nutné, aby učitel dětem vysvětlil, že tento žák to nezvládá proto a proto. Z toho důvodu je potřeba, abychom se k němu chovali takhle a takhle. Vysvětlit, že on za poruchu nemůže. Jakmile se to žákům vysvětlí, oni to pochopí. Pokud je na něj učitel nechá útočit: „On je hloupý a on to nechápe.“, dítě to velmi negativně ovlivní a jsou z toho různé další problémy. Ale když učitel s tím problémem děti seznámí, tak mu samy začnou pomáhat.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Vstřícně; mile; hodně chválit; hodně povzbuzovat; osobní přístup a úzký vztah s dítětem.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Rozhodně je motivují dobré výsledky, dále pochvaly - jak ústní, tak písemné. Také různé odměny, když něco dobře udělají, např. bonbony nebo nějaká věc.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody, jak motivovat žáky se SPU k učení?

- Opět pochvaly; podpora; stále oceňovat jejich snahu.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- Výtky; křik; striktní přístup: „To musíš; tohle nesmíš; tohle jsi udělal špatně.“ To nejde. Je nutné žáka chválit a pokud je nějaká výtka, říct mu ji citlivě a ihned potom ho povzbudit, že to příště zvládneme.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- Tím, že se žáci jinak hodnotí a některé chyby se jim tolerují. Tím, že se jim dávají jednodušší a kratší cvičení, tak aby to mohli zvládnout a měli pocit, že na to mají. Nesmí to být velké množství učiva, které oni nezvládnou a pak jsou z toho frustrováni. Musím to přizpůsobit tomu, co zvládnou. Také dávat zvláštní domácí cvičení na

zopakování látky, která jim tolik nejde. V hodinách různé doplňovačky, v češtině jim např. říct, jaký text se mají naučit a z čeho budou zkoušení. Ve čtení jsou slabší, proto jim to říkám, vědí to dopředu a naučí se to. Stalo se mi, že jsem dala dopředu i písemku a poslala jsem ji domů. Rodiče si to s žákem vyzkoušeli a pak ji ve škole načisto napsal.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- Odměny, pochvaly. To, co jsem už říkala.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- Hlavně je chválím, dávám jim různé smajlíky, slovní pochvaly do sešitu. Jejich sebemenší úspěch vynesu.

39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?

- Když např. napíše něco lépe, než sám očekává. Velmi často se snažím vyzdvihnout úspěch těchto žáků před všemi, vyvolám je k tabuli a řeknu jim: „Tobě se to povedlo, máš to lepší než žák, který žádnou poruchu nemá.“ Stalo se mi, že integrované dítě mi napsalo písemku lépe, než jedničkář. Protože byla pečlivá, přečetla si to po sobě a svojí práci vnímala. Ale jedničkář to prolétne očima a nemá potřebu nic kontrolovat. Myslí si, že čím rychleji, tím je to nejlepší.

40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Ano, má. Např. když by měla být známka pět, tak pětku nikdy nedávám. Spíše dám smajlíka, který se mračí. Místo písemného zkoušení, které neklasifikuji, pak žáka raději ústně vyzkouším a ta známka z ústního zkoušení je pro mě stěžejní.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?

- Určitě slovní hodnocení, ale rozhodně to nejde pořád. Spíše v případech, když je výsledek špatný, užívám právě to slovní.

42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?

- Myslím si, že ano. Je to lepší, než kdyby tam měli nasázených několik pětěk, nebo jiných špatných známek. Právě to, že bych je hodnotila špatnou známkou, by je spíše demotivovalo.

43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Ano.

44. - Které hodnocení podle Vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Určitě není vhodné dávat pětky.

### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Tito žáci jsou ve své práci pomalejší, a proto zadávám kratší cvičení. Také když něco děláme, tak práci nemusí dokončit celou. Např. když máme napsat 10 vět, tak to těmto žákům ihned na začátku zkrátím. Také krátím počet příkladů, aby toho neměli tolik a stihli udělat to co mají a nebyli frustrovaní tím, že nestíhají a nezvládají.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Určitě to má na jeho práci pozitivní vliv.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- Nevyvolávám ho tak často, protože u tabule chci spíše děti, které té látce rozumí a mohou jí odůvodnit i ostatním a říct, co dělají a proč. Chci aby to odsýpalo, protože žáci se SPU hodně zdržují. Samozřejmě, že je vyvolávám, ale na věci které jsou lehčí, nebo vím, že je opravdu umí. Nevyvolávám je na něco, co by zaručeně nevěděli. Záměrně vybírám něco, co zvládnou. I přesto se mi často stane, že před tabulí nevědí, i když už to např. v písemce napsali dobře, nebo se sami hlásí. Nevím, možná je to z toho důvodu, že se stydí nebo jsou stresovaní, že na ně všichni koukají. Hodně to zdržuje práci všech a ostatní děti na to i reagují posměšky, např.: „Jé, ty zase nevíš, vždyť je to jednoduché.“ Reakce ostatních dětí není vždycky pozitivní.

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc? Popište.

- Ano, dávám. Posílám rodičům pracovní listy.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- Nejčastěji s pedagogickou psycholožkou.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

- Ano, s PPP jsem v kontaktu. Nejčastěji se na ni obracím s radami, jak konkrétně u jednotlivých dětí postupovat. Konzultovala jsem hodnocení, jak krátit a hodnotit např. diktáty. Co s těmito žáky dělat mohu a co už pro ně není vhodné. Dělat to ale tak, aby to pro ně nebylo až mnoho úlev. V tom mi radí hlavně pedagogická psycholožka, ta mi

řekne: „Ano, tohle ještě můžete atd.“ Takže v podstatě, čím víc tomu dítěti pomůžu, tak je to něj lepší. Ale někdy s tím, co mi ona řekne nesouhlasím.

### **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- Ano, máme častější konzultace.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolupracují?

- Rodiče mají pozitivní přístup a řekla bych, že dítě respektují. Doma pracují a snaží se jim věnovat.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- Ano, určitě pracují pravidelně. Určitě se jim věnují. Bez domácí přípravy by dítě, podle mého názoru, bylo úplně ztracené.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Myslím si, že se s tím nevyrovnali. Mají pocit, že pro to dělají maximum, ale výsledky nejsou stoprocentní. Sami neví, kde dělají chybu a proč má zrovna jejich dítě poruchu. Proč nejsou výsledky lepší, když s ním dělají všechno možné a ono to nejde tak, jak by si představovali. Bohužel je problém v dítěti - má tu poruchu.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáka se SPU důležitý?

- Podpora rodiny je velice důležitá, protože kdyby jim doma nepomáhali, tak to sami nezvládnou. Podpora rodiny být prostě musí. Rodiče těchto tří dětí se jim každý den věnují. Je to jednoznačně jedna z nejdůležitějších věcí pro to, aby mohlo být dítě úspěšné a na nějaké úrovni.

56. - Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- Nevím, to si nevzpomenu.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Nejdůležitější. Pokud rodiče s dítětem nebudou pracovat, nebudou navštěvovat PPP, nebudou se mu věnovat a pomáhat dennodenně s úkoly, bude dítě úplně ztracené a nezvládne to. Pokud by látku, kterou bude ve škole probírat, mělo zvládnout samotné a bez pomoci doma, tak se v tom naprosto ztratí. Rodiče musí pomáhat.

## **6. Rozhovor - 4. ročník**

### **Obecné**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?

- 26 žáků.

2. - Je ve třídě žák se SPU?

- Diagnostikovaný poradnou není žádný žák. Mám tu ale slabší žáky s projevy SPU.

4. - Když jste měla žáky se SPU, o jaký druh SPU se nejčastěji jednalo?

- Velmi často se na psychologickém vyšetření diagnostikovala dyslexie. Dnes děti s podobnými problémy diagnostikované nejsou.

5. - Měla jste někdy integrovaného žáka se SPU?

- Ano. Integrovaného jsem měla před několika lety.

7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho jste vycházela při jeho sestavování?

- IVP jsem si sestavovala pouze v hlavě, protože v tehdejší době se ještě písemně nedělal. Pouze jsme s rodiči vymezili, co musí a co nemusí. Byl to ale kluk chytrý a šikovný, takže zvládal, přestože měl dyslexii.

14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?

- Záleží na tom, jak si to každý vyloží. Je zbytečná v tom smyslu, že s ním musím pracovat, ať z poradny je, nebo není napsáno. Když se mu nebudu věnovat, nebude vědět co a jak dělat, ve škole mi nic neudělá. To by měl hodně špatné výsledky. Já s ním musím pracovat, ať je nebo není integrovaný, podle jeho schopností, možností a dovedností.

15. - Pokud žák se SPU není integrovaný, pracujete s ním jako by byl?

- Já ve třídě žáky s problémy v učení mám, takže s nimi musím pracovat jako by integrovaní byli. Hlavně k nim musím přistupovat individuálně.

16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?

- Ano.

17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?

- Žádný.

18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?

- Když budou tyto děti trénovat i doma, tak je pro ně kroužek přínosem a podporou při učení. Pokud s nimi doma pracovat nikdo nebude, tak je kroužek určitě nespasí.

19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?

- Já si myslím, že jsme informovaní dost a dost jsme si toho prošli. Je to škola života, protože ty děti nejvíce člověka naučí. Praxí a prací s nimi se učíme. Samozřejmě nějaké studium, knihy, doporučená literatura, školení, to všechno se sčítá.

20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?

- Myslí si, že ano. Jedině když děvčata přijdou po škole, tak na tu realitu trochu koukají, ale práce s dětmi je naučí. Je to o praxi.

21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?

- Ano, škola nám to umožňuje.

22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte, se Vám zdají dostačující?

- Zapeklitá otázka. Myslet si, že to všechno umím a vím nejlépe, to si určitě nemyslím. Jak říkám, ze samotné praxe jsem se toho já osobně naučila nejvíce. Také nevím, jestli jsou v dnešní době školení pro učitele přínosem, protože se na nich často omílá jedno a to samé. Někdy mi to spíše připadá jako ztráta času, protože už to člověk slyšel několikrát předtím.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Byla jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?

- Ano.

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?

- Ne. Já jsem s tím nikdy problémy neměla. Tenkrát s tím celkově takové problémy nebyly a tento problém jsme neřešili. Škola poslala návrh do poradny, dítě bylo vyšetřeno, posudek pak přišel zpátky škole a rodiče s tím byli seznámeni až na druhém místě. Ale jak říkám, to bylo už před několika lety.

25. - Pracovala jste se žákem podle doporučení z PPP?



- Ano. Pracovala jsem podle nich.

26. - Jak jste tyto doporučené postupy hodnotila?

- Byly sepsány s ohledem na předpoklady daného žáka. Nikdy jsem k nim nic nenamítala.

27. - Byly tyto doporučené postupy v praxi použitelné?

- Ano, byly použitelné. Oni tam také nic až tak zvláštního neradili, takže to nešlo nepoužít.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Pro tyto děti se musí každopádně individualizovat. Všichni nemohou dělat všechno, musí se rozlišovat. Jsou tu děti výborné, děti průměrné a děti, které mají tyto problémy. Právě těmto dětem musím dělat úlevy, práci jim zkrátit a pracovat s nimi podle toho, jak to vyplyne ze situace.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- To byste mi musela nějaký navrhnout, to opravdu nevím. Když vím, že takhle by to nešlo, tak to vůbec nedělám.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Ano. Jak jsem říkala, nic co by se realizovat nedalo tam nepíše. Vlastně tam nepíše nic, co bych už nevěděla. Takže se dají realizovat.

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- Ono toto všechno souvisí i s jejich celkovým vývojem. Během vývoje dítěte se specifickou poruchou se k tomu všemu začnou vázat ještě další poruchy. Ta návaznost a propojení těchto poruch se pak odrazí i na potřebách. Někoho z nich ta práce zajímá, někoho to nezajímá. Např. někoho čeština nudí, i kdybych se stavěla na hlavu, proto je motivace je pro ně jiná. Jsou děti s poruchami učení, které nepotřebují nějakou zvláštní motivaci. Ale pak jsou děti, které i přes zvláštní motivaci stejně nezaberou.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Rozhodně tím individuálním. Ke každému žákovi jednotně a zvlášť.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Rozhodně u nich vzbudí zájem práce s rukama. Když se jim něco názorně ukáže a oni to mají dělat, to hodně vzbudí zájem.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody jak motivovat žáky se SPU k učení?

- Nějaké zvláštní taktiky určitě nemám. Pro motivaci je opět důležitý individuální přístup. Znáť to dítě. Vědět co má rádo, co ho baví, co mu jde a co nejde. Z toho při práci vycházet.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- Nějaké nucení nebo přikazování. Třeba: „To musíš.“ Pak se akorát zaseknou.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- Nepřetěžovat je. Pokud to nezvládá, trošku ulehčit, ulevit, zmenšit nároky. Nebezpečí ztráty zájmu o učení je u těchto dětí opravdu velké. Oni si to učivo nezapamatují a nepamatují si ho ani následně. Mají s tím problémy, za 14 opět neví a vše je pro ně úplná novinka. Opravdu se nesmí přetěžovat. Musí se ale naučit pravidelně a každý den, byť i čtvrt hodiny, pracovat doma. Ale to už je pak také hodně na rodičích.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- V každém případě pochvalu, protože tyto děti potřebují pochvalu za to, že napíší správně větu. Z hlediska motivace k učení je vést k tomu, aby to dělaly rády. Je potřeba se snažit, aby pochopily, že to dělají samy pro sebe. Že to nedělají ani pro mě, ani pro mamku. Aby věděly, že je to opravdu pouze pro ně. To, co my je učíme na 1. stupni, je jejich základ a to budou potřebovat pro celý svůj život. Pokud tohle pochopí, tak je motivace jednodušší. Bonbony nebo něco takového, to nedávám.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- Opět pochvalou, ta hraje opravdu důležitou roli.

39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?

- Když se mu cokoliv podaří, přečte pěkně větu, něco si zapamatuje. Snažit se ocenit ho, protože i když to není stoprocentní a došlo ke zlepšení, tak si to ocenění a pochvalu zaslouží. Když třeba bude mít 10 chyb v diktátě a pak se mu podaří diktát s 5 chybami, tak je to obrovský úspěch. Za to je pochvala jasná. Ale není to pochvala jako

pro jedničkáře, ale je pro tohoto žáka. Individuální přístup se prolíná se vším a je nejdůležitější. Myslím si ale, že ne u každého to působí, protože někdo potřebuje pochvalu ještě mnohem častěji.

40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Ano, má. Má mírnější hodnocení v souladu s jeho schopnostmi a dovednostmi.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?

- Používám klasifikaci a myslím, že je to vhodné. Také už jsem psala slovní hodnocení.

42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?

- Myslím, že není dostačující pro všechny žáky. Není jednička jako jednička, ale klasifikace je takhle nastavená. Pod slovním hodnocením má sice dítě napsáno: co umí, co neumí, v čem má přidat; ale neumí si udělat obrázek, co to vlastně znamená. Takle společnost je nastavená na klasifikování a to také požaduje. Např. když se dá slovní hodnocení rodičům a tam je napsáno, že by mohl lépe číst, oni chtějí vědět na jaký stupeň klasifikace to je. Jestli je to jednička nebo trojka. To jim řekne víc a na známku si udělají obecný názor.

43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Já myslím, že ano. Pokud jsou ještě motivovaní z domova, aby dostávali lepší známky a snažili se, tak už s tím jdou do školy. Na 1. stupni je to ještě provázáno motivací, chodit si pro pěkné známky.

44. - Které hodnocení podle Vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Rozhodně není vhodné, aby dostávali samou čtyřku nebo pětku. Je nutné je respektovat, dělat úlevy, individuálně přistupovat i hodnotit. Pokud jsou nějaké jevy, které nezvládá a jsou nebo nejsou diagnostikované poradnou, tak tyto jevy zlepším o stupeň při hodnocení. To by se z pětce nedostal a kde je potom nějaká motivace. To bych s ním mohla dělat všechno a stejně by nezvládl nic.

#### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Rozdíly jsou hlavně v rozsahu a náročnosti. Šikovnější dostane náročnější úkoly a ten, který sotva zvládne něco opsat, dostane jen opis a k tomu nějaký úkol. Nebo mu zkrátím text a potom s tím dělá různé úkoly, které mají dělat i ostatní. Vždy v takové náročnosti, aby věděl, co a jak má dělat.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Ano, určitě.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- Já tyto děti vyvolávám možná častěji, než ostatní. Většinou je to tak, že ústní projev je mnohem lepší než písemný, protože ten je horší. Také musím mít častější kontakt s dítětem, protože jinak ztrácí zájem o práci

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?

- Ano. Mám tu žáky, kteří mají problémy s učením, ale nemají diagnostikovanou SPU. Práci domů dostávají, pokud s tím tedy souhlasí rodiče. Pokud rodiče nechtějí, tak jim domu práci nedávám. Pokud chtějí, tak dávám. Teď tu mám dvě děti, kterým práci domů dávám.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- Ano. S výchovným poradcem občas. S poradnou také občas.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak)?

- Obracím se na ně pokud nedochází ke zlepšení. Informuji se co já, jako jeho učitelka, mohu podniknout dál.

### **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- Já jsem se všemi rodiči domluvená, že pokud potřebují, tak mohou kdykoliv přijít. Neřekla bych, že chodí častěji. Pokud potřebují, tak přijdou, ale jestli je to častěji nemohu posoudit.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolepracují?

- Když oni přijdou do školy, tak spolupracují na jedničku. Když jsou doma, tak podle jejich času. Já to ale chápu, chodí do práce a mají i jiné záležitosti, než studovat se svým dítětem.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- To si musí každý rodič sáhnout do svého svědomí. Jsou to jejich děti a oni potřebují, aby něco uměli a něco z nich bylo. U některých je to asi nárazové a s dítětem pracují občas, ale to nemůžu říct o všech.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Myslím, že se s tím vyrovnají. Problém snad nemůže být.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáků se SPU důležitý?

- Vliv je hodně důležitý. Řekla bych, že víc důležitý, než u nás ve škole.

56. - Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- Většinou děti dostávají různé odměny, třeba za vysvědčení, to mají odměnu slíbenou určitě. Myslím, že všechny děti jsou takto odměňovány.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Velkou a důležitou roli, kterou nelze zaměnit s ničím jiným. Rodina musí spolupracovat a musí chtít to samé, co chceme my tady ve škole. Pokud to oni nebudou chtít stejně, tak se budeme rozcházet a dítě nebude úspěšné. Možná na prvním stupni ano, ale na druhém už bude určitě problém.

## **7. Rozhovor - 5. ročník**

### **Obecné:**

1. - Kolik žáků máte ve třídě?

- 23 žáků.

2. – Je ve třídě žák se SPU?

- Ano.

3. - Kolik žáků ve třídě má SPU?

- Dva žáci.

4. - O jaký druh SPU se nejčastěji jedná?

- Nejčastěji se jedná od dyslexii a dysortografií.
5. - Kolik žáků se SPU je integrovaných?
- Žádný.
7. - Integrovaný žák musí mít IVP. Z čeho byste vycházela při jeho sestavování?
- Ano. Minulý rok jsem musela sestavovat IVP. Vycházela jsem ze zprávy z poradny a ze svých vlastních zkušeností, protože mám vystudovaný obor speciální pedagogika a také vedu kroužek pro tyto děti. Z těchto zkušeností jsem vycházela. Především, kde je potřeba ustoupit, kde se musí práce zkrátit, na co je potřeba se zaměřit. Vybírala jsem nejzákladnější učivo, hodně jsem spolupracovala s rodiči. Dávala jsem také úkoly na doma.
8. - Jak často jste dělala IVP pro integrovaného žáka?
- Celkem už jsem ho dělala 3x. Jinak ho sestavuji vždy na začátku školního roku, takže 1x za rok.
10. - Zdá se Vám IVP pro žáka se SPU vhodný?
- Hodně záleží na tom, jak je sestavený. Pokud budu vycházet z doporučení z poradny, které má škola k dispozici, tak je hodně obecné. Vše je tam napsáno pouze obecně, jaké problémy jsou v oblasti češtiny a čtení. Uvedeny jsou i předměty, kterých se omezení týkají. Podle mého názoru by to mělo být, rozepsáno dost podrobně, bohužel ale není. Takže pak při sestavování IVP také záleží na tom, jak podrobná jsou doporučení.
11. - Jak jste tedy s IVP pracovala?
- Postupně jsem si odškrtovala to, co už jsme splnili a co se lepšilo. Naopak, co jsme třeba nezvládli, u toho jsem dělala přímo do IVP různé poznámky.
12. - Dívala jste se do IVP v průběhu roku?
- Měla jsem ho stále při sobě a k dispozici, takže jsem z něj čerpala a dívala se do něj v průběhu celého roku.
13. - Přinesl IVP něco pozitivního ve Vaší práci?
- Určitě mi přinesl to, že jsem mohla kontrolovat, jak s tím dítětem pracuji po celý rok, tak abych na nic nezapomněla. Abychom to, co jsem do něj na začátku roku napsala, opravdu splnili.
14. - Spousta učitelů říká, že je integrace zbytečná, jak se na to díváte Vy?

- Zbytečná určitě není, ale je to individuální. Dítě by toho určitě nemělo nijak zneužívat. Stejně tak rodiče, kteří to tedy občas zneužívají. Pořád dítě omlouvají a mají pocit, že když má IVP a je integrovaný, tak nemůže propadnout. Podle zkušenosti s poradnou vím, že to není pravda. Určité mechanické věci se naučit může, např. vyjmenovaná slova nebo něco takového. Ale opravdu propadnout může. Integrace je dobrá, učitele nutí k určité speciální práci, ale takhle je to k takové práci nenutí. Dnes už tolik integrací není a poradny s nimi velmi šetří. Je to také otázka financí, protože na integrované děti škoře přispívá stát. Na naší škoře není na prvním stupni ani jeden integrovaný žák s poruchou učení.

15. - Pokud žák se SPU není integrovaný, pracujete s ním jako by byl?

- Ano. Snažíme se, ale také se nám to několikrát vymstilo. Učitel se snaží žákovi ubírat, aby to měl jednodušší, protože je vidět, že k tomu není a nemá na to. Jak jsem říkala, poradna s integracemi hodně šetří a dnes na 1. stupni nemáme žádné integrované dítě. Bohužel je pak dítě úplně bez motivace, proto tady vedu kroužek a děláme to, co potřebuje procvičovat. Přitom by měl být tento kroužek pouze pro děti integrované, ale chodí sem i děti s diagnostikovanou poruchou, nebo ty, které mají z poradny pouze doporučení. Integrované děti už nejsou, ale měli by být. Snažíme se jim ulevit a tím i pomoci, ale někdy se to i vymstí. Pokud jde třeba o klasifikaci a opakování ročníku, s tím pak poradna nechce nic mít a distancují se od toho. To že tyto úlevy děláme je čistě na nás a pak na nás tlačí i rodiče. Je to opravdu jen na učiteli, jak se rozhodne a je to těžké rozhodování.

16. - Nabízí Vaše škola kroužek pro žáky se SPU?

- Ano nabízí. Na první stupni jsme tu na to dvě učitelky.

17. - Kolik žáků se SPU z Vaší třídy možnost kroužku využívá?

- Z mé třídy nikdo.

18. - Co si o těchto kroužcích zaměřených na žáky se SPU myslíte?

- Řekla bych, že jsou důležité, ale bylo by potřeba, aby kroužek byl třeba 3x do týdne a ne jen 1x. Jsme rádi, že je alespoň 1x týdně, protože na to škola nemá peníze. Je to tím, že tu nejsou integrované děti a tak na ně nechodí žádné příspěvky. Školy proto z finančních důvodů ani nechtějí takové kroužky zavádět, neví z čeho pak mají učitelům platit. Pořád je ale lepší jedna hodina než nic, ale je to málo.

19. - Jaký je Váš názor na informovanost učitelů 1. stupně v oblasti SPU?

- Myslím si, že informovanost je v dnešní době celkem dobrá. Když jsem před 10 lety začínala, tak SPU byly poměrně takovou novinkou. Učitelky spíše tyto děti zařazovaly mezi hloupější a nijak se to neřešilo. Teď už má každý nějakou představu o tom co je to dyslexie, dysortografie atd. Učitelky to i často poznají, i když na to nejsou nijak specializované. Myslím, že informovanost je už dost velká.

20. - Myslíte si, že znalosti těchto učitelů jsou dostatečné?

- Řekla bych, že ano.

21. - Umožňuje Vám škola se dále vzdělávat v oblasti SPU? Např. formou školení, seminářů?

- Momentálně z finančních důvodů ne.

22. - Cítíte sama potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo informace, které máte se Vám zdají dostačující?

- Určitě. Když jsem začínala před 10 lety, tak jsem na ta školení chodila. Pokud takovou práci dělám, tak se v ní musím stále vzdělávat a informace doplňovat.

### **Dokumenty z PPP:**

23. - Jste u žáka se SPU seznámena s odborným posudkem PPP?

- Ano.

24. - Stalo se Vám, že by rodiče nechtěli tento posudek poskytnout škole? Měla jste s tím nějaké problémy?

- Ano. Už jsem se s tím setkala, ale nakonec posudek škole poskytli.

25. - Pracujete se žákem podle doporučení z PPP?

- Připadá mi, že doporučení jsou pořád stejná. Myslím, že by v poradně mohl sedět kdokoliv. Vypíše jméno a pak napíše: individuální přístup, zkracovat a to je pořád dokola. Nic nového mi za celou mou praxi nenapsali a nenapsali nic, co bych už nevěděla a co by mě v práci se žákem obohatilo.

26. - Jak tyto doporučené postupy hodnotíte?

- Spíše bych je hodnotila jako nutnost z hlediska byrokracie. Ovšem to, co oni mi napíší z poradny za půl roku než dítě vyšetří, já už půl roku vím.

27. - Jsou tyto doporučené postupy v praxi použitelné?



- V praxi použitelné jsou, ale spíše bych od psychologů očekávala ještě něco navíc.

28. - Máte nějaké vlastní postupy, které se Vám osvědčily při práci se žáky se SPU?

- Ano. Hlavně je člověk zjišťuje v průběhu praxe. Hlavní je mít kontakt s dítětem a to je na prvním místě. Pokud mu něco zkrátím nebo odpustím, už nehraje tolik roli, ale nejdůležitější je mít pořád kontakt. Tyto děti jsou nekoncentrované, pořád lelkují, stále jim něco padá a oni práci vůbec nezvládají. Nestíhají poslouchat, ještě si něco zapisovat, pořád něco hledají. V podstatě s nimi pracovat jako asistent, pořád být dítěti při ruce a to je to nejdůležitější.

29. - Jsou nějaké postupy, které podle Vaší zkušenosti nemá cenu vůbec dělat?

- Používám to, co se mi osvědčilo.

30. - Myslíte si, že se doporučení z PPP dají realizovat?

- Určitě, protože oni tam nepíší nic, co by se realizovat nedalo. Všechno je tam všeobecně a je to všechno zase na učiteli.

### **Motivace:**

31. - Uvědomujete si, že žáci se SPU mají jiné potřeby než ostatní žáci? Jak to vnímáte Vy?

- Jiné potřeby určitě mají a hlavně potřebují mít na práci klid. Je důležité být s nimi v kontaktu, pořád se jich na něco ptát, hlídat, jestli se dívají, jestli vědí kde jsme, jestli pracují. Řekla bych, že je to takový neustálý dozor.

32. - Jakým způsobem si myslíte, že je vhodné přistupovat k žákům se SPU oproti ostatním žákům?

- Důležité je na ně netlačit. Když vidím, že dítě nemá svůj den, tak na něj nezvyšovat hlas, protože tím si člověk rozhodně nepomůže a akorát se tím rozhodí celá třída. Dítě se stejně zasekne a už nic neudělá. Řekla bych, že je důležitý klid a nechat žáka pracovat jeho tempem. Podporovat ho a chválit, za všechno, za co se dá.

33. - Co u žáků se SPU vzbudí zájem?

- Forma nějaké odměny. Tyto děti jsou ještě více dětštější, než ostatní děti. Když mu řeknu, že za práci dostane nějakou nálepkou, bonbon, malou jedničku, prostě cokoliv,

tak dítě okamžitě pookřeje a snaží se ze sebe vydat maximum. Zabírají formy jakýchkoliv odměn.

34. - Máte vlastní taktiku nebo jiné osvědčené metody, jak motivovat žáky se SPU učení?

- To co jsem říkala, rozhodně odměny. Obzvláště u dětí na 1. stupni, to zabírá jakákoliv odměna.

35. - Naopak, co na ně vůbec nezabírá?

- Rozhodně na ně nezabírá nějaké vyhrožování, třeba že propadne. Myslím si, že tomu ani nerozumějí. Nerozumí ani termínu, ani tomu, co se může stát. Tyto děti vůbec neberou na vědomí, co s tím je všechno spojené. Např. že by odešly z kolektivu, že s tím rodiče budou mít problémy. Proto nemá vůbec cenu vyhrožovat tímto způsobem. Říkat, že propadne, že bude mít pětky. Ptát se, jestli mu to vadí nebo nevadí. Dítěti je to jedno.

36. - Jak se dá zabránit tomu, aby žáci se SPU neztratili o učení zájem?

- To je těžká otázka. Je důležité hodně spolupracovat s rodiči, aby také oni pochopili, že mají dítě s nějakou poruchou a určitě to nebude jedničkář. Říct jim, aby na něj ani oni zbytečně netlačili, protože oni byli ve škole dobří a jejich dítě není. Je nutné si s nimi promluvit a spolupracovat. Také aby oni sami řekli dítěti např.: „Podívej, budeš trojkař a nám to stačí, bude nám stačit když se budeš snažit. Když zvládneš to, co ti paní učitelka předepsala, budeme spokojení.“ Dát mu opět odměny za cokoliv, co se mu podaří. Také mu nechávat volný čas, protože tyto děti se potřebují také někdy vyřádit. Tohle všechno je spolu spojené a pokud ho rodiče budou nutit a tlačit, aby se 4 hodiny denně učilo, tak to stejně nemá cenu.

37. - Jaký druh motivace nejčastěji používáte?

- Formu odměn a pochval. Hlavně před všemi žáky, kdy mu všichni zatleskáme, že se mu to dneska povedlo. Kolektiv a vrstevníci ho musí vzít na vědomí, protože to je pro dítě největší odměnou.

38. - Jak nejčastěji podporujete a povzbuzujete žáka se SPU, aby se snažil?

- Denně. Když cítím, že se hlásí a ví, okamžitě využívám situace a než abych se zeptala někoho jiného, tak mu ty šance pořád dávám. Ale zkusím to, i když si myslím, že správnou odpověď nezná, ale chci mu tu šanci dát.

39. - V jakých případech žáka se SPU nejčastěji chválíte?

- Když odpoví na něco, kde bych to ani nečekala a vidím, že by to nečekal ani kolektiv. Je nejlepší, když má dítě štěstí a trefí se. Je to velká úleva pro mě a pro dítě ta nejlepší odměna. Jinak chválím, kdy to jde, když se mu cokoliv povede.

40. - Má žák se SPU jiné hodnocení oproti ostatním žákům?

- Slovní hodnocení u nás na škole není. Používáme klasifikace, pochvaly a diplomy. Já mám už větší děti, ale přesto jim klasifikuji, co se jim povede. Často se ovšem nepovede, takže nedávám pětky, ale věčko (viděla). Musím samozřejmě nějaké známky během roku posbírat, ale určitě není mým zájmem jim dávat pětky. Pak vycházím třeba z ústního zkoušení, kdy žákovi dopředu řeknu co se má naučit a na co se připravit. Hodnotím hlavně podle možností dítěte, takže známku o 1-2 stupně upravuji, podle jeho schopností.

41. - Jaké hodnocení žáků se SPU se Vám v praxi osvědčilo?

- Klasifikace. I rodiče to chtějí.

42. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné?

- Myslím si, že u těchto dětí by slovní hodnocení možná bylo lepší. Ale je to názor od názoru.

43. - Myslíte si, že je toto hodnocení vhodné i z hlediska motivace těchto žáků?

- Klasická klasifikace je tu tak zakořeněná, že nejenom rodiče, ale i žák známku vyžaduje. I kdybych mu sáhodlouze řekla, co všechno zvládl a za co všechno ho chválím, tak by se mě na závěr stejně zeptalo, jestli je na jedničku, na dvojku atd. Vzhledem k tomu, že hodnotím dítě individuálně a přistupuji individuálně především k tomu co zvládne, tak myslím, že je toto hodnocení vhodné i motivačně.

44. - Které hodnocení podle vašeho názoru není vhodné, co se Vám neosvědčilo?

- Dávat jednu pětku za druhou, to bych nikdy neudělala. Hlavně si tím člověk ničemu nepomůže, právě naopak.

#### **Práce v hodině:**

45. - Jak se liší práce v hodině, kterou má vypracovat žák se SPU a ostatní žáci? Jsou v ní nějaké rozdíly?

- Liší se tím, že u toho žáka musím pořád stát a pořád ho kontrolovat. Stále ho motivovat k jeho vlastní sebekontrolě. Také zkracuji práci a snažím se vést tyto děti k tomu, aby používaly třeba více barev v zápisech, aby jejich sešity byly upravenější. Více kontroluji, jestli vůbec píšou a co. Upozorňuji žáka na chyby, nebo řeknu: „Máš v té větě chybu, zkus jí najít.“ Obejdu třídu, pak se vrátím k němu, jestli jí našel. Dá se říct, že je to vlastně, jako když s žákem soupeřím. Vždycky ho vyzvu k nějakému boji a pak zjistím, jestli vyhraje nebo ne.

46. - Myslíte si, že je to vhodné a má to pozitivní vliv na práci žáka se SPU?

- Myslím, že ano. Protože kdybych se mu individuálně nevěnovala, tak nebude dělat nic.

47. - Jak vnímáte z pohledu učitele práci žáka se SPU u tabule? Vyvoláváte ho se stejnou četností jako ostatní žáky, jaká je jeho práce u tabule?

- Možná někdy i s větší četností, aby neztrácel kontakt s výkladem a učivem, aby si to samozřejmě co nejvíc procvičil. Víím totiž, že rodiče mají doma problém ho u něčeho udržet. Takže když vidím, že je to učivo, které docela zvládá, že se snaží a sám se přihlásí, tak využívám každé možnosti, kdy k té tabuli může jít.

48. - Připravujete pro žáka se SPU domácí práci navíc?

- Ano, občas připravuji. Pokud vidím, že má žák v učivu velký problém a je to učivo, které musí zvládnout, tak nakopírnu nějaké doplňovací cvičení. Když jsou třeba delší prázdniny, tak mu dám domů cvičení navíc.

49. - Konzultujete otázky vzdělávání žáka se SPU např. s výchovným poradcem nebo PPP? S kým častěji.

- Převážně s výchovným poradcem. S poradnou bych neřekla, že je komunikace na dobré úrovni.

50. - Jste v kontaktu s PPP žáka se SPU, která ho vyšetřovala? S čím se na PPP nejčastěji obracíte (nebo naopak) ?

- V kontaktu s poradnou nejsem. Samozřejmě pokud by byly nějaké problémy, tak bych se na ně jistě obrátila. Oni se na mě zatím nikdy neobrátili.

## **Rodina:**

51. - Jste v kontaktu s rodiči žáka se SPU častěji, než s rodiči ostatních žáků?

- Ano, častěji. Rodiče vědí, že pokud něco budou potřebovat nebo bude nějaký problém, tak se na mě mohou kdykoliv obrátit, stejně tak já se obracím na ně.

52. - Jak s Vámi rodiče žáka se SPU spolupracují/nespolepracují?

- Většinou spolupracují, problém s nimi není.

53. - Myslíte si, že rodiče se svými dětmi doma pracují pravidelně a podle doporučení PPP?

- Z mé zkušenosti bych řekla, že spíše ne. Rodiče to sice všechno odkývají a řeknou, že všechno splnili a s dítětem natrénováli. Kdyby to ale opravdu denně dělali, tak jak poradna doporučuje, např. číst 10 minut denně nahlas, tak by to bylo znát. Bohužel to tolik znát není. Když vidím, že za jednu hodinu kroužku týdně uděláme větší pokrok než za to, co by měly udělat doma denně, tak ten pokrok tam není a je vidět, že doma nepracují.

54. - Jak si myslíte, že se rodiče vyrovnali s faktem, že má jejich dítě SPU?

- Myslím, že snad vyrovnali. Nejprve tomu rodiče nechtějí věřit a často nechtějí, aby to někdo věděl. Proto také někteří nechtějí škole poskytnout posudek, aby se nic nevědělo. Naštěstí ho pak poskytnou, protože si uvědomí, že tím vlastně dítěti vůbec nepomůžou. Pak si snaží najít nějaké informace a co nejvíce toho zjistit. Samozřejmě jsou zklamaní a věřím, že často i bezmocní, když už nevědí, jak se s dítětem učit, aby to bylo znát a nenosilo jen špatné známky.

55. - Myslíte si, že vliv rodiny je pro motivaci žáka se SPU důležitý?

- Je jeden z nejdůležitějších, důležitější než náš. Všechno má dítě z rodiny a to se pak velmi odráží.

56.- Řekl Vám někdy žák se SPU, jak ho odměňují nebo motivují rodiče?

- Myslím si, že je motivují různými dárky. Někdy mi ale přijde, že motivovat desetileté dítě třeba mobilem nebo notebookem a drahými dárky, není moc vhodné. A nevím jestli rodiče s takovými dárky vystačí až do deváté třídy.

57. - Jakou roli podle Vašeho názoru celkově hraje rodina ve vzdělávání žáků se SPU?

- Rozhodně největší. Myslím si, že je nejdůležitější, aby rodina už od začátku školní docházky plnila svojí funkci. Aby se mu plně věnovali, povídali si s ním, četli mu a pak četli s ním. Rodiče mají dnes pocit, že je v pořádku, když dítě posadí, ono bude číst a oni si budou mýt nádobí. Dítě si bude něco domýšlet a takové čtení je zbytečné.

Rodiče si pak myslí, že dělají první poslední, ale ve finále to tak vůbec není. Dnešní doba je spíš o tom, dát dítěti co nejvíce kroužků a prostě se jím vůbec nezabývat. Rodina je v tomhle opravdu hodně důležitá, jenže málo která rodina tu funkci, kterou má plnit, plní. Všechno se snaží přehazovat na školu a říkají si: „Oni tam všechno zvládnou.“ My máme vzdělávat a vychovávat má rodina.

## Příloha č. 6: Nedokončené věty

Zakroužkuj: chlapec      dívka      TŘÍDA:      2.      3.      4.      5.

1. Myslím, že hodně lidí .....
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) .....
3. Máme maminku rádi, ale .....
4. Dítě je v rodině .....
5. Můj bratr (sestra) .....
6. Naši si o mně myslí, že .....
7. Tatínkové někdy .....
8. Děti, s nimiž si hrávám .....
9. Kdyby tak náš táta .....
10. Bývám mezi dětmi, ale .....
11. Myslím, že maminka většinou .....
12. Moji kamarádi mě často .....
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) .....
14. Nemocné dítě .....
15. Jsem dost šikovný(á), abych .....
16. Kdyby nemusela být škola .....
17. Někdy se celý(á) třesu, když .....
18. Když myslím na školu, tak .....
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím .....
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdybych .....
21. Nejslabší jsem .....
22. Až budu starší .....
23. Moje učitelka .....
24. Vždycky si tajně přeji .....

## **PŘÍLOHA č. 7: Nedokončené věty - žáci**

### **2. ročník, Chlapec Martin - dyslexie, dysgrafie**

1. Myslím, že hodně lidí - *má rádo teplo.*
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - (nemá sourozence)
3. Máme maminku rádi, ale - *mámu musím poslouchat.*
4. Dítě je v rodině - *nejmladší.*
5. Můj bratr (sestra) - (nemá sourozence)
6. Naši si o mně myslí, že - *zlobím.*
7. Tatínkové někdy - (otec s rodinou nežije od narození chlapce)
8. Děti, s nimiž si hrávám - *venku mě někdy zlobí.*
9. Kdyby tak náš táta - (otec s rodinou nežije od narození chlapce)
10. Bývám mezi dětmi, ale - *někdy si se mnou nechtějí hrát.*
11. Myslím, že maminka většinou - *marodí.*
12. Moji kamarádi mě často - *pomáhají.*
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *hodně úkolů.*
14. Nemocné dítě - *kašle.*
15. Jsem dost šikovný(á), abych - *modeloval.*
16. Kdyby nemusela být škola - *byl bych rád.*
17. Někdy se celý(á) třesu, když - *mi je zima.*
18. Když myslím na školu, tak se *mi do ní nechce.*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím, že - *by se mi smáli.*



20. Byl(a) bych šťastný(á), kdyby - *mi máma koupila hračku.*

21. Nejslabší jsem - *když se peru.*

22. Až budu starší - *budu mít auto.*

23. Moje učitelka - *je hodná.*

24. Vždycky si tajně přeji - *snowboard.*

## **2. ročník, Dívka Eliška - dyslexie, ADHD**

1. Myslím, že hodně lidí - *je hodně dětí.*

2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *byla hodná.*

3. Máme maminku rádi, ale - *musíme maminku poslouchat.*

4. Dítě je v rodině - *důležité.*

5. Můj bratr (sestra) - *je na mě někdy hodná.*

6. Naši si o mně myslí, že - *jsem šikovná.*

7. Tatínkové někdy - *pracují.*

8. Děti, s nimiž si hrávám - *někdy zlobí.*

9. Kdyby tak náš táta - *si s námi hrál.*

10. Bývám mezi dětmi, ale - *někdy se mnou nekamarádí.*

11. Myslím, že maminka - *se na mě většinou zlobí.*

12. Moji kamarádi mě často - *zlobí.*

13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *kamarádku Zuzku.*

14. Nemocné dítě - *je smutné.*

15. Jsem dost šikovný(á), abych - *byla kadeřnice*.
16. Kdyby nemusela být škola - *byla bych smutná*.
17. Někdy se celý(á) třesu, když - *je mi zima*.
18. Když myslím na školu, tak - *jí mám moc ráda*.
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím - *výšek*.
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdyby - *mě máma měla moc ráda*.
21. Nejslabší jsem - *já*.
22. Až budu starší - *budu kadeřnice*.
23. Moje učitelka - *se jmenuje Jana*.
24. Vždycky si tajně přeji - *abych si mohla hrát s Bertíkem (pes u babičky)*.

## **2. ročník, Chlapec David - dyslexie, LMF - dílčí oslabení výkonu**

1. Myslím, že hodně lidí - *je hodných*.
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *byla hodná*.
3. Máme maminku rádi, ale - *občas nám dá na zadek*.
4. Dítě je v rodině - *spokojené*.
5. Můj bratr (sestra) - *je zlobivý*.
6. Naši si o mně myslí, že - *jsem zlobivý*.
7. Tatínkové někdy - *chodí střílet*.
8. Děti, s nimiž si hrávám - *se jmenují Ivanka a Zuzka*.
9. Kdyby tak náš táta - *dělal, co chci*.

10. Bývám mezi dětmi, ale - *zlobí mě.*
11. Myslím, že maminka většinou - *vaří.*
12. Moji kamarádi mě často - *štvou.*
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *větší sestru.*
14. Nemocné dítě - *má angínu.*
15. Jsem dost šikovný(á), abych - *psal krásná písmena.*
16. Kdyby nemusela být škola - *tak bych byl na Šumavě.*
17. Někdy se celý(á) třesu, když - *je mi zima.*
18. Když myslím na školu, tak - *brečím.*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím - *dinosaury.*
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdybych - *měl bráchu.*
21. Nejslabší jsem - *já.*
22. Až budu starší - *budu chodit do práce.*
23. Moje učitelka - *je zlobivá.*
24. Vždycky si tajně přeji - *abych nebyl ve škole.*

## **5. ročník, Chlapec Petr - dyslexie, dysortografie**

1. Myslím, že hodně lidí - *je šťastných, že žijí.*
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *řekl, že mě má rád.*
3. Máme maminku rádi, ale - *když mě nepustí ven, jsem malinko naštvaný.*
4. Dítě je v rodině - *má skoro každý.*

5. Můj bratr (sestra) - *chodí do šesté třídy.*
6. Naši si o mně myslí, že - *jsem zlobivý.*
7. Tatínkové někdy - *s námi vyvádějí.*
8. Děti, s nimiž si hrávám - *chodí se mnou do třídy.*
9. Kdyby tak náš táta - *řekl, že nás vezme do kina.*
10. Bývám mezi dětmi, ale - *někdy i mezi velkými (dospělými).*
11. Myslím, že maminka většinou - *řekne, že jsme roztomilé.*
12. Moji kamarádi mě často - *osloví Jiříne.*
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *pokoj se svými bratry.*
14. Nemocné dítě - *je moc smutné.*
15. Jsem dost šikovný(á), abych - *si uklidil pokoj.*
16. Kdyby nemusela být škola - *bylo by to super, ale neuměli bychom číst.*
17. Někdy se celý(á) třesu, když - *lezu někam vysoko.*
18. Když myslím na školu, tak - *si čtu a učím se.*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím - *tak se stydím.*
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdybych - *měl svůj pokoj.*
21. Nejslabší jsem - *když lezu na velké výšky.*
22. Až budu starší - *udělám si řidičák.*
23. Moje učitelka - *je hodná, ale když někdo zlobí, malinko se naštve.*
24. Vždycky si tajně přeji - *abych žil do sta let.*

## 5. ročník, Dívka Lucie - dyslexie

1. Myslím, že hodně lidí - *chodí do hospody.*
2. Kdyby tak někdy bratr (sestra) - *byl hodný.*
3. Máme maminku rádi, ale - *někdy se umí rozzlobit.*
4. Dítě je v rodině - *hodně časté.*
5. Můj bratr (sestra) - *je moc zlobivý.*
6. Naši si o mně myslí, že - *nejsem normální.*
7. Tatínkové někdy - *chodí večer ven.*
8. Děti, s nimiž si hrávám - *jsou někdy hodné.*
9. Kdyby tak náš táta - *bydlel s námi.*
10. Bývám mezi dětmi, ale - *moc rádi mě nemají.*
11. Myslím, že maminka většinou - *(brečí - přeškrtno) uklízí.*
12. Moji kamarádi mě často - *ponižují, protože jsem ošklivá.*
13. Přál(a) bych si, abych neměl(a) - *psa.*
14. Nemocné dítě - *je velký chudák.*
15. Jsem dost šikovný(á), abych - *se učila lépe.*
16. Kdyby nemusela být škola - *mohli bychom si dělat co chceme.*
17. Někdy se celý(á) třesu, když - *píšeme prověrku.*
18. Když myslím na školu, tak - *se směji.*
19. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím - *hadů.*
20. Byl(a) bych šťastný(á), kdybych - *nedostala na vysvědčení trojky.*

21. Nejslabší jsem - *když mě strká a mlátí jako Karel.*

22. Až budu starší - *budu pracovat v kadeřnictví.*

23. Moje učitelka - *je spravedlivá i hodná.*

24. Vždycky si tajně přeji - *abych mohla jet na plovárnu s kamarádkami.*

