

Specifické poruchy chování a učení (případová studie)

Lenka Vdolečková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka VDOLEČKOVÁ**
Osobní číslo: **H118342**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Specifické poruchy chování a učení (případová studie)**

Zásady pro vypracování:

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

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

- na charakteristiku, příčiny, diagnostiku a možnosti reedukace specifických poruch chování a učení;
- na vzdělávání, legislativu a možnosti přístupů k jedincům se specifickými poruchami chování a učení z pohledu rodiny, učitele a případně i vrstevníků.

Součástí práce bude kazuistika zaměřená na jedince se specifickými poruchami chování a učení a jeho osobní pohled na svoji životní cestu.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Kucharská, A. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000.

Matějček, Z. Dyslexie – specifické poruchy čtení. Jinočany: HaH, 1995.

Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 2000.

Pokorná, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001.

Přinosilová, D. Diagnostika ve speciální pedagogice. Brno: Paido, 2007.

Train, A. Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál, 1997.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005.

Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 1996.

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

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Dagmar Přinosilová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013


Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

.....
Lenka Vdolectová
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně
14.2.2014

.....
Vdolectová
.....
Podpis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá specifickými poruchami učení a chování, jejich příčinami a projevy. Teoretická část je úvahou nad jednotlivými poruchami učení a chování ve spojitosti se školní neúspěšností jedince. Závěrečná práce je i pojednáním o edukaci dětí s těmito poruchami, o jejich postavení a výchově v rodině a způsobu vzdělávání. Praktickou částí je případová studie zaměřená na jedince se specifickou poruchou učení a chování. Na tomto jedinci jsou ověřeny teoretické poznatky vztahující se k této problematice. Dále je zjišťováno, zda jsou veškeré teoretické poznatky uplatňovány a prohlubovány v praxi.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení a chování, předpona DYS, lehká mozková dysfunkce – LMD, edukace, výchova, vzdělávání, případová studie.

ABSTRACT

The present thesis deals with specific learning and behaviour disorders, their causes and symptoms. The theoretical part focuses on the different disorders in relation to the individual's school failure. The concluding part of the work also deals with the education of the children suffering from these disorders, with their family position and upbringing. The practical part then presents a case study of an individual with a specific learning and behaviour disorder. The theoretical approaches in this field are thus tested. This part of the work also verifies the application of the theory in practice.

Keywords:

specific learning and behavior disorders, the DYS prefix, light brain dysfunction, education, upbringing, case study.

„Změnit své dítě znamená nejprve je poznat, pochopit vnitřní příčiny jeho chování a rozdílný úhel pohledu, kterým vidí svůj svět i naše rodičovské snažení. Až poznáme alespoň některé příčiny chování svého dítěte, můžeme začít plánovat změny – většinou v celém rodinném systému.“

(Eva Mádrová z knihy Zkuste být dítětem, 1998, s. 13)

Děkuji paní PhDr. Dagmar Přinosilové, PhD. za obětavé vedení, metodickou pomoc, konzultace, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Mé poděkování patří také rodině za podporu, trpělivost a povzbuzování po dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	11
1.1 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ	11
1.2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	17
1.3 OBLASTI ZAPŘÍČIŇUJÍCÍ SNÍŽENÝ VÝKON, DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH.....	18
2 EDUKACE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	27
2.1 POSTAVENÍ A VÝCHOVA DÍTĚTE SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ A CHOVÁNÍ V RODINĚ	27
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	32
2.3 LEGISLATIVA SOUVISEJÍCÍ S UVEDENOU PROBLEMATIKOU	40
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
3 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA	44
3.1 CHARAKTERISTIKA JEDINCE	45
3.2 VÝVOJ, VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ A BUDOUCÍ UPLATNĚNÍ JEDINCE	46
3.3 VLASTNÍ NÁZOR JEDINCE NA SVŮJ ŽIVOTNÍ ÚDĚL.....	60
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala proto, že je mi problematika specifických poruch učení (SPU) a chování (SPCH) velmi blízká, především z praktického hlediska. Z pohledu matky se také domnívám, že přáním mnoha rodičů je, aby jejich děti byly pozorné a klidné, současně však i bystré a samostatné a nepochybně také přiměřeně sebevědomé a odpovědné. V realitě však tato očekávání rodičů nejsou mnohdy zcela naplněna. Mezi dětmi, které se často výrazně liší od těchto rodičovských představ, jsou právě děti se specifickými poruchami učení a chování. Rozdíly jsou poměrně markantní, a to v různých oblastech, jak v samotném vývoji, v chování, v učení u těchto dětí, tak i v přístupu okolí k těmto jedincům.

Je zřejmé, že v současné době se tato problematika pozvolna dostává i do povědomí laické veřejnosti. Vzhledem k tomu, že tyto specifické poruchy učení a chování ovlivňují nejen školní úspěšnost, ale i širší oblast (sociální úspěšnost dítěte), může tedy dojít k významnému ovlivnění i jeho sebepojetí. To může ve spojení s nevhodnou výchovou a vzdělávacím přístupem zásadně ovlivnit úspěšnost a fungování jedince v budoucím životě, soukromém i profesním. Je nezbytné zabránit vzniku různých sekundárních psychopatologických projevů či zvláštností v oblasti chování jedince. V důsledku opakovaně prožívaného neúspěchu a negativního hodnocení dospělými může docházet u těchto dětí k pocitu bezmoci vůči obtížím, což může zapříčinit již zmiňované psychopatologické projevy.

Správným přístupem okolí je možné docílit toho, aby se i takový jedinec cítil silný a pánem svého osudu. Znevýhodnění, která jsou dána přítomností SPU a SPCH, nelze zcela eliminovat, ale je možné těmto jedincům pomoci, otevřít cestu do budoucnosti. Další život pak bude už plně v jejich rukou.

Bakalářská práce je členěna do tří kapitol. První dvě kapitoly jsou zaměřeny teoreticky. V teoretické části bakalářské práce vycházím z analýz a komparací dostupných odborných materiálů souvisejících s touto problematikou. Třetí kapitola je empirický výzkum. Hlavní výzkumnou metodou je případová studie zaměřená na specifické poruchy učení a chování konkrétního jedince. Cílem výzkumné části je ověřit, zda jsou naplněny teoretické poznatky v praxi u konkrétního jedince a ověřit přístup společnosti k jedinci s kombinací specifických poruch učení a chování. Následně jsem provedla sběr potřebného

množství empirických dat. Tato data byla řádně prostudována, vzájemně interpretována a následně vyhodnocena. Součástí výzkumu je polostrukturovaný rozhovor s jedincem trpícím specifickou poruchou učení a chování, který je zaměřen na jeho osobní pohled na svoji životní cestu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ

„Dítěti je třeba rozumět, vycházet z jeho obtíží a hledat individuálně cestu, jak je chránit před nepříznivými vlivy a jak posilovat ty příznivé“ (Matějček, 2000, s. 61).

„Pomáhat dětem, aby ve vzdělávacím procesu nesehlávaly, znamená tedy ochránit je před tíživou životní situací, v níž se mohou specificky lámat a křivit. Znamená to současně zachraňovat společnosti ony nevyčísitelné hodnoty, které představuje zdravý vývoj osobnosti každého jejího člena“ (Matějček, 1995, s. 7).

1.1 Charakteristika jednotlivých specifických poruch učení a chování

Dnes je již zřejmé, že tyto poruchy nejsou záležitostí jen dětí a mládeže, ale že k projevům těchto poruch dochází i v dospělosti. Nepochybně zráním centrální nervové soustavy se tyto projevy zmírňují, ale zcela nevymizí. Více méně můžeme říci, že v dospělosti se tito jedinci naučí svůj handicap lépe zvládat.

V současné době již velká část žáků se specifickými poruchami učení a chování není zařazena ve specializovaných třídách, ale spíše jsou tito žáci integrováni v běžných základních školách. Integrace těchto žáků v běžných třídách je velice citlivá, ať již ze strany tolerance okolí, obzvláště učitelů, tak i ze strany samotných takto handicapovaných žáků. Takoví žáci se nemohou z důvodu neschopnosti zapojit plně do výuky, trpí pocity méněcennosti, úzkosti, mohou být citlivější na jakoukoliv kritiku. Mnohdy také těžce zvládají situace, které vyžadují větší množství frustrační tolerance, rezignují na zadané úkoly, aniž by je začali zpracovávat. Pomoci těmto dětem je možné jen systémovou podporou a to ze strany rodiny, školy, poradenských institucí a bezpochyby i za pomoci samotného dítěte. Pokud je tato systémová podpora mezi jednotlivými účastníky dostatečně funkční, není pak ani výjimkou, že žáci se specifickými poruchami učení a chování absolvují střední a vysoké školy.

Specifické poruchy učení a chování spolu vzájemně souvisí a není možné je od sebe vzájemně oddělit. Je možné říci, že mezi oběma poruchami navzájem může docházet k sekundární symptomatologii, tedy jedna porucha může pro druhou vytvářet tzv. nadstavbu.

Specifické poruchy učení jsou zapříčiněny oslabením schopností a funkcí a to především funkcí kognitivních, např. zrakového a sluchového vnímání, oslabením motoriky, paměti či řeči. Jde o primární funkce, které jsou podstatné pro získávání potřebných výukových dovedností.

U **specifických poruch chování** se jedná o oslabení funkcí a schopností, které jsou odpovědné za řízení chování, jeho regulování a integrování. Jde o psychické funkce a vlastnosti, které jsou zakotveny v centrálním nervovém systému jedince, např. sebekontrola, pozornost, cílevědomost, schopnost aktivace aj. (Janderková, 2010)

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (DYSFUNKCE)

Předpona DYS = rozpor, deformace. Např. dysfunkce znamená špatná funkce. Z hlediska vývoje jedince znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou. Na rozdíl od afunkce, která znamená ztrátu funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech předpona DYS znamená - nedostatečný či nesprávný vývoj dané dovednosti. Zbývající část názvu je převzata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. (Pokorná, 2001)

Definice specifické poruchy učení (SPU) pochází z anglosaského prostředí. Vydána byla v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu a to za spolupráce expertů Ortonovy společnosti a dalších institucí. (Matějček, 1995)

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1995, s. 24).

Počet jedinců trpících specifickou poruchou učení je velmi obtížné vyčíslit. U nás se uvádějí přibližně 2-4% těchto jedinců, přičemž u chlapců je výskyt přibližně třikrát vyšší. (Bartoňová, 2010)

Dyslexie

„Je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami“ (Bartoňová & Vítková, 2007, s. 107).

Jde o potíže se slovy, konkrétněji o poruchu, při které ve vyjadřované řeči má jedinec problém při psaní slov a naopak ve zpracování psané řeči má problém při čtení slov. U jedinců s touto poruchou dochází také k problémům při rozpoznávání a zapamatování si písmen, především u písmen tvarově podobných, jako jsou b-d, s-z, t-j. K problémům může docházet i v případě zvukové podobnosti hlásek, jako je a-e-o, b-p. Pro jedince je poměrně náročné spojování hlásek v slabiku a souvislá četba.

Dyslexii je však třeba odlišit od tzv. pseudodyslexie, tedy od takové poruchy čtení, jejíž příčinou není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, nýbrž nedostatek nebo porucha v jiných oblastech. V tomto případě můžeme hovořit o tzv. **nepravé dyslexii**. Charakteristickým znakem je, že nízká úroveň čtení není samostatným jevem, ale souvisí s problémy i v jiných školních předmětech a s celkovým slabším školním prospěchem. Nejčastější příčinou je celkově opožděný vývoj intelektových schopností jedince neboli mentální retardace. (Matějček, 1995)

Dysgrafie

„Specifická porucha grafického projevu postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazením písmen“ (Bartoňová & Vítková, 2007, s. 108).

Jedinec také zaměňuje tvarově podobná písmena. Písmo je neuspořádané, neobratné, těžkopádné. Problém má též při udržení výšky písma, píše pomalu. Psaní u těchto jedinců vyžaduje velkou koncentraci a pozornost. Nejsou schopni se současně soustředit na obsahovou a gramatickou část projevu. Pro tyto jedince je mnohem vhodnější práce na počítači, případně psacím stroji.

Dysortografie

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu, velice často se objevuje ve spojitosti s dyslexií. Nepostihuje celou gramatickou oblast jazyka, ale spíše se týká tzv. specifických dysortografických jevů, mezi něž patří např. záměna tvarově podobných písmen

při písemném projevu, vynechávky, zkomoleniny, chyby v měkčení aj. Často bývá i ve spojitosti s gramatickým učivem. Takový jedinec vyžaduje pro psaný projev více času především při psaní diktátů a jiných písemných prověrek. Objevují se i pravopisné chyby v jevech, které jedinec zná a ústně si je dovede bez obtíží správně zdůvodnit.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání, která je obdobou dyslexie, ale v matematice a mnohdy souvisí i s dysgrafií. Jedinec není schopen se naučit počítat, není zde však žádná souvislost s intelektovou stránkou, ale spíše jde o poruchu abstraktního myšlení a nepochopení symbolické povahy čísel. Pravá dyskalkulie je však mnohem vzácnější než dyslexie. (Matějček, 1995)

Tuto poruchu můžeme podle charakteru potíží rozdělit na několik typů:

- **Praktognostická dyskalkulie** – jde o narušení matematické manipulace s nakreslenými symboly nebo s předměty např. přidávání a ubírání množství, porovnávání počtu, rozkládání. V geometrii se projevuje neschopností seřadit různě dlouhé předměty podle velikostí a také neschopností diferencovat geometrické tvary.
- **Verbální dyskalkulie** – projevuje se problémy při označování množství nebo počtu předmětů, matematických úkonů a operačních znaků. Jedinec nedokáže vyjmenovat řadu po sobě jdoucích čísel či řadu sudých nebo lichých čísel. Má problémy i s osvojením matematického slovníku (slovně označit počet předmětů). Např. to znamená, že číslo 15 čte jako 51, má však i potíže s pochopením významu „o pět více“ nebo „pětkrát více“.
- **Lexická dyskalkulie** – jedná se o neschopnost číst číslice, čísla či operační symboly. Jedinec zaměňuje číslice s podobnými tvary, problémy má i při práci se zlomky a desetinnými čísly. Příčinou je především špatné zrakové vnímání, prostorová orientace a obzvláště pravolevá orientace.
- **Grafická dyskalkulie** – představuje neschopnost v psaní matematických znaků. U vícemístných čísel jedinec zaměňuje jejich pořadí a zapomíná psát nuly. Obtíže mu činí psát číslice v řádu pod sebe. Zápis má neúhledný a v geometrii se potýká s problémy při rýsování jednoduchých tvarů.

V souvislosti se špatnou prostorovou orientací dochází často i k psaní číslic zrcadlově.

- **Operační dyskalkulie** – jde o poruchu schopností provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení, což se následně projevuje i při počítání dalších řad čísel. Jedinec zaměňuje jednotky a desítky, čitatele a jmenovatele, mnohdy má potíže i s násobilkou, při které si pomáhá např. počítáním na prstech. Obtíže se projevují i při počítání s přechodem přes desítku.
- **Ideognostická dyskalkulie** – jedná se o nepochopení matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů. Jedinec je schopen správně přečíst číslici 6, ale neuvědomuje si např., že 4 je totéž jako 1+3, 2.2. Většinou se u takového žáka projevují i obtíže při řešení slovních úloh.

Dyspinxie

Specifická porucha kreslení, která se projevuje nízkou úrovní kresby. Jedinec s tužkou manipuluje neohrabaně, tvrdě a neumí převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír.

Dysmúzie

Tato porucha postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu, jedinec má obtíže v rozlišení tónů, nepamatuje si melodie, nerozlišuje a nedokáže reprodukovat rytmus.

Dyspraxie

Jedná se o specifickou poruchu obratnosti, schopnosti při provádění složitých úkonů, je možné ji pozorovat jak při běžných denních činnostech, tak i při vyučování. Tato porucha se také objevuje pod názvem *specifická vývojová porucha motorické funkce*. Žáci s dyspraxií jsou pomalí, nešikovní a neupravení. Jejich výrobky jsou nepěkné, což bývá příčinou nezájmu u těchto žáků vykonávat motorickou činnost. Obtíže se projevují také při psaní, řeči, ale i v rámci jednotlivých výchov. (Bartoňová, 2010)

SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

V německé literatuře se používal termín „terapie chování“. Dříve se však používal termín „poruchy chování“. Tento termín byl později nahrazen termínem „nápadné chování“, „opoziční chování“, případně „agresivní chování“. (Pokorná, 2001)

„Nápadné chování má vyjadřovat souvislost mezi chováním a jeho sociálním kontextem. Pokud si dítě na hřišti v parku prozpěvuje, hází s míčem, poskakuje, volá na druhé děti, nahlas se směje i vykřikuje, chová se adekvátně sociálnímu prostředí. Pokud se ale dítě chová stejným způsobem ve škole při vyučování, mluví pak autoři o nápadném chování“ (Pokorná, 2001, s. 128).

Je možné říci, že od každého jedince se očekává určité chování, které v danou dobu je adekvátní danému prostředí, ve kterém se momentálně nachází. Pokud tento přístup jedinec nerespektuje, dává tím současně najevo svému okolí, že jej nevnímá a že jej nepovažuje za důležité. Jde o skutečnost, kdy se jedinec neumí danému očekávání a současně i dané situaci přizpůsobit.

Opoziční chování se projevuje jako opakované negativistické, vzdorovité, neposlušné a nepřátelské chováním vůči autoritě a trvá nejméně půl roku. Nelze spojit s agresivitou, ničením majetku či podvody a krádežemi. Za opoziční chování lze považovat takové jednání, které vede k výrazným problémům zejména v sociálních vztazích, ve škole či v zaměstnání.

Agresivní chování se u dítěte projevuje častým rozčilením, odporováním, vzpíráním se příkazům a pravidlům dospělých. Dítě také často dává vinu druhým za svoje vlastní chyby, často je precitlivělé, urážlivé a vzteká se. Mnohdy je zlomyslné a druhým lidem neodpouští. Takovéto vzdorovité a nepřátelské chování musí trvat alespoň půl roku a současně musí vykazovat některé ze symptomů, aby bylo možné hovořit o agresivním chování.

V anglické literatuře se prosadil termín **ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) nebo i ADD, jde o syndrom deficitu pozornosti, který může být spolu s hyperaktivitou a nebo bez hyperaktivity a to v souvislosti s oslabením funkcí centrální nervové soustavy**. Tyto pojmy ve zkratkách jsou používány i naší veřejností a rovněž jsou využívány v samotné praxi. Po druhé světové válce se u nás používala i terminologie LMD (lehká mozková dysfunkce). Termín ADHD již v roce 1988 vyšel v revidované diagnostické a statistické příručce duševních chorob. V MKN-10

(Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize) je označen jako hyperkinetická porucha chování. (Pokorná, 2001)

Základní faktory ADHD:

- *impulzivita* – jedinec mluví i přesto, že není tázán, vykřikuje, zpracovává úkol i bez předchozího přečtení celého zadání úkolu
- *slabá „pracovní“ paměť* – není schopen aplikovat koncept, má problém v zapamatování si denních aktivit
- *dys-organizace* – má problémy při plánování a zapamatování si stejných či podobných kroků, směrů nebo materiálů
- *hyperaktivita* – nevydrží sedět, je roztěkaný a neposedný
- *nepozornost* – neudrží pozornost, je rozladěný, zasněný
- *má problémy při zpracovávání verbálních informací* – dochází k výskytu jazykových problémů

Nejvíce úspěšné jsou děti s ADHD:

- *ve stručnosti*, tedy v krátkodobých aktivitách
- *v různorodosti*, kdy často mění zadané úkoly
- *ve struktuře*, tedy při rutinní a organizované činnosti

Jedinci s ADHD mají stálou potřebu zapojit ruce, stále s něčím manipulovat, potřebují být neustále aktivní, jsou méně zralí než jejich vrstevníci a to především v sociální oblasti. Projevují se poměrně nerovnoměrně, mají nestálé chování. (Mühlbacher, 2010)

1.2 Příčiny specifických poruch učení a chování

V současné době se setkáváme s různými teoriemi, které se pokouší objasnit, jaké jsou příčiny vzniku specifických poruch učení a chování. Většina z těchto teorií je založena na určitém poškození mozku.

„Za velmi významnou je v oblasti etiologie specifických poruch učení považována práce Otakara Kučery, který ji dělí:

- **lehká mozková dysfunkce** (příčiny encefalopatické) – postihuje asi 50% případů
- **dědičnost** (příčiny hereditární) – ve 20% případů
- **kombinace LMD a dědičnosti** (příčiny smíšené) – zastoupení 15%
- **neurotická nebo nezjištěné etiologie** – u 15%“ (Mühlpacher, 2010, s.180)

Podle nejnovějších výzkumů se za příčiny těchto poruch považují také dispoziční příčiny, genetické vlivy, lehká mozková postižení a nepřímé vlivy jako je nepříznivé rodinné prostředí a nepříznivé školní prostředí.

Nejčastější příčinou poruchy učení i chování je syndrom LMD, neboli ADD či ADHD. Odborníci dále rozdělují základní příčiny vzniku tohoto syndromu podle doby, při které mohlo dojít k drobnému poškození mozku a to v období:

- **prenatálním** – vlivem alkoholu nebo kouření, nedostatečný přísun kyslíku k plodu či infekční onemocnění matky
- **perinatální** – nedostatkem kyslíku při protražovaném porodu nebo v případě poškození hlavičky novorozence např. porodními kleštěmi
- **postnatálním** – infekcí, horečnatým a jiným onemocněním v období do dvou let věku dítěte např. zápal plic, záškrt, spála, zánět středního ucha aj. (Pokorná, 2001)

1.3 Oblasti zapříčiňující snížený výkon, diagnostika specifických poruch

Snížený výkon může zapříčinit:

- **Porucha pozornosti a soustředění**, která je způsobena:
 - ✓ Únavou pozornosti – jde o zvýšenou únavu, ke které dochází při narušení pravidelného denního režimu a to především spánku a také v případě vzniku somatických obtíží, jako je rýma, infekce aj.

- ✓ Nepřiměřenou fluktuací pozornosti – pozornost kolísá a to bez zdánlivé příčiny, přičemž dochází k nerovnoměrnému výkonu.
 - ✓ Malým rozsahem pozornosti – jedinec není schopen přijmout více informací současně.
 - ✓ Generalizovanou a nevýběrovou pozorností – kdy jedinec není schopen zaměřit se na podstatné znaky, je rozptylován vším kolem sebe a nedokáže rozdělit podněty z hlediska jejich významnosti.
 - ✓ Ulpívání pozornosti – jde o neschopnost odpoutat svoji pozornost od jednoho předmětu a přenést tuto pozornost na druhý předmět.
- **Hyperaktivita (popřípadě hypoaktivita)**

Hyperaktivní děti mají potřebu neustálého pohybu, ve vyučování musí neustále měnit polohu, vybíhají svévolně z lavice. Tyto děti jsou zbrklé, můžeme říci, že prvně konají a až následně přemýšlí, což je mnohdy přivádí do konfliktních situací.

Hypoaktivní jedinci jsou naprostým opakem hyperaktivních jedinců, jsou velice málo pohybliví, klidní a lze se s nimi setkávat podstatně méně často.
 - **Emoční labilita, impulzivita**

Můžeme hovořit o citové nevyrovnanosti, přecitlivělosti a s tím související neschopnosti se soustředit. Jedinec může ztrácet zájem o komunikaci, může být nepřizpůsobivý vůči pravidlům a náladový. V případě impulzivity dochází k okamžité nepromyšlené reakci na daný podnět.
 - **Poruchy percepční a motorické**

Jedná se o nedostatky ve smyslovém jednání a poznávacích činnostech.
 - **Poruchy motorické koordinace** (neobratnost, nešikovnost)
 - **Poruchy myšlení a paměti** (unáhlené myšlení a problémy při vybavení si uložené představy)
 - **Poruchy řeči** (špatná artikulace nebo specifická asimilace)
 - **Neurologické abnormality a nepravidelnosti na EEG**

- **Zvláštnosti v sociálním chování** (necitlivost, špatné rozlišování sociálních norem, neuznávání autority)
- **Snížená sebedůvěra a sebeúcta** (sklon k agresivnímu chování, chybí potřeba fyzického objímání)
- **Velké nerovnoměrnosti ve výkonových zkouškách, v prospěchu a chování**
Tito jedinci jsou schopni v krátkém časovém úseku pracovat střídavě velmi dobře a následně velmi špatně. Zjednodušeně lze říci, že za jeden a tentýž úkol může být dítě v jeden den hodnoceno známkou 1 a druhý den známkou 4. Vypadá to mnohdy velice nepochopitelně, ale problém není v jedinci, nýbrž se jedná o symptom jeho poruchy.
- **Poruchy učení** jsou mnohdy na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Může jít o poruchy sluchové, poruchy řeči, zraku aj. (Janderková, 2010)

*„Diagnostika obecně je poznávacím procesem, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je **diagnóza**“ (Přinosilová, 2007, s. 10).*

Komplexní diagnostika ve speciální pedagogice zahrnuje diagnostiku lékařskou, psychologickou, sociální a speciálněpedagogickou.

Lékařská část diagnostiky má většinou primární postavení, jelikož lékař na základě vyšetření stanoví konkrétní druh a závažnost postižení a navrhne způsob léčby. Lékařská část diagnostiky se tedy zaměřuje na možné patologie. Cílem této lékařské diagnostiky je uzdravení nebo zlepšení a pokud to není možné, tak alespoň zamezení zhoršujícího se zdravotního stavu jedince. Tato část diagnostiky však neřeší další životní oblasti jedince.

Psychodiagnostika se zabývá psychologickou částí diagnostiky. Stanovuje diagnózy v souvislosti s psychickým stavem jedince a to:

- určením stupně vývoje
- zjišťováním příčin vývojových odchylek od věkové normy
- zjišťováním individuálních zvláštností u jednotlivých osobností

- zjišťováním podstaty, příčin a podmínek jednotlivých odchylek
- vytváří prognózy či predikce

Psycholog se při svém vyšetření zaměřuje i na psychické vlastnosti jedince, jeho stavy a postoje ke svému postižení ve spojitosti s jeho sociálním prostředím

Sociální diagnostika se zaměřuje především na:

- osobní a rodinnou anamnézu
- funkčnost rodiny či instituce, ve které jedinec žije
- sociální vztahy v užším sociálním prostředí (např. rodina, přátelé)
- sociální vztahy v širším sociálním prostředí (např. škola, zaměstnání)

Cílem sociální části diagnostiky je zjištění, vyhodnocení a posouzení vlivů sociálního prostředí na jedince se zdravotním postižením.

Speciálněpedagogická část diagnostiky se zabývá úrovní vychovanosti a vzdělanosti jedince s postižením a to zejména v oblasti jeho možného dalšího vzdělávání s ohledem na jeho vady i omezení. Současně se zaměřuje na dovednosti, které zůstaly nepoškozeny, jelikož tyto dovednosti jsou důležité pro koncepci jeho dalšího vzdělávání. (Přinosilová, 2007)

„Speciálněpedagogická diagnostika je východiskem pro výchovně-vzdělávací proces a hlavně pro následnou reedukaci. Jde o složitý proces poznávání daného jedince, jeho osobnosti, úrovně vědomostí, sociálních vztahů, poznávacích procesů. V podmínkách školy je nutné sledovat žáka dlouhodobě. Pro posouzení jednotlivých obtíží dítěte hraje velice důležitou úlohu učitelská diagnostika“ (Bartoňová & Vítková, 2007, s. 150).

Učitel se spolupodílí na vypracování tzv. **školního dotazníku**. Tento dotazník je vypracováván na základě požadavku z pedagogicko-psychologické poradny, současně se souhlasem rodičů může být také podkladem pro celkové vyšetření jedince. Školní dotazník sleduje základní oblasti, kterými jsou obtíže:

- **ve čtení** – sleduje se znalost písmen, dále úroveň čtení a následně se popíše konkrétní obtíže, např. slabikuje, zaměňuje písmena, ukazuje si aj.
- **v psaní** – sleduje se např., kterou rukou píše, způsob uchopení pera, velikosti a tvary písmen

- **v počítání** – posuzuje se např. bezchybnost, rychlost výpočtů a v geometrii se ověřuje porucha prostorové orientace
- **v ostatních předmětech** – popisují se konkrétní potíže

Pozornost se také zaměřuje na úroveň řečového projevu, na schopnost soustředit se a současně na projevy chování dítěte.

Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách. (Bartoňová & Vítková, 2007)

Prvotní vyšetření probíhá na základě nepřímých zdrojů diagnostických informací, které zahrnují **rozhovor s rodiči, s učitelem a samotným dítětem**. Tyto informace následně slouží jako podklad pro stanovení osobní a rodinné anamnézy a také anamnézy prostředí, ve kterém se jedinec nachází.

- **Rozhovor s rodiči**

Základním předpokladem pro profesionálně vedený rozhovor s rodiči a to bez ohledu na skutečnost, že na druhé straně rozhovoru stojí učitel, speciální pedagog nebo psycholog, je uvědomění si, v jak složité situaci se nachází rodič mající neúspěšné dítě. Složitější vztah je mezi rodičem a učitelem, zde se jedná o přímou závislost. Tento rozhovor by tedy měl být otevřenější a profesionálnější ze strany učitele a to především tehdy, jedná-li se o dítě dlouhodobě neúspěšné, jelikož rodiče v takovém případě často prožívají pocity bezmoci. V těchto situacích může docházet i k narušení důvěry mezi rodičem a dítětem. Rodiče nejsou schopni tento pocit bezmoci a zklamání dlouho vydržet. Může tedy nastat situace, kdy rodiče začnou přenášet veškerou odpovědnost na školu nebo na dítě, které začnou trestat. Odborníci, ať již se jedná o pedagoga či psychologa, by se měli snažit získat důvěru rodičů.

Pokud se rodiče snaží své dítě hájit, jde o dobré znamení, že jim na dítěti záleží. Naopak u rodičů, kteří za své dítě nebojují, jde o signál, že se už vzdali, anebo dokonce již přestali věřit, že by se dítě mohlo zlepšit. V takovémto případě již můžeme hovořit o narušeném vztahu mezi rodičem a dítětem. Těmto rodičům je tedy především potřeba pomoci dostat se z beznaděje. Rodič je schopen spolupráce tehdy, je-li angažován a dostatečně poučen. Velice

důležité pro budování vztahu důvěry je pozorně naslouchat, co rodič říká. Informace, které rodiče poskytují, jsou velice důležité především pro zjištění:

- ✓ co se svým dítětem již sami vyzkoušeli
- ✓ celkového psychomotorického vývoje dítěte
- ✓ v čem má dítě obtíže a naopak v čem je šikovné
- ✓ zda rádo chodí do školy
- ✓ jak šikovné bylo při učení básniček a říkadel
- ✓ jestli si na písku hrálo s ostatními dětmi atd.

Při pozorném naslouchání rodičů nemůže odborník zůstat pasivní, je třeba, aby také vstupoval do rozhovoru, je však nezbytné, aby vždy myslel na to, co říkal rodič. (Pokorná, 2001)

- **Rozhovor s učitelem**

Pokud má dítě obtíže ve škole a přichází je řešit do pedagogicko-psychologické poradny, je nezbytné provést rozhovor s učitelem dítěte. Zde je také prvořadé vytvoření vzájemné důvěry mezi účastníky rozhovoru. Učitel je zde ve složité situaci, jelikož úspěšnost dítěte závisí především na dvou faktorech:

- ✓ na možnostech a nadání žáka
- ✓ na pedagogických schopnostech učitele

Psycholog však nemá právo posuzovat práci učitele, jeho cílem by mělo být společně s učitelem zjistit příčiny neúspěšnosti dítěte. Velice důležité pro zjištění školní neúspěšnosti dítěte je získat postřehy učitele vztahující se k práci dítěte, např. informace, jak dítě reaguje na svůj nezdár nebo čím je dítě možné motivovat k práci. Při spolupráci mezi učitelem a psychologem je důležitá vzájemná úcta, žádná strana nesmí cítit pocit ohrožení svých kompetencí. (Pokorná, 2001)

- **Rozhovor s dítětem**

Často dochází k podceňování informací, které by dítě mohlo přinést a to i přesto, že nejde o odborné teoretické informace. Dítě nám může poskytnout

velice podstatné poznatky pro diagnostiku a nápravu specifických poruch učení a chování. Vyplývá to ze skutečnosti, že pouze dítě samo nám může povědět, jakými cestami se vydalo, aby vyřešilo určitý problém a také proč tu či onu chybu udělalo. Pokorná (2001) ve své knize otiskla výzvu učitelů školy v Pensylvánii. Škola se nazývala Pace School a zabývala se výukou dětí s významnými poruchami učení a chování. Výzva zněla:

„Každé dítě je učitelem. Učit dítě v Pace School může být nejpodněnější zkušeností v lidských vztazích a v sebepoznání, které se vám kdy dostalo. Každé dítě je jedinečné. Pokud je zblízka sledujete v rozličných situacích, bude vás postupně učit, co potřebuje, aby se něčemu naučilo. Bude vás taky učit, jak musí být vyučováno, aby se něčemu naučilo. Žádný instruktor, školení nebo kniha vás nemůže naučit víc než dítě samo. Sledujte je a naslouchejte mu a dítě vás naučí, jak s ním máte pracovat“ (Pokorná, 2001, s. 198).

Mezi **základní diagnostické prostředky** patří tato vyšetření:

- **Intelligence** – je nezbytnou zkouškou při diagnostickém vyšetření. Poskytuje informaci o úrovni rozumových schopností. Toto vyšetření provádí pouze psychologové za pomoci standardizovaných testů, nejčastěji je používán *Stanford-Binetův test* a *Wechslerova inteligenční škála pro děti*, která je určena pro děti ve věku od 5 do 16 let.
- **Výkonu ve čtení** – sleduje se rychlost čtení, porozumění čtenému textu a současně se analyzují chyby ve čtení. K posuzování výkonu čtení se využívají normované texty, které v roce 1987 vypracoval Z. Matějček a kolektiv.
- **Úrovně písemného projevu** – dítě je posuzováno z rozhovoru a jeho školních sešitů, podle diktátů, opisů a přepisů při vyšetření. Hodnotí se jednak kvalitativní, ale i kvantitativní písemný projev. Sledují se tvary písmen, chování při psaní, komolení slov či přehazování písmen. Dále se hodnotí diakritika a také zda dítě rozlišuje měkčení (di, ti, ni – dy,ty,ny) aj.
- **Úrovně matematických schopností** – matematické schopnosti můžeme z části chápat jako specifickou součást inteligence. Pro diagnostikování dyskalkulie byla vydána baterie testů zpracovaná J. Novákem. Tyto testy jsou zaměřeny

na obtíže s matematickou pamětí, na problémy se zaměřováním, čtením či psaním čísel, na problémy v oblasti matematických operací atd.

- **Poruchy sluchového vnímání** – sluchová analýza a syntéza řeči, která je významná pro zvládnutí psaní. Pro vyšetření úrovně sluchového vnímání se využívá *Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy*. U dítěte se provádí vyšetření vnímání měkkých a tvrdých slabik, zda dítě správně slyší tvrdé y či měkké i (např. ve slovech hadi, schody, dudy aj.). Dále se provádí *vyšetření sluchové diferenciace*, tedy zjištění schopnosti sluchového rozlišení za pomoci zkoušky autorů Wepman (1960) a Matějček (1993), kde dítě určuje rozdíly mezi dvojicí slov (např. flaš – klaš).
- **Poruchy zrakového vnímání** – zraková percepce tvarů, která se nejčastěji zjišťuje za pomoci *Edfeldtova Reverzního testu*, který zjišťuje příčiny záměn písmen a číslic. Dítě určuje odlišnost či shodu u jednotlivých obrazců. Další možností je použít *zkoušku ke zjištění vizuo-motorické koordinace dle M. Frostigové*.
- **Laterality** – používá se *Žlabova a Matějčkova Zkouška laterality*. Zajímáme se o vztah mezi lateralitou ruky a oka. K testování se používá záznamový arch a krabice pomůcek. Testují se různé situace, jako např. zasouvání kuličku nebo klíče do zámku, jakou má dítě sílu aj. Vše se přitom zaznamenává do záznamového archu a následně se vypočítá kvocient pravorukosti.
- **Poruchy vnímání prostorové orientace** – závislé především na zrakové, sluchové a kinestetické percepci. K vyšetření kinestetického vnímání se používá *Žlabův test Orientace vpravo – vlevo*, který je uveden v jeho Souboru specifických zkoušek (Žlab 1990). Při testu dítě provádí pohyby pravou a levou rukou a nohou a to ve vztahu k vlastnímu tělu. U starších dětí je možné tento test vykonávat ve vztahu k jiné osobě.
- **Představy prostoru** – provádí se také za pomoci *Žlabovy zkoušky vpravo – vlevo*. Při testování dětí starších osmi let je možné využít *Reyovy komplexní figury*. U nás se tato zkouška používá především při vyšetření matematických schopností.

- **Vnímání časové posloupnosti** – vyšetřuje se v oblasti vizuální percepce. V oblasti sluchového vnímání se využívá *Žlabova zkouška reprodukce rytmu*. Dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus, který se skládá z dlouhých i krátkých intervalů. Děti, které při této zkoušce selhávají, mají potíže i při rozlišování délky samohlásky. (Bartoňová & Vítková, 2007; Pokorná, 2001)

2 EDUKACE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ

Pojem **edukace** v obecném pojetí vyjadřuje – „*Veškeré situace, při nichž probíhají nějaké edukační procesy, tj. dochází k nějakému druhu učení (záměrného i bezděčného). Edukací je tedy nejen učení a vyučování ve školní situaci, ale také rodinná výchova dětí, rekvalifikační kurzy, zdravotnická osvěta, samostudium cizího jazyka apod.*“ (Portál dalšího vzdělávání v Karlovarském kraji [online], 2012).

2.1 Postavení a výchova dítěte se specifickou poruchou učení a chování v rodině

„*Vstup dítěte do rodiny znamená velikou změnu v právech, povinnostech dosavadních členů rodiny, ale i změnu v jejich časovém rozvrhu*“ (Bartoňová, 2010, s. 48).

Podle Matějčka a Langmeiera (1986) je už vyvíjející se plod v těle matky ve spojitosti s matčinými tělesnými pochody i psychikou. Je tedy možné se domnívat, že již během těhotenství, když matky myslí na své dítě a připravují se na jeho narození, v tomto období se vytváří vztah rodičů k dítěti.

Po narození člověka je zpravidla rodinné prostředí to prvotní, co jej začíná ovlivňovat. Současně je také i tím nejdůležitějším prostředím pro dítě. Je třeba, aby rodina mimo zajišťování základních potřeb jako jsou biologické a tělesné potřeby, také pečovala o celkový rozvoj dítěte a to jak po stránce tělesné, tak i duševní, citové, morální a intelektové.

Rodiče s dítětem se specifickou poruchou učení potřebují vědět, jak ke svému dítěti mají správně přistupovat. Je prokázáno, že příliš velká podpora ze všech stran a úzkostná péče dítěti neprospívá, jelikož dítě se pak jen velice obtížně učí překonávat životní překážky. Naopak dítě, které je odkázáno pouze samo na sebe, může mít problémy spolupracovat s kolektivem. Školní výkonnost dítěte ve velké míře ovlivňuje právě emocionální klima rodiny.

V mnoha případech se péče o tyto děti ujímá matka. Matka jedná často správně právě díky svojí intuici, ale potřebuje k tomu povzbuzení a oporu. Matka musí poměrně často čelit okolí dítěte, které je neustále nespokojené a opakovaně si stěžuje na chování

dítěte. Tento postoj okolí může vést matku k nejistotě a pocitu selhání. Může se tak domnívat, že její výchovné působení je nesprávné a přisuzovat si vinu za to, jaké její dítě je. Výzkumy také prokázaly, že např. depresivní matky působí negativně na děti se specifickými poruchami učení. Důsledkem takového depresivního působení může být **porucha pozornosti** a nedostatek sebevědomí dítěte.

Důležitá je i jednotná výchova rodičů. Pokud rodiče vědí o problémech svého dítěte, řeší je společně a současně i s odbornou pomocí, mohou tak zabránit špatným výchovným nebo metodickým postupům.

Situace v rodině se komplikuje i díky obavám rodičů o budoucnost svého dítěte, jeho vzdělávání a uplatnění v životě. Rodiče se často domnívají, že by jejich dítě mohlo více pracovat a podávat tak lepší výsledky. Dítě však mnohdy nemá ani dostatek času na své koníčky a zájmy. Bývá častěji trestáno a přiznává, že rodičům doma mnohdy odporuje a nerespektuje jejich požadavky.

Pro budoucnost dítěte má velký význam rozvoj sebeúcty. Vybudovat ji mohou právě za pomoci dítěte jeho rodiče. Znamená to však:

- uvědomovat si přednosti svého dítěte
- požadovat dosažitelné cíle
- pomáhat dítěti realisticky hodnotit jeho výsledky
- naučit dítě, aby vůči sobě nebylo nadmíru kritické
- naučit ho chválit sebe samo
- dítě také musí pociťovat, že je milováno a že někam patří
- potřebuje také mít pocit, že se samo může rozhodnout
- u dětí s poruchou pozornosti je vhodné zavést stálý denní režim a pevná pravidla
- mít jednotné požadavky na dítě

Sourozenci dítěte se specifickou poruchou učení musí cítit, že nejsou diskriminováni a současně jim musí být vysvětlen problém jejich sourozence, a to i proto, že mnohdy musí čelit nepřijemným poznámkám ostatních dětí.

Rodiče takového dítěte jsou současně i jeho učitelem. S dítětem je vhodné pracovat:

- po menších celcích a v klidném prostředí
- být k svému dítěti spíše povzbudivý
- v rozumné míře je chválit za dosažený úspěch

Vést dítě k práci je lépe formou za spoluúčasti rodičů než pouhým zadáním úkolu dítěti. Dítě potřebuje:

- podporu
- spolupráci
- zabránit jeho neúspěchu
- dopřát i dostatečný prostor pro pohyb

Pro dítě je také velice důležité, aby mu rodiče vysvětlili, že i přesto, že se snaží, tak jsou věci, které jsou pro něj nadmíru obtížné.

Základem veškerého úspěchu je především umět dítě pochopit a být k němu citlivý. Pokud takto rodiče nejednají, může dojít spíše k projevům agresivity a stažení se dítěte do sebe. Důležité je, aby se rodiče včas a s rozumem zamysleli nad perspektivami dítěte z pohledu studia či přípravy na budoucí povolání. (Bartoňová, 2010)

Rodiče dítěte se specifickou poruchou učení by se měli vyvarovat toho, aby lásku k dítěti podmiňovali jeho výkony ve škole. Milují přece dítě proto, že je jejich. Rodičovská láska je přece bezvýhradná. Není ani vhodné, aby si dítě vytvářelo představu, že jeho hodnota spočívá pouze v tom, jaké má výsledky ve škole. V osobnosti jedince jsou i mnohé jiné charakteristiky či hodnoty, kterých je třeba si všimnout a umět je ocenit. (Janderková, 2010)

Současná moderní doba přináší i velké množství problémů, které musí rodina řešit, především sami rodiče. Zde zastává nezastupitelnou roli **výchova a výchovné vlivy rodiny**. Rodina je považována za výchovné prostředí s prvořadým významem. Pokud v rodině fungují harmonické vztahy, stává se tak rodina svojí výchovou nenahraditelným činitelem. (Bartoňová, 2010)

„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka, jejímž cílem je dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji s ohledem na jeho individuální dispozice,

a stimulující vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Bartoňová, 2010, s. 46).

Osobnost jedince je formována působením **vnějších a vnitřních** podmínek.

- **Vnější podmínky** jsou tvořeny sociálními a přírodními okolnostmi, ve kterých výchova probíhá. Mezi tyto vnější podmínky patří i životní prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Ve své podstatě jde o výchovné podmínky, které zahrnují faktory ekonomické, politické, kulturní, vědecké, duchovní i přírodní. Vliv sociálního prostředí na jedince není vlivem mechanickým, nýbrž se jedná o vzájemné působení prostředí a organismu.
- **Vnitřní podmínky** výchovy jsou ty, které tvoří úroveň jedince i skupiny, na které jsme svojí výchovou působili. Jedná se o vrozené, ale i získané vlastnosti, zkušenosti a individuální zvláštnosti jedince. Tyto podmínky výchovy se vzájemně ovlivňují.

Při výchově však dochází i k negativním přístupům rodičů vůči svému dítěti. Jeden z možných negativních výchovných postojů je **výchova zavrhuje**. Častěji se tento negativní přístup vyskytuje v rodinách s postiženými dětmi. Takové dítě může rodičům již pouhou svojí existencí připomínat nezdár a velké zklamání. Tyto děti bývají často trestány, omezovány nebo i dokonce ponižovány. Rodiče se k těmto svým dětem chovají spíše chladně a bezcitně, dítěti spíše zajišťují jen mechanickou péči.

Další výchovné postoje rodičů ke svému dítěti jsou tyto:

- **Výchova rozmazluje**, která je charakteristická nadměrným citovým lpěním na dítěti. Tento postoj rodičů mnohdy souvisí s malým počtem dětí v rodině. Rodiče se postupně přizpůsobují dítěti a tím také současně ztrácí u dítěte autoritu. Vytváří kolem něj nepřírozené prostředí zbavené problémů, překážek, se kterými se dítě v budoucnu bude setkávat v běžném životě. Dítě, které je rodiči takto rozmazlováno, vstupuje do života nepřipravené a následně při prvních nezdarech ať již ve škole či v kolektivu běží požádat rodiče o pomoc. Rodiče ovšem mnohdy chybují, jelikož vinu nevidí ani u sebe ani u svého potomka. Takto rozmazlované děti bývají v životě nesamostatné a málo sebevědomé.

- **Perfekcionalistická výchova** je výchova, při které rodiče kladou na své dítě bez ohledu na jeho možnosti příliš velké nároky. Rodiče mnohdy po dětech požadují dosažení toho, čeho se jim samotným dosáhnout nepodařilo. Problém však nastává, když dítě nestačí na požadavky rodičů a spíše tedy dochází k pocitu méněcennosti, případně i neurotickým projevům dítěte.
- **Výchova úzkostná**, při které rodiče přehnaně lpí na dítěti, dítě omezují a zbavují je vlastní iniciativy. Rodiče svého potomka nepřiměřeně chrání a neustále ho upozorňují na možná nebezpečí. Tato úzkostlivost (až nadměrná starostlivost) však vede k agresivnímu nebo pasivnímu a podřízenému postoji dítěte. Z těchto dětí vyrůstají buď nepříjemní a neoblíbení suveréni nebo naopak jedinci se sníženým sebecitem a sebedůvěrou.
- **Autoritářská výchova** se objevuje tam, kde je málo povzbuzení a podpory. Takový způsob výchovy bývá postaven na strachu. Přísná a tvrdá výchova klade na dítě nadměrné požadavky a náročné úkoly, což neúměrně zatěžuje fyzické i psychické možnosti dítěte. Rodiče požadují bezpodmínečnou poslušnost, potlačují vůli dítěte, neustále dítě omezují a stále mu něco zakazují. V životě pak těmto dětem chybí rozhodnost, vlastní iniciativa, jsou nesamostatní až zcela závislí. Tato výchova u jedince postihuje především oblast citovou a oblast mezilidských vztahů, což vede i k celoživotním následkům.

Ideální at' již pro výchovu zdravého či handicapovaného dítěte je **přístup demokratický**. Dítěti je dána přiměřená možnost volnosti. Rodiče neupřednostňují tělesné tresty, naplňují dítě pocitem lásky a sounáležitosti k rodině, pocitem jistoty a bezpečí. Dítě se řídí přehledně stanovenými pravidly a opakujícím se řádem, který dítěti pomáhá orientovat se ve světě kolem něj. Výsledkem takového přístupu je pak vyrovnaná a sebevědomá osobnost a to po všech stránkách. (Bartoňová, 2010)

Při výchově dětí se specifickou poruchou chování, ale v mnohém i při výchově dětí se specifickými poruchami učení, je nezbytné dodržovat tyto základní principy rodičovského chování:

- absolutní důslednost

- mluvit s dítětem vždy pomalu a klidně
- zachovat při jednání s dítětem vždy chladnou hlavu a snažit se nalézt v jeho chování to kladné a pozitivní
- umět rozlišovat chování dítěte, které se nám nelíbí a mezi samotnou osobou dítěte, které máme rádi
- stanovit dítěti přesný denní program. Dítě takto získá pocit klidu a současně pevnosti
- neznámé a složité úkoly je třeba dítěti prakticky ukázat a současně stručně, srozumitelně a klidně vysvětlit
- je vhodné, když dítě má svůj samostatný pokoj a pokud tomu tak není, tak alespoň vlastní pracovní kout
- je důležité, aby dítě mělo před sebou vždy jen jeden podnět a vykonávalo pouze jednu činnost
- dítě by mělo poznat také pocit úspěchu z vykonané práce, což má následně dopad na jeho další rozvoj. Je třeba umět dítě pochválit a ocenit za dobře provedený úkol
- vnímat situaci, pozorovat dítě a umět rozpoznat příznaky toho, kdy se dítě dostává do nějakého citového napětí např. do vzteku. Je třeba tuto situaci včas zklidnit
- rodiče by nikdy neměli dát před dítětem najevo svoji lítost k němu, neměli by ho strašit, posmívat se mu, ani by neměli být k němu příliš shovívaví
- dobrá spolupráce mezi rodinou a školou aj. (Janderková, 2010)

2.2 Vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a chování

„Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálněpedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Obsahem se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Reedukační péče je zajišťována kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením

vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky. To vše však musí být podpořeno týmovou spoluprací rodina – škola – poradenské instituce“ (Bartoňová, 2010, s. 89).

Včas poskytnutá podpora a rozpoznání základních obtíží je zajištěno zejména **prevencí** specifických poruch učení. Prevenci můžeme specifikovat jako vytváření nějakých kroků, které přispívají k podpoře psychického zdraví jedince. U dětí předškolního věku je možné sledovat případné projevy či deficity, které mohou představovat rizikové faktory ve spojitosti se specifickými poruchami učení. Tyto tzv. rizikové děti již v období předškolního věku vykazují známky oslabení v některé z významných schopností. Na základě těchto zjištěných deficitů je možné již v období předškolního věku zařazovat zde různé podpůrné metody a techniky. Velice důležitá je i dobrá osvěta, informovanost a odborná připravenost všech zúčastněných subjektů.

U dětí předškolního věku a současně i u dětí prvních tříd je možné provádět vyšetření **screening**. Jedná se o test, který sleduje a v rámci prevence i rozvíjí schopnost dítěte:

- zaměřit se na podstatné informace
- rozlišit podobné věci od věcí totožných
- spojit viděný obraz se slovem, které slyší
- zapamatovat si viděné i slyšené a to dlouhodobě i krátkodobě
- správně vnímat a pochopit jevy i skutečnosti, tak jak po sobě následovaly a podle toho koordinovat a plánovat své chování
- orientovat se nejen na vlastním těle, ale i v prostoru a uvědomovat si tak prostorové vztahy mezi jednotlivými předměty a jevy

V případě vzniku deficitů u dílčích funkcí dochází následně i k oslabení základních schopností a s tím souvisejících obtíží s učením a chováním.

Po dobu školní docházky se u dětí se specifickými poruchami učení provádí nejčastěji učitelem tzv. **depistáž**. Následně probíhá diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách, přičemž se opírá o přímé i nepřímé zdroje diagnostických informací. (Bartoňová, 2010; Bartoňová & Vítková, 2007)

„Depistáž – vědomé, cílené, včasné vyhledávání nemocných nebo zdrojů nemoci v celé populaci nebo ve vybraných skupinách“ (Slovník cizích slov .net.[online], 2014).

Organizace vzdělávacího procesu vyžaduje:

- využívat speciálně pedagogické postupy v průběhu celé vyučovací hodiny, volit spíše individuální přístup a přiměřené tempo práce
- upřednostnit ústní projev před písemným
- menší počet žáků ve třídě
- vzájemná spolupráce školy a rodičů
- při hodnocení a klasifikaci je třeba přihlídnout k charakteru poruchy

Speciálně pedagogická péče se zaměřuje na posílení a rozvoj oslabených funkcí centrální nervové soustavy a získání potřebných dovedností. Tuto výuku je kompetentní provádět speciální pedagog nebo učitel, který absolvoval akreditovaný program Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dosahovat však dobrých výsledků při edukaci žáků s těmito specifickými poruchami znamená mít dostatečné vědomosti v oblasti poruch učení i chování a také se obrnit pevnou vůlí a vytrvalostí. Také je důležité umět zažívat uspokojení i z drobných úspěchů při dosažené práci. (Bartoňová, 2010)

V oblasti **organizace péče a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení** vycházejí podle Bartoňové (2010) formy vzdělávání a možného poskytování reedukační péče z doporučení pedagogicko-psychologických poraden nebo ze spolupráce se speciálně pedagogickými centry, tzv. Dys – centry.

Možnosti takovéto péče v současné době jsou tyto:

- **Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.** Jde o způsob péče, která se uplatňuje u méně závažných forem poruch v rámci běžných tříd základních škol. Je však nezbytné, aby vyučující měl alespoň základní znalosti a dovednosti v dané problematice. Pokud se jedná o závažnější stupeň poruchy, může být dítě ve třídě základní školy integrováno pouze za předpokladu zachování a splnění všech podmínek integrace.

- **Individuální péče prováděná učitelem**, který absolvoval speciální kurz. Tuto péči může také zajišťovat speciální pedagog. Výuka probíhá ve třídách základních škol. Zabývá se reedukační péčí, vede dyslektické kroužky a vše potřebné konzultuje s poradenskými pracovišti.
- **Třídy individuální péče, které jsou zřizovány při základních školách.** V těchto třídách děti pracují v průběhu dne. Jde především o výuku českého jazyka, která je zaměřena na reedukační péči. Tuto péči ve většině případů zajišťuje speciální pedagog.
- **„Cestující učitel“** – je to nejčastěji zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo zaměstnanec speciálně pedagogického centra. Navštěvuje základní školy a v průběhu výuky zajišťuje reedukační péči.
- **Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování.** Jedná se o třídy, které jsou zřizovány při základních školách. Žáci jsou do těchto tříd zařazováni na základě odborného vyšetření a současně po udělení souhlasu zákonným zástupcem žáka a ředitelem školy. Výuka je založena na týmové spolupráci mezi učiteli, zaměstnanci odborných pracovišť, rodiči a samotným žákem. Tyto speciální třídy s malým počtem žáků v jednotlivých třídách umožňují intenzivnější a soustavnější speciálně pedagogickou péči jednotlivým žákům. Ve třídách s poruchami učení je obvykle 12 dětí a v třídách s poruchami chování pouze 10 dětí. Práce ve speciálních třídách může dětem snadněji pomoci k překonání jejich deficitů a tím i k vytvoření pozitivního vztahu ke vzdělání. Speciální třídy jsou výhodou spíše pro žáky s průměrnou nebo mírně podprůměrnou intelektovou schopností, kteří se hůře adaptují, jsou uzavřenější a vyžadují spíše individuální přístup.
- **Speciální školy pro děti s poruchami učení.** První taková škola byla provozována v Karlových Varech. V současnosti je již v České republice více než 10 takových škol. Žákům je zajišťována individuální a speciální péče odborníky po celou dobu vyučování.
- **Dětské psychiatrické léčebny.** Probíhá zde léčení a vzdělávání žáků s těžkým stupněm postižení, kde přichází na řadu i pomoc terapeuta.

- **Individuální a skupinová péče.** Je uskutečňována v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), střediscích výchovné péče (SVP) a speciálně pedagogických centrech (SPC). Zde je prováděna péče ve stimulačních a edukačních skupinách, popřípadě individuálně vedená reedukační péče. Tato péče probíhá společně za účasti rodičů. (Bartoňová, 2010; Bartoňová & Vítková, 2007)

„Učitel by si měl stále uvědomovat, že každý z jeho žáků je ve všech ohledech jiný než ti ostatní. Navzájem se od sebe liší inteligencí, tělesnou stavbou, koordinací, temperamentem atd. Přístupujete-li k nim se stejným očekáváním a stejnými požadavky, dočkáte se zklamání a nakonec i pocitu ztroskotání. Bude vám na obtíž každé dítě, které nějakým způsobem vyčnívá z řady. I dítě schopnější a houževnatější než ostatní vám může překážet. S takovýmto přístupem se v žádném případě nedokážete vyrovnat s dítětem, u kterého se projevuje ADHD“ (Train, 1997, s. 130).

Každý z nás disponuje svými jedinečnými schopnostmi, které se však mohou měnit vlivem prostředí, které nás obklopuje. Pokud zaujmeme tento postoj, budeme schopni přijmout každého jedince takového, jaký ve skutečnosti je.

Dítě s **ADHD** představuje ve většině případů velkou zátěž, i přesto by však nemělo být vyloučeno a mělo by být přihlédnuto k jeho zdravotnímu stavu. Pokud však k takovému vyloučení dojde, je zřejmé, že od počátku nebyla dodržována pravidla pro práci s takovým dítětem trpícím poruchou chování. Je třeba si uvědomit, že takové dítě nám dělá nejen starosti, ale i ono samo má mnoho svých vlastních problémů. Z důvodu své poruchy chování je hyperaktivní, roztržitý a impulzivní. Samo si neumí pomoci, a tak je závislé na pomoci svého okolí.

Dítě není možné vyléčit, ale je možné mu život usnadnit. Postupem věku se dítě může se svým handicapem lépe vyrovnat. Naším úkolem je především zabránit vzniku sekundárních poruch chování.

Chybou učitele je, když nevhodné chování dítěte přisuzuje rodičům dítěte. Dítě s ADHD je ovládáno svými impulzy, a proto je třeba k němu přistupovat jako např. k dítěti s epilepsií. Jednou z nejdůležitějších starostí učitele ve třídě by mělo být zajištění jeho bezpečnosti, a to zejména v odborných hodinách, jako je např. biologie, chemie, pracovní a tělesná výchova aj. Při výuce je také třeba zajistit alternativní aktivity, aby výuka byla různorodá, a dítě tak spíše udrželo pozornost. V případě úspěchu je třeba dítě odměňovat

záživnou aktivitou. O co delší dobu se učitelé podaří vše řešit bez problémů, o to lépe pro udržení pocitu sebedůvěry a představy dítěte o sobě samém. (Train, 1997)

Specifické poruchy učení a chování se proměňují i ve spojitosti s předškolním a školním věkem a v období adolescence.

Jak jsme již uvedli, u dětí **předškolního věku** je možné sledovat případné projevy či deficity, které mohou představovat rizikové faktory ve spojitosti se specifickými poruchami učení. Jedním z možných projevů či signálů možné dysfunkce je např. to, že dítě navštěvuje v předškolním věku logopeda. Tyto děti mají především problémy s artikulační neobratností a s výslovností sykavek.

Děti s poruchami učení a chování především v **období raného školního věku**, ale i později, si velice obtížně nalézají cestu ke svým vrstevníkům. Jejich zvláštní chování vyvolává u druhých dětí posměšky, odmítání a zejména negativní hodnocení. Tyto děti však také nechtějí být samy, stejně tak jako jiné děti, a proto tropí věci, které jiné děti nedělají, a to jen proto, aby na sebe upoutaly pozornost. Také se tyto jedinci špatně sociálně adaptují, navazují a udržují přátelství. Přátelské vztahy jsou však nezbytné pro spokojený život jedince.

V období **středního školního věku**, o kterém hovoříme přibližně mezi devátým a dvanáctým rokem života, u dívek i dříve, se neklid způsobený přechodnou nezralostí postupně vytrácí. U dětí s ADHD však nikoliv. Tyto děti se tak spíše stávají nápadnější mezi svými již „uklidněnými“ spolužáky.

V rozmezí dvanácti až patnácti let, tedy v období **staršího školního věku** neboli puberty, kdy dítě přechází z prvního stupně základní školy na druhý stupeň, můžeme hovořit o velice náročném období pro každé dítě a pro dítě s nějakou poruchou či handicapem obzvláště. V tomto období jsou požadovány podstatně větší nároky na rychlost, samostatnost a myšlení dítěte. Právě při těchto činnostech se mnohdy odhalí dříve skrytá omezení. Tato omezení je velice vhodné řešit ve spolupráci mezi žákem, rodiči, poradenskými zařízeními a školou. V případě, kdy žák již dříve navštěvoval některá z poradenských zařízení, je mnohdy toto období pro takto připravované žáky snadnější. Ovšem i mnozí žáci, kteří již spolupracují s poradenskými pracovníky, nejsou zcela bez problémů. Jedná se většinou o žáky s projevy hlubšího postižení, pro které je vhodnější navštěvovat spíše specializovanou třídu, kterou však dosud z jakýchkoliv důvodů

nenavštěvovali. Přes veškeré komplikace je však nezbytné, aby dítě na druhém stupni základní školy bylo zodpovědně připraveno na vstup na střední školu. (Janderková, 2010)

*„Projevy specifických poruch učení a chování mohou být v **dospívání**, obdobně jako v dětství, velmi pestré. Nejčastěji se jedná o nepozornost, nesoustředěnost a snadnou vyrušitelnost, náladovost, impulzivitu, vzdorovitost, agresivitu a dys-poruchy v učení. Některé příznaky se mohou dokonce v období puberty vystupňovat“* (Janderková, 2010, s. 19).

Specifické poruchy učení a chování s věkem neustoupí, naopak přetrvávají i v období **adolescence a dospělosti**. Je možné říci, že s nástupem puberty mnohdy ubudou výrazné psychomotorické projevy, ale mohou se objevit např. nápadné projevy v chování, které mají spojitost s disharmonickým vývojem osobnosti. V období adolescence je nutné věnovat těmto problémům neustálou pozornost, jelikož v některých případech může dojít až k ohrožení osobnosti, ale i života dítěte, např. z důvodu depresivních symptomů. V období dospívání si jedinec mnohdy osvojí určité techniky, které mu nadále pomohou se vyrovnat se svým handicapem a typickými projevy, jako je např. vznětlivost, emoční nestabilita, malá odolnost vůči stresu, snadná dezorientace, impulzivita a neschopnost organizace. Je velice vhodné si s dospívajícím jedincem tyto projevy prodiskutovat. Většinou o problémech ví i on sám, ale stydí se za ně, anebo si s nimi sám neumí poradit a to i přesto, že mu způsobují komplikace nejen ve škole, ale i v kamarádských a přátelských vztazích.

V průběhu dospívání je vhodné se zaměřit a dodržovat některé základní zásady jako jsou:

- **zařazení do skupiny** – např. jedinců se stejnými problémy, do sportovních oddílů aj.
- **kontakt s osobním rádcem** – osobou, která má pro něj pochopení a současně není členem rodiny. Vhodnou osobou je např. vedoucí sportovního klubu, vedoucí nějaké zájmové organizace či dobrý přítel
- **naučit se přijímat sám sebe takového, jaký je**. Pokud tomuto jedinec porozumí, samozřejmě za pomoci dospělých, dodá mu to pocit sebedůvěry a zbaví ho to pochyb o sobě samém

Studenti se specifickými poruchami na středních školách, ať už na odborných učilištích, středních odborných školách či gymnáziích, mají často potíže v českém jazyce, v cizích jazycích, mnohdy i v matematice, záleží na druhu poruchy. Velký problém v tomto období vzniká především u jedinců trpících dyslexií. Jako student střední či vysoké školy musí přečíst velké množství výběrové literatury, což může těmto studentům způsobovat značné potíže. Při čtení jde o tzv. *třífázový mentální pochod*. Aby došlo ke správnému přečtení slov, musí dojít k zrakovému zaznamenání jednotlivých grafických znaků, které musí být následně převedeny na zvukové tvary a ty pak musí být naplněny významem. Cvičením se tento proces postupně automatizuje, a střední článek tak následně ztrácí svoji důležitost a posléze se i úplně vytrácí. Takže běžný čtenář při rychlejším čtení již nečte slova, ale přímo význam. U dyslektiků však k tomuto zkrácenému procesu nedochází. Dyslektik není schopen současně rozumět napsaným slovům a přitom sledovat děj takovou rychlostí, jako by mu ho někdo vyprávěl. Pedagogové na střední škole by se měli u těchto studentů snažit najít a rozvinout ty oblasti, ve kterých dosahují dobrých výsledků. Současně by měli brát ohledy na český jazyk a jiné cizí jazyky, případně i matematiku.

U studentů se specifickými poruchami na středních školách je samozřejmostí spolupráce mezi poradenskými zařízeními, školou, žákem a v neposlední řadě rodiči. Dále je vhodné studentovi poskytnout i jiná zvýhodnění jako jsou:

- poskytnutí nově probírané látky v tištěné podobě, popřípadě formou prezentace
- navázání spolupráce s firmami, kde se mohou tito absolventi uplatnit
- možnost psaní na počítači, mnohdy je však potřeba naučit tyto studenty psát na klávesnici i dostatečně rychle
- vhodné jsou i doplňující hodiny např. českého jazyka aj.
- **tolerance těchto poruch u maturitní zkoušky**

Na základě odborného posudku z příslušného školského poradenského zařízení, jako jsou speciálně pedagogická centra či pedagogicko-psychologické poradny, mohou tito studenti vykonávat maturitní zkoušku za uzpůsobených podmínek. Jedná se například o navýšení časové dotace pro vypracování maturitního úkolu. Toto časové navýšení je odvislé od rozsahu poruchy. (Janderková, 2010)

2.3 Legislativa související s uvedenou problematikou

„Vzdělávání je povinné pro všechny děti bez rozdílů, jak stanovuje zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – v § 2 tohoto zákona je uvedeno, že vzdělávání je založeno na rovném přístupu každého občana ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, a to i z důvodu zdravotního stavu“ (Bartoňová & Vítková, 2010, s. 255).

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se také konkrétně zabývá náplní činnosti poradenských pracovníků na školách, kterými jsou výchovní poradci, školní metodici prevence, školní speciální pedagogové, případně i školní psychologové.

Problematiku související se specifickými poruchami učení a chování dále upravuje:

- **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, která byla novelizována vyhláškou č. 116/2011 Sb. Jejím účelem je poskytnutí poradenských služeb dětem od nejranějšího věku, žákům základních i středních škol a podle potřeby i dospívajícím jedincům s různými typy postižení. Služby jsou poskytovány školskými poradenskými zařízeními, jako jsou:
 - ✓ **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**, které se zejména zaměřují na speciálněpedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku. Cílem těchto PPP je především zjištění příčin poruch učení a chování, zjištění příčin jiných problémů v souvislosti s vývojem osobnosti, s výchovou, vzděláváním, ale i profesním zařazením. Dále se zaměřují i na oblast prevence školní neúspěšnosti a působení negativních jevů, především v sociální oblasti na vývoj dítěte s poruchou učení a chování. Jejich náplní je i zpracovávání odborných podkladů pro rozhodnutí orgánů státní správy, např. doporučení k integraci žáka aj.
 - ✓ **speciálně pedagogická centra (SPC)**, koordinují speciálněpedagogickou, psychologickou a případně také zdravotní péči a poskytování sociálních služeb pro děti postižené a současně

i pro jejich rodiče a učitele. Jsou nápomocna při řešení náročných situací, které jsou spojeny s výchovou postižených dětí.

- **Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**, novelizováno vyhláškou č. 147/2011 Sb. V ustanovení § 2 této vyhlášky jsou stanoveny zásady a cíle speciálního vzdělávání, kterými jsou:

„Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.“

Vyhláška současně stanoví formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, stanoví typy speciálních škol, dále řeší problematiku individuálních vzdělávacích plánů atd.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, který specifikuje činnost **Středisek výchovné péče**, která jsou součástí systému pedagogicko-psychologického poradenství od roku 1997. Patří sem:

- diagnostický ústav
- dětský domov a dětský domov se školou
- výchovný ústav

Tato střediska spolupracují se školami, pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky sociální prevence, sociálně-pedagogickými centry a jinými odbornými institucemi. Jejich cílem je zajištění okamžité pomoci, poradenské služby či systematické péče při zjištění prvních signálů výchovných problémů. Dále mají za úkol předcházet vzniku vážnějších poruch chování, případně je odstraňovat či alespoň zmírňovat a to vše ve spolupráci s rodinou jedince. Tato střediska se současně zaměřují i na prevenci zneužívání návykových látek ve školách i školských zařízeních. Střediska dále zajišťují především činnost preventivní, poradenskou, diagnostickou, ale také výchovnou, vzdělávací a psychotherapeutickou. Veškeré činnosti zajišťují formou ambulantní,

ale i internátní péčí, která zpravidla probíhá po dobu dvou měsíců. Zajišťují i okamžitou pomoc v případě krizových situací a to jak na straně dítěte, tak i v případě selhání rodičovské péče.

Integraci žáků do škol a školských zařízení upravuje také **Metodický pokyn č.j. 16 138/98-24 a Pokyn MŠMT ČR č.j. 23472/92-21/212** k zajištění péče o tyto děti na ZŠ. (Mühlpacher, 2010)

„10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F80-F89 Poruchy psychického vývoje. Zahrnují základní diagnózy:

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy“ (Bartoňová, 2010, s. 8).

V 10. Revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1993 jsou zase vymezeny poruchy chování a to v kategoriích F90-F98:

F90 Hyperkinetické poruchy, jedná se o poruchy pozornosti, aktivity, chování aj.

F91 Poruchy chování např. v návaznosti na rodinu, socializovanou poruchu aj.

F92 Smíšené poruchy chování a emocí, např. depresivní poruchy

F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

F94 Poruchy sociálních vztahů vznikající v dětství a adolescenci

F98 Jiné poruchy chování a emocí začínající zejména v období dětství a adolescence (Bartoňová & Vítková, 2010)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA

V teoretické části bakalářské práce jsem vycházela z analýz a komparací dostupných materiálů souvisejících s problematikou specifických poruch učení a chování. Materiály byly zajištěny zejména z odborné literatury, internetových zdrojů a legislativních pramenů.

V praktické části bakalářské práce bude proveden metodologický výzkum, který bude realizován formou kvalitativního výzkumu. Základní výzkumnou metodou bude případová studie jedince se specifickou poruchou učení a chování. Podstatou bude sběr velkého množství empirických dat získaných z dlouhodobé znalosti jedince, anamnestických materiálů, z analýz zdravotní dokumentace jedince, z analýz pedagogické dokumentace jedince a vyšetření prostředí. Data budou řádně prostudována, vzájemně interpretována a následně vyhodnocena. Případová studie má velmi osobní charakter, a proto budou dodržena jistá etická pravidla. Doplňující výzkumnou metodou bude dlouhodobé zúčastněné pozorování jedince, nestrukturovaný rozhovor s rodiči jedince vedoucí k získání potřebných informací a jejich analýza. Pomyslnou tečkou bude polostrukturovaný rozhovor s jedincem trpícím kombinací specifických poruch učení a chování. Rozhovory byly uskutečněny v jejich domácím prostředí, při přátelské a vlídné atmosféře.

Cílem výzkumné části méj bakalářské práce bude ověřit, zda tento konkrétní jedinec v praxi naplňuje teoretické poznatky o specifických poruchách učení a chování a současně zjistit, jaký je postoj společnosti, zejména pedagogických pracovníků a spolužáků k jedinci s kombinací specifické poruchy učení a chování.

Případová studie popisuje život osmnáctiletého chlapce trpícího kombinací specifických poruch učení a chování. Mladík se narodil a vyrůstal v úplné rodině, v láskyplném a citlivém prostředí, naplněném každodenní trpělivostí. Přesto musí čelit svému osudu vůči ne až tolik vlídnému postoji společnosti. Přes tato úskalí mladík, s podporou své rodiny, velmi úspěšně ukončil základní školu v běžné třídě. Dokonce byl přijat na střední školu s maturitním oborem.

3.1 Charakteristika jedince

Jméno: Tomáš (jméno z důvodu utajení bylo změněno)

Věk: 18 let

Vzhled: mladík urostlé, sportovní postavy, husté blond'até vlasy, modré oči

Studium: student 3. ročníku SŠ – maturitní obor

Specifické poruchy učení a chování: dysortografie, grafomotorická neobratnost, porucha pozornosti a hyperkinetická porucha na bázi LMD

IQ: nadprůměrná až vysoce nadprůměrná

Rodinná anamnéza:

Tomáš žije v úplné rodině, má mladší sestru (16 let), studentka 1. ročníku SŠ – též maturitního oboru. Jeho matka má v současné době 40 let, vzdělání má středoškolské s maturitou. Otcí je nyní 50 let, má vysokoškolské vzdělání.

V přímé rodinné linii nebyly diagnostikovány žádné specifické poruchy učení a chování.

Osobní anamnéza:

Tomáš se narodil matce ve věku 21 let, jako její první dítě. Jednalo se o druhé těhotenství. První těhotenství bylo ukončeno samovolným potratem v 8. týdnu těhotenství. Druhé těhotenství bylo tedy z důvodu předchozího těhotenství od počátku považováno za rizikové. Od pátého měsíce těhotenství matka trvale ležela v domácí péči. Následně se objevily obtíže s vysokým krevním tlakem a zvýšenou bílkovinou v moči a otoky končetin. V sedmém měsíci byla matce diagnostikována pozdní těhotenská gestóza a matka byla hospitalizována v porodnici. I přes veškerou léčbu docházelo u matky nadále k pozvolnému zhoršení zdravotního stavu. V důsledku těchto komplikací byl matce vyvolán porod, těhotenství tedy bylo ukončeno již v 38. týdnu.

Porod zpočátku probíhal bez obtíží, poloha dítěte při porodu byla hlavičkou. Následně však v poslední době porodní docházelo k nedostatku přísunu kyslíku dítěti a Tomáš byl při porodu přidušen. Tomášova poporodní hmotnost byla 2850 g a délka

48 cm. Ihned po porodu byl Tomáš matce odebrán a uložen do inkubátoru s přísunem kyslíku. Z důvodu těchto obtíží byl Tomáš po narození na umělé výživě. Týden po narození, kdy už by bylo možné Tomáše kojít, se kojení nedařilo, byl tedy krmen odstříkaným mateřským mlékem z lahvičky. Ve stejnou dobu se u Tomáše objevila novorozenecká žloutenka, proto zůstal i nadále v inkubátoru, kde byl vystaven fototerapii a matce byl vždy dán pouze na krmení. Z porodnice byl Tomáš společně se svojí matkou propuštěn až 16. den po narození jako zdravý jedinec.

3.2 Vývoj, výchova, vzdělávání a budoucí uplatnění jedince

Tomáš v průběhu dne špatně spával, reagoval a probouzel se při běžných denních zvucích, když matka vařila, uklízela aj. V noci se velice často budil, přibližně každou druhou hodinu, ale i častěji. Plakal, stravu přijímal pouze po malých dávkách, často se při jídle zlobil a mnohdy mléko vypouštěl z úst zase zpět.

V pěti měsících byl Tomáš již krmen kojeneckým mlékem, zkoušel jíst kojeneckou kaši a tvaroh. Léky žádné nebral. Smál se, a to i nahlas, pobrukoval si, sledoval okolí, prohlížel si ruce a sahal na předměty, které měl v dosahu před sebou. Potíže při stravování a spaní v denních, ale i v nočních hodinách stále přetrvávaly. Žádné jiné odlišnosti se u Tomáše neprojevovaly. Dle vyjádření lékařů se jednalo o zdravého kojence.

V šesti měsících byl Tomáš z důvodu podezření na zápal plic hospitalizován v dětské nemocnici, v doprovodu své matky. Podezření se neprokázalo a Tomáš byl s matkou desátý den propuštěn do domácí péče. Žádná další péče odborného lékaře nebyla nutná.

V osmi měsících nadále přetrvávaly obtíže při jídle. Tomáš byl již většinou krmen lžící. Při jídle se vztekal, prskal stravu ven z úst a při neustálých intenzivních pohybech rukou a nohou matce i mnohdy vyrážel jídlo ze lžice. Krmení často vyžadovalo zvýšené úsilí a mnohdy připomínalo „boj“ o to, kdo z koho. Také v tuto dobu vyslovil Tomáš své první slůvko „máma“.

V deseti měsících Tomáš již uměl a neustále opakoval více slov jako např. „táta, ham, pá pá, haf aj. Také měl již 7 zubů, jejich růst probíhal bez obtíží. Stále však nelezl po kolenou, pouze se odstrkoval ručičkami, tudíž se pohyboval spíše vzad. Neprojevoval ani snahu k sezení. V tomto období se začínala projevovat retardace pohybového vývoje.

Tomáš byl odeslán k odbornému vyšetření na neurologii a následně mu byly doporučeny rehabilitace z důvodu nápravy a posílení svalstva, především zádového.

Návštěvy rehabilitací probíhaly dle stanoveného plánu. Tomáš pod vedením matky následně doma cvičil předepsaná cvičení 5x denně vždy před jídlem. Cvičení bylo proti jeho vůli, plakal a vztekal se současně. Matka cvičila s Tomášem se snahou pomoci mu k nápravě, ale současně se slzami v očích - s pohledem na Tomášovo trápení.

V roce se opět u Tomáše rozšířila slovní zásoba, často si povídal a velice rád poslouchal i hudbu, při které lépe přes den usínal. Nadále byl v péči neurologa a rehabilitačních sester. Začínal postupně lézt po kolíčkách. Velice rád se pohyboval po zemi. Jeho velkou motivací k pohybu mu byly hračky rozprostřené po podlaze, které jej velice zajímaly. Tomáš byl zdravý kojeneček, který z pohledu pohybového vývoje byl na úrovni širší normy.

Ve čtrnácti měsících Tomáš seděl, v šestnácti měsících začínal sám bez opory chodit, sice nestabilně, ale zato s velkou snahou a radostí. Byl živé a velice zvědavé dítě, které se postupně snažilo dostat všude, kde to bylo alespoň trochu možné a dostupné, do skříní, na sedačku či stůl apod. Zajímalo ho téměř vše, co se v jeho okolí nacházelo. S hračkami a kostkami si hrál trochu specificky. Místo stavění kostek s nimi různě pohazoval a velice rád je někde ukrýval, jako třeba za skříně, do kuchyňské linky atd. Vyžadoval neustálý dohled za účelem zajištění jeho bezpečnosti.

V osmnácti měsících uměl Tomáš už více jak 20 slov. Chodil již zcela samostatně bez jakýchkoliv obtíží. Péče neurologa, rehabilitačních sester ani jiného odborného lékaře již nebyla potřebná. Dětský pediatr hovořil o Tomášovi jako o zdravém batoleti s vývojem zcela odpovídajícím jeho věku. Stále byl velice živý, zvědavý, se zájmem o vše dostupné i méně dostupné. Přes den chodil velice nerad spát, i večer špatně usínal. Před spaním volával na rodiče, třepal postýlkou, vztekal se. Ráno vstával okolo 4:30 hod. a už nechtěl spát. Již v tuto brzkou dobu vyžadoval pohyb a běžný denní režim.

Ve třech letech byl Tomáš odeslán do péče ortopeda z důvodu špatné podélné klenby chodidel. Byla mu doporučena zvýšená obuv s ortopedickými vložkami. Nadále přetrvával Tomášův zájem o vše, co se nabízelo v jeho okolí, vyžadoval neustálou aktivitu a pohyb. Pokud mu nebyla věnována dostatečná pozornost například při nákupu, snažil se na sebe upozornit vzdorem či snahou účastnit se veškerého dění jako ostatní a prohlížet vše, co je v jeho dosahu. V případě sebemenší nepozornosti rodičů docházelo k situacím,

kdy Tomáš vysypal zboží z regálu na zem nebo do nákupního košíku hbitě snášel zboží dle vlastního výběru. Rodiče nejednou vyslechli poznámky přihlížejících typu „Hlíďte si to nevychované dítě!“ nebo „Nemůžete si toho chlapce uklidnit?“ Dětský pediatr hodnotil Tomášovu neustálou aktivitu spíše pozitivně, upozorňoval jen na neustálou kontrolu, pozornost, opatrnost a trpělivost ze strany rodičů. Lékař také doporučoval nedávat mnoho zákazů s odůvodněním, že takto živé a zvědavé dítě se více duševně rozvíjí než jeho vrstevníci. Doma se chlapec velice rád pohyboval v blízkosti své tehdy pětiměsíční sestry, které často bral hračky z postýlky, dudlík z úst a zřejmě čekal na její reakci. Neustále běhal kolem postýlky, a když sestra spala, zatřepal s radostí s postýlkou proto, aby se probudila, sledovala ho a usmívala se na něj a věnovala mu tedy trochu svojí pozornosti. Hračky stále využíval trochu specifickým způsobem, např. tloukl hračkami o sebe, rozhazoval je po místnosti, šlapal na ně. Knižky prohlížel velice rychle, a tudíž ne příliš pozorně. Při čtení pohádek vydržel naslouchat pouze krátkou chvíli a neprojevoval sebemenší zájem o obsah textu. Později se věnoval i jiným aktivitám, různě pobíhal po bytě. Kresba Tomáše nebavila, vykonával ji s donucením a ve většině případů vytvořil méně úhledný a špatně identifikovatelný obrázek. Při kresbě rád používal studené odstíny barev s černou a hnědou.

Ve 3,5 letech nastoupil Tomáš do běžné mateřské školky v místě svého bydliště. Tomáš se v prostředí mateřské školky adaptoval velice pomalu. Nechodil do školky příliš rád, ráno plakal a žádal, aby mohl jít zpět domů. Když mu nebylo vyhověno, žádal alespoň o odchod ze školky již po obědě. Ve školce odmítal vše nové a neznámé, včetně jakékoliv změny paní učitelky. Při hře s dětmi vyžadoval hbitost, neměl rád časové prodlevy a z toho zřejmě vyplývaly i mnohé jeho nezdary v různých manuálních činnostech. Díky své rychlosti či zbrklosti při hře či jiné motorické činnosti byl spíše neobratný a neopatrný a to nejen vůči sobě, ale také i vůči svému okolí. Jemná motorika nebyla, a nadále i není rozhodně jeho silnou stránkou. Ve školce velice nerad spal, měl poměrně malou potřebu odpoledního spánku, budil okolní děti neustálým pobíháním a braním přikrývek. Paní učitelky nejednou žádaly, aby Tomáš mohl jít domů již po obědě. Matka si vzpomíná jen na jednu paní učitelku, která Tomášovu neustálou aktivitu akceptovala a dokázala Tomáše zabavit. Tomáš zřejmě náklonnost této paní učitelky sám poznal a měl ji velice v oblibě. Při příchodu do školky v ranních hodinách, právě v přítomnosti této paní učitelky, šel Tomáš do školky ochotně a rád.

Při pobytu na dětském hřišti se Tomáš velice hbitě a obratně pohyboval po dětských atrakcích. Samostatné houpání mu však činilo problémy, a proto je ani nevyhledával. Na pískovišti neměl v oblíbě dělat bábovičky a stavět hrady, jako to činily jiné děti. Spíše rozhazoval písek po svém okolí a občas bořil druhým dětem jejich vyhotovené bábovičky. Někdy také zatoužil po tom, aby některé z přítomných dětí pozlobil, a tak jim občas vysypal naplněný kyblík s pískem do vlasů. Ve většině případů následovala bouřlivá reakce od rodičů těchto dětí, omluva matky a pokárání Tomáše s vysvětlením, že se dětem písek nemůže sypat do vlasů, jinak s ním děti nebudou rády kamarádit. S odstupem času docházelo na slova matky a mnozí rodiče společně se svými dětmi odcházeli z dětského hřiště téměř ihned po příchodu Tomáše a jeho matky.

Se svojí sestrou si Tomáš doma hrál rád, ale trochu jiným způsobem, než by ona sama preferovala. Sestra stavěla kostky, Tomáš jí je boural, sestra si hrála s plyšovými hračkami a Tomáš s nimi sváděl vzájemný souboj. Z jeho výrazu ve tváři šlo občas vyčíst myšlenku „Co ty na to?“ I přes tuto svoji neposednost a hbitost byl Tomáš vždy velice bystrý a ve svém nitru citlivý chlapec.

V pěti letech byl Tomáš odeslán dětským pediatrem do péče logopeda z důvodu špatné výslovnosti hlásky „r, ř“ a částečně sykavek. Během půl roku došlo u Tomáše k nápravě výslovnosti a řeč byla zcela bez obtíží. Na svůj věk měl velice dobrou slovní zásobu a používal velice kvalitní větné obraty. Jeho kresba však byla i nadále neúhledná a přetrvávaly stále tendence ke špatnému držení psacích potřeb, psací potřeby nedržel stále tzv. do špetky. Také se u Tomáše po nástupu do mateřské školky velice často vyskytovala různá onemocnění – virózy, angíny, častá nachlazení, a to mnohdy i dvakrát do měsíce. Dětský pediatr proto Tomášovi opakovaně předepisoval i léky na posílení imunity.

Před nástupem povinné školní docházky byl Tomáš z důvodu podezření na poruchu chování odeslán k psychologickému vyšetření. Vyšetřením byla zjištěna velice bohatá slovní zásoba Tomáše. Kladně hodnocena byla i jeho vyjadřovací schopnost, při které používal obraty dospělých. Dále byl odeslán na neurologii, kde podstoupil mimo jiné i vyšetření elektroencefalografii (EEG), při němž se sledují mozkové funkce. Závěrem těchto vyšetření však byla diagnostikována porucha pozornosti společně s hyperkinetickou poruchou chování na bázi LMD. Z důvodu této poruchy byl Tomáši doporučen roční odklad školní docházky, který rodiče zcela akceptovali.

Vstup do základní školy

Přibližně v 7,5 letech Tomáš nastoupil do běžné základní školy v místě jeho bydliště, kde byl integrován v běžné třídě. Roli žáka přijal Tomáš spíše jako nutné zlo. Vzhledem ke svému vzrůstu byl posazen do předposlední lavice. Poměrně brzy však byl paní učitelkou přesazen do lavice blíže k tabuli, a to především z důvodu opakovaného vyrušování spolužáků.

Čtení Tomášovi nečinilo žádné zásadní potíže. Písemný projev byl však méně úhledný. Tomáš se vždy těšil na hodiny tělesné výchovy a naopak zásadně odmítal hodiny výtvarné výchovy a později i hodiny pracovní činnosti a českého jazyka. Tomáš měl téměř vždy velice rychle vypracovaný úkol, který byl dětem zadán vyučujícím. Následně ale vyrušoval spolužáky svým chozením po třídě a častými dotazy směřovanými na některého ze spolužáků typu např. „Co s tím pořád tak dlouho děláš?“

Ve školní družině Tomáš nechtěl spolupracovat. Výrobky, které děti vyhotovily s radostí, Tomáš činil s donucením. Z jeho výtvorů byla zřejmá jeho rychlost při vytváření a minimální zájem o tuto činnost. Výtvary mnohdy nedržely při sobě tak, jak by bylo třeba, a často působily, zřejmě díky i zvoleným barevným odstínům, poměrně smutně. Paní vychovatelky opakovaně sdělovaly Tomášovým rodičům, že nechce spolupracovat, že zlobí a běhá po třídě. Často také žádaly, zda by Tomáš nemohl jít ze školní družiny dříve s odůvodněním, že ho to tam nebaví. Rodiče však, s ohledem na své zaměstnání, neměli možnost těmto žádostem vyhovět.

Rodiče školu informovali o tom, že Tomáš trpí hyperkinetickou poruchou na bázi LMD. I přes písemné sdělení psychologa docházelo ze strany školy k opakovaným stížnostem a písemným poznámkám na Tomášovo nevhodné chování. Žákovskou knížku měl Tomáš neustále doplňován o různě formulované poznámky a stížnosti na jeho nevhodné chování ve vyučování i o přestávkách či ve školní družině. Např. sdělení třídní učitelky v žákovské knížce v podobě „*Tomáš neposlouchá v hodinách. Je hlučný a neukázněný. Dělá si, co chce. Nekázeň o přestávce.*“ anebo i sdělení v podobě „*Do G nemá 2 pravítka. Bez nich není možné pracovat!*“ a mnohé další. Tomáš však byl nejednou těmito poznámkami obdarován i zcela neoprávněně, mnohdy snad už jen proto, že nesl „nálepkou neposlušného dítěte“. Příkladem takovéto poznámky bylo, když se Tomáš zastal spolužačky, které se druhý spolužák posmíval, že je „cikánka“ anebo bránil slabšího spolužáka, na němž byla páchána šikana a to tím, že mu druhý spolužák jedl svačinu.

Tomáš se za tyto slabší spolužáky postavil a hájil je, došlo však ke rvačce. Škola ale neřešila příčinu a individuální odpovědnost, jen samotnou rvačku spolužáků, kterou posoudila negativně pro oba zúčastněné žáky. Tomáš se snažil vysvětlit důvod rvačky, ale nebyl vyslyšen. Opět obdržel další poznámku ve znění „*Pral se o přestávce. Nevhodné chování (odmlouvá se sklonem k drzosti). Prosím o domluvu.*“ Tomáš však velice těžce vždy nesl a nese veškerou nespravedlnost, a tak možná i proto začalo docházet k negativistickému postoji Tomáše ke škole.

Jeho školní výsledky byly ve všech předmětech, s výjimkou českého jazyka a matematiky, hodnoceny jako „výborné“. Český jazyk a matematika však byly na rozhraní hodnocení „chvalitebný“ a „dobrý“. I přes tyto výsledky ve škole si rodiče začali, ve srovnání s Tomášovou mladší sestrou, uvědomovat jeho „problémovost“ či odlišnost v tolik kritizovaném písemném projevu, při kresbě a také v oblasti jemné motoriky.

V 9 letech rodiče opět navštívili psychologa z důvodu podezření na „problémovost“, respektive školní neúspěšnost Tomáše v některých oblastech výuky. Dětský psycholog svým vyšetřením u Tomáše zjistil nadprůměrné až vysoce nadprůměrné IQ. Potvrdil ale poruchu pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování na bázi LMD. Současně zjistil velmi nízkou úroveň grafomotoriky, a to v kresbě i v písmu. Dále sdělil, že nelze vyloučit dysgrafické obtíže. Při doplňování nedokončených vět byly u Tomáše pozorovány i gramatické obtíže – nerozlišování hranic slov, záměny tvarově podobných písmen aj. Vzhledem k možným specifickým vývojovým poruchám učení bylo Tomášovi doporučeno i speciální vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Tomáš tedy ve svých 9 letech absolvoval vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Bylo zjištěno, že jde o chlapce s nerovnoměrným rozložením rozumových schopností, s převahou ve prospěch slovní složky. V písemném projevu byla zjištěna dysortografie a grafomotorická neobratnost (projevuje se při grafickém projevu, při kreslení a psaní, jde zejména o nevhodný úchop tužky a nadměrný přetlak na podložku). Jako komplikace pro školní práci chlapce byla uvedena již dříve diagnostikovaná hyperkinetická porucha chování na bázi LMD a s tím související pozornostní výkyvy a případné potíže s chováním. Bylo konstatováno, že na Tomáše je nutné pohlížet jako na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle § 16 Školského zákona - zdravotní znevýhodnění, které vyžaduje zohlednění ve vzdělávání. Dále bylo vyšetřením konstatováno, že ve školní práci se doporučuje zohledněné hodnocení psaní ve všech předmětech, dále je třeba dát přednost ústnímu ověřování vědomostí, poskytnout

dostatek času na práci, případně přiměřeně krátit, střídat diktáty s doplňovacím cvičením. Pracovat s Tomášem je třeba jako s žákem speciálně-pedagogickou metodikou. Současně bylo doporučeno Tomáše chválit, oceňovat za projevené úsilí a motivovat ho tak k další práci.

Rodiče Tomáše předali zprávu z pedagogicko-psychologické poradny do školy a doufali v kvalitní vzájemnou spolupráci a profesionální přístup při vzdělávání syna. Plnění domácích úkolů přinášelo velké úsilí, jak ze strany Tomáše, tak i rodičů. Po celou dobu školní docházky na prvním stupni základní školy se matka plně věnovala přípravě Tomáše do školy. Pod dohledem matky vypracovával domácí úkoly, při kterých každý vedlejší podnět a zvuk znamenal důvod k odpoutání Tomášovy pozornosti od plněného úkolu. Úkoly vypracovával střídavě s odreagováním se např. formou nějaké pomoci matce, krátkou hrou nebo zhlédnutím krátké pohádky. Tomáš společně se svojí matkou zaplnil značnou část všedního odpoledne přípravou do školy a následným plněním cvičení zadaných při opakovaných konzultacích v pedagogicko-psychologické poradně. Jednotlivá cvičení Tomáš postupně vypracovával za pomoci procvičovacích listů, které sloužily především k nácviku prostorové orientace (autorkou těchto cvičení byla Jiřina Bednářová). Také přípravu pomůcek do školy na druhý den musel Tomáš vykonávat vždy za přítomnosti své matky, aby byly co nejvíce eliminovány poznámky, které by Tomáš následně obdržel za nějaké chybějící pomůcky či úkoly následující den ve škole.

Mimoškolní aktivity

V rámci mimoškolních aktivit se Tomáš věnoval s oblibou sportu. Při sportu se cítil téměř vždy spokojeně. Výjimkou bylo pouze plavání, které mu činilo potíže. Jinak byl Tomáš vždy sportovně velmi nadaný, vytrvalý a téměř neunavitelný.

Od svých 8 let hrál fotbal za žáky fotbalového klubu. Na základě svých kvalit a odhodlání plnit svoji funkci fotbalisty a současně z důvodu jeho nebojácnosti – „tvrdomi“ a důrazu při hře zastával Tomáš na hřišti místo stopera. Trénovat chodil 2x týdně. 1x až 2x týdně se konala fotbalová utkání, kterých se Tomáš velice rád účastnil.

Ve svých 10 letech hrál Tomáš nejen fotbal, ale začal se věnovat i atletice. S ohledem na náročnou školní přípravu, která Tomášovi zabírala značnou část odpoledne, rozhodli rodiče o ukončení účasti Tomáše v atletice a za postačující vyhodnotili jeho fyzickou aktivitu vynaloženou v souvislosti s fotbalem.

Rodina byla spíše sportovně zaměřená a svůj volný čas, především o víkendech, věnovala výletům na kolech nebo in-line bruslích. O prázdninách rodina upřednostňovala aktivní dovolenou před pobytem u moře.

Druhý stupeň základní školy

Rodiče se snažili i na druhém stupni základní školy o maximální spolupráci se školou, ale mnohdy nabývali pocitu bezmoci a bezradnosti. Teprve se změnou třídní učitelky v Tomášově třídě došlo i k posunu v této oblasti. Ve sděleních Tomášovy žákovské knížky se přestaly objevovat poznámky, které dříve zaplňovaly celou tuto vyhrazenou část. Poznámky se vyskytly pouze občas a to od jiných vyučujících než od samotné třídní učitelky. Tomáš si svoji třídní paní učitelku velice oblíbil a mnohdy se i do školy těšil. Paní učitelka byla spravedlivá, s kamarádským a současně důrazným přístupem k žákům. Veškeré školní prohřešky u dětí si vyřešila v třídním kolektivu, bez účasti rodičů. Velkým zklamáním pro Tomáše bylo, když paní učitelka vážně onemocněla a ve škole ukončila pracovní poměr. Na rozloučenou uspořádala pro své žáky rozloučení na zahradě svého rodinného domu. Tomáš i rodiče byli touto zprávou velice zklamáni, paní učitelce přáli brzké uzdravení a doufali, že nová paní učitelka bude alespoň z poloviny tak profesionální jako její předchůdkyně.

Nová třídní paní učitelka byla také současně matkou dvou dětí, a možná i proto měla značné pochopení i pro hyperaktivního Tomáše. Poznámek v žákovské knížce směřovaných především na Tomášovo nevhodné chování sice částečně přibylo, ale stále to byl přijatelný stav, který u Tomáše opětovně nevyvolal nepřátelský vztah ke škole. Tomáše bylo i nadále nutné v hodinách více zapojovat, více než jiné žáky. Např. mazával tabuli, což se mu později znelíbilo. Věděl, že službu má spolužák a tudíž nechápal, proč právě on má tuto činnost vykonávat za druhého. Dá se říci, že tuto aktivitu a mnohé jiné, které mu byly vyučujícími přidělovány, začal Tomáš vnímat jako trest. V této oblasti se tedy situace začala následně opět trochu komplikovat. U Tomáše se postupně začaly objevovat první náznaky pubertálního chování, které ve značné míře způsobovalo především jeho opoziční a negativistické chování. Nadále však stále působil jako ochránce slabších a obecně těch, na kterých bylo někým jiným, dle posouzení Tomáše, pácháno bezpráví. Mnohdy však viděl nespravedlnost i ve vztahu učitel a žák, a tak se nejednou přidal na stranu spolužáka a prosazoval z jeho pohledu spravedlnost vůči učiteli. Tyto situace byly leckdy kolizní

a Tomáš tedy občas obdržel poznámky za nevhodné či drzé chování. Třídní učitelka Tomáše začala nazývat „BOSS třídy“ a dala mu funkci mluvčího třídy, který se účastnil společných setkání zástupců jednotlivých tříd s ředitelem školy. Vzhledem k tomu, že své názory a postoje Tomáš prosazoval dosti intenzivně i při těchto setkáních, byl následně po 4 měsících z této funkce odvolán. Byl tímto rozhodnutím velice zklamán a rozhořčen současně. Nadále však v rámci třídního kolektivu byl spolužáky uznáván a respektován. Jak říkala třídní učitelka Tomáše „*Co udělá Tomáš, udělá většina třídy také.*“ Zašlo to až tak daleko, že Tomášova sestra, která navštěvovala stejnou základní školu, byla se svým bratrem vždy spojována. Sestře často spolužáci neříkali jejím křestním jménem, ale hovořili o ní jako o sestře Tomášově.

Ve vyučování, a to především v hodinách českého jazyka a matematiky, byly Tomášova motivace a zájem o výuku poměrně malý. Tyto dva předměty, a mnohdy se k nim přidal i německý jazyk, byly pro Tomáše utrpením a nepříjemnou záležitostí, kterou odmítal, než aby s ní raději „bojoval“, a to v tom dobrém slova smyslu. Diktáty v českém jazyce byly snad po celou dobu Tomášovy školní docházky největším problémem a jsou i v současnosti. Doporučené postupy z pedagogicko-psychologické poradny však nebyly školou zcela vždy plně respektovány a mnohdy, i přes tato opatření, to byla situace nesnadná. V diktátech se objevovaly ve značné míře nejen gramatické chyby, ale mnohdy nebylo možné tyto Tomášovy diktáty bez obtíží přečíst. Písmo Tomáše je a vždy bylo velmi nečitelné a tudíž se vyučujícím jeho písemný projev velmi obtížně hodnotí. Matka opakovaně žádala o formu doplňovacích cvičení a diktátů, ale těmto žádostem bylo jen málokdy vyhověno.

Domácí příprava na školní výuku probíhala stále stejným způsobem jako na prvním stupni ZŠ. Matka se stále aktivně účastnila plnění domácích úkolů a jiných povinností společně s Tomášem. Tomáš i nadále pod dohledem matky vypracovával nová cvičení doporučená při konzultacích v pedagogicko-psychologické poradně. Cvičení byla i nadále zaměřena především na prostorovou orientaci. Tomášova sestra byla již zcela samostatná při plnění školních povinností a to už od 3. ročníku základní školy. Sestře nebylo stále zcela jasné, proč bratr nedělá domácí úkoly sám, tak jako ona a proč mu to vždy tak dlouho trvá. Sestra zřejmě v tuto dobu začala mít pocit, že její osobě je věnována menší péče a pozornost než jejímu bratrovi. Toto zjištění rodiče poměrně trápilo, a proto se snažili alespoň o plánování častých společných aktivit, především výletů na kolech, aby dcera

neměla pocit nějakého zanedbávání. Z pohledu rodičů bylo toto období hodně časově náročné a velmi vyčerpávající.

Mimo společné rodinné aktivity Tomáš nadále navštěvoval do svých 13 let fotbal. V tutéž dobu začal navštěvovat 2x týdně judo. Zájem o fotbal začal postupně upadat a sportovní prioritou se pro Tomáše stalo právě judo. Trénoval 4 hodiny týdně a byl nadmíru spokojený. Školu při jakýchkoliv sportovních závodech či utkáních téměř vždy reprezentoval, velice často s dobrými výsledky.

Když bylo Tomášovi 15 let, rodina se přestěhovala z městského panelového domu do rodinného domku na vesnici. Vzhledem k tomu, že se Tomáš vždy velice těžce aklimatizuje v novém prostředí a velice těžce zvládá nové situace, byla tato změna pro Tomáše velice náročná. Nerad hledá nové přátele, a proto i zde odmítal poznat nové kamarády a zastával názor, že své kamarády měl v blízkosti předchozího bydliště a v novém bydlišti již žádné nové přátele poznat nechce.

V témže roce, tedy ve věku Tomášových 15, let, bylo také nutné řešit jeho budoucnost, respektive uplatnění v budoucím životě. Pro Tomáše i pro jeho rodiče to bylo jedno z nejnáročnějších rozhodnutí. Tomáš sám neměl žádnou představu o tom, co by chtěl v životě dělat. Vzhledem k celkovým výsledkům na ZŠ, kde Tomáš stále „sváděl boj jen“ s českým jazykem, matematikou a německým jazykem, a to především z důvodu svých poruch, a výsledky z jiných předmětů byly hodnoceny jako výborné nebo chvalitebné, rozhodli se rodiče po konzultaci s pedagogicko-psychologickou poradnou a současně i psychologem vybrat tři střední školy a Tomášovi je navrhnout. Tomáš přistoupil na variantu všech tří škol a stanovil si pouze pořadí, ve kterém by o zařazení na jednotlivé školy usiloval. Ve dvou případech se jednalo o střední školy se zaměřením na výpočetní techniku a v jednom případě o střední školu zaměřenou na problematiku práva a bezpečnosti.

Z přijímacích zkoušek na střední školu měli obavu především rodiče. Tomáš tuto situaci vnímal spíše s nadhledem, jako by snad téměř o nic důležitého ani nešlo. Přijímací zkoušky na středních školách zaměřených na problematiku výpočetní techniky se psaly na počítači, což bylo pro Tomáše výhodou. Otázky byly zaměřeny do oblastí odborného i všeobecného přehledu. Vzhledem k tomu, že všeobecný přehled má Tomáš značný a psaní testu na počítači mu také vyhovovalo, byl přijat na obě tyto školy. Prioritou Tomáše však byla především ta poslední střední škola, která byla zaměřená

na problematiku práva a bezpečnosti. Na této škole však byly velice náročné přijímací zkoušky, které proběhly v jeden den a trvaly 13 hodin. Součástí jich byl test odborných znalostí a všeobecného přehledu, dále psychotesty a testy fyzické zdatnosti. Vzhledem k tomu, že Tomáš je velice fyzicky zdatný a testy odbornostních a všeobecných znalostí a současně i psychologický test byly formou testových otázek, splnil i zde Tomáš předpoklad pro přijetí na tuto střední školu. Byl nadmíru spokojen a rodiče velice šťastní, že se Tomáš dostal na školu, pro kterou se po předchozím návrhu rozhodl zcela sám. To vedlo rodiče k očekávání snadnějšího průběhu synova budoucího studia především z důvodu jeho osobní motivace a zájmu o tuto střední školu. Tomáš se ze 124 zájemců o přijetí na tuto školu zařadil na 7. místo v testech fyzické zdatnosti a celkově se ze všech oblastí umístil na krásném 11. místě.

Ve svých 16 letech tedy Tomáš ukončil studium na běžné ZŠ, kde byl po celou dobu studia integrován i v běžné třídě. Při ukončení povinné školní docházky obdržel Tomáš tzv. „Výstupní hodnocení“, v jehož závěru bylo uvedeno: *„Tomáš je velice silnou osobností, v kolektivu respektovanou. Umí si na věci udělat svůj vlastní názor a nebojí se za ním stát. Ve škole dosahuje výborných výsledků po celou docházku. Většinu volného času se věnuje bojovým uměním. Zajímá se i o další sporty a soustavně se snaží zvyšovat svou tělesnou zdatnost. Má dobrý všeobecný přehled díky sledování různých dokumentů a četbou encyklopedií. Má výborné předpoklady pro další studium.“* Současně byla Tomášovi na konci 9. ročníku ZŠ udělena první písemná pochvala (to za celou dobu povinné školní docházky) za úspěšné reprezentování školy ve sportovních soutěžích.

Období adolescence a vzdělávání na střední škole

Na nové střední škole si Tomáš pomalu zvykal na nové prostředí a spolužáky. Vzhledem k tomu, že tato škola byla jeho osobním rozhodnutím, ke kterému nebyl nijak rodiči přesvědčován a současně ho tato škola od samého počátku nadchla svým přístupem a samotnou náplní výuky, proběhla tato změna poměrně rychle a úspěšně.

Hned o prvních třídních schůzkách byli rodiče třídním učitelem upozorněni, že v případě studentů, majících některou z poruch učení je nezbytné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu a předat škole aktuální výsledky vyšetření, aby bylo možné přistupovat k těmto studentům individuálně dle doporučení poradny. Tomáš tedy opětovně navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu. V závěru zprávy z vyšetření bylo uvedeno obdobně jako v minulosti na základní škole:

„Dysortografie, grafomotorická neobratnost, porucha pozornosti a hyperkinetická porucha chování na bázi LMD“ Dále bylo uvedeno: „Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle §16 zákona č. 561/2004 Sb. – zdravotní znevýhodnění (SVPU) vyžadující zohlednění ve vzdělávání.“

Doporučeno bylo:

- postupovat dle platných předpisů k práci se žáky se specifickými poruchami učení a chování
- respektovat individuální tempo žáka, případně navýšit časový limit na vypracování úkolu
- pracovat s vizuální oporou (příklady, zadání mít napsané)
- vzhledem k dysortografii se zaměřit na obsahovou stránku, nehodnotit specifické chyby (vynechávky, komolení slov, záměny, přidávání...)
- při nezdařilé písemné práci zaměřené na znalosti gramatiky znalosti ověřovat ústně, (umí-li ústně zdůvodnit)
- volit i jinou formu diktátu (zkrácená verze, doplňovačky...)
- umožnit používání kompenzačních pomůcek (přehledy učiva, tabulky, pravidla, slovníky...)
- při výuce cizích jazyků v písemném textu zvýšenou toleranci ke slovům napsaným foneticky správně
- v písemném projevu zohlednit sníženou kvalitu grafického projevu (úpravu), případně umožnit používat notebook
- umožnit alternativní formu zápisu (kopírovat, předtištěný text, doplňování v textu...)

Doma byla doporučena pravidelná domácí příprava, zopakovat gramatická pravidla a pravidelně je procvičovat. U Tomáše budovat celkové studijní dovednosti. Byla také doporučena pravidelná úzká spolupráce rodičů s vyučujícími. Dále bylo Tomášovi doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu přibližně jeden rok

před maturitní zkouškou, aby mu bylo možné uzpůsobit podmínky pro potřeby maturitní zkoušky.

Rodiče předali do školy tuto zprávu. Očekávali plnohodnotné akceptování těchto doporučení z PPP, kterým však nebylo ve většině případů vyhověno. Dodržování doporučených postupů z PPP bylo pouze částečné, zřejmé bylo v toleranci ve vztahu k poruše pozornosti a hyperkinetické poruše chování na bázi LMD. Naopak malá tolerance byla a je i nadále v oblasti dysortografie a částečně i v oblasti grafomotorické neobratnosti. Dodržování těchto doporučených postupů vychází dle vyjádření rodičů z individuálního přístupu jednotlivých vyučujících a jejich profesionálního či neprofesionálního přístupu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, než celkově z negativního přístupu školy.

Tato střední škola, kterou Tomáš navštěvuje, se zaměřuje zejména na přípravu studentů, jejichž budoucí uplatnění je především v oblasti bezpečnostních složek. Stěžejními předměty jsou na této škole právo, kriminalistika a současně je kladen důraz na výbornou fyzickou připravenost studentů v rámci tělesné výchovy a speciální tělesné výchovy. Tyto předměty si Tomáš velice oblíbil. Nepříjemnou záležitostí jsou však pro něho i nadále hodiny českého, anglického a ruského jazyka, techniky administrativy a hodiny matematiky, zejména pak hodiny geometrie. Rýsování se Tomášovi nedaří a je pro něho stále dosti náročné, s kružítkem i nadále pracuje poměrně neobratně, mnohdy až nebezpečně. Geometrii považuje za nadbytečný a nepodstatný předmět, dle jeho vyjádření ji v životě rozhodně nebude potřebovat. O to složitější je Tomáše přesvědčit, že je však nezbytné nějakým přijatelným způsobem zvládnout i tuto pro něj nepříjemnou a nepodstatnou záležitost.

Z celkového pohledu se jedná o školu velice sportovně zaměřenou, která má ve své týdenní dotaci vyučovacích hodin také 10 hodin speciální tělesné výchovy a tělesné výchovy společně, což Tomášovi velice vyhovuje. Pokud kterýkoliv student vyrušuje ve vyučování, profesor nepíše žádná sdělení rodičům - poznámky, ale studenta v době výuky osobně vyzve, aby vyšel z lavice a udělal např. 50 kliků. Tomáš tedy na této střední škole již nemá téměř žádné písemné poznámky, prohřešky jsou řešeny ústní výtkou a pokáráním za nevhodné chování. Jednou z povinností pro úspěšné absolvování této školy je i absolvování různých týdenních kurzů např. kurz cyklistický, lyžařský, branný, střelecký, parašutistický a také úspěšné získání řidičského oprávnění skupiny „B“. S výjimkou kurzu pro řidiče je Tomáš těmito povinnými kurzy nadšen a při jejich absolvování je velice úspěšný.

Výsledky a hodnocení Tomáše v jednotlivých předmětech jsou však do značné míry ovlivněny i jeho školní neúspěšností, především v oblasti dysortografie a grafomotorické neobratnosti. V předmětech práva, kriminologie, penologie, aplikované psychologie, dějepisu, bezpečnosti a tělesné výchovy je Tomáš hodnocen známkou „výborný“. V předmětech, jako jsou např. český jazyk a literatura, anglický či ruský jazyk, matematika nebo i technika administrativy, je Tomášovo hodnocení vyjádřeno známkou „dobrý“ a občas i „dostatečný“. Respektování a dodržování závěrů z PPP v těchto předmětech je naprosto zanedbatelné. Rodiče hovoří o neochotě a netoleranci konkrétních doporučení PPP v těchto předmětech. Výjimkou je pouze hodina anglického jazyka, kde je Tomášovi poskytována dostatečná časová dotace při písemných cvičeních. Rodiče opakovaně žádali školu o spolupráci v souvislosti s Tomášovou školní neúspěšností v oblastech, které jsou zapříčiněny Tomášovými specifickými poruchami učení a chování. Škola však vysvětluje Tomášovu neúspěšnost jeho nepozorností a špatnou spoluprací v hodinách.

Tomáš sám přes všechny problémy přiznává, že do školy chodí rád, že má v oblíbě hodiny práva, kriminalistiky a všechny typy tělesné i speciální výchovy. Nikdy u něho nebyl problém se záškoláctvím nebo jakoukoliv jinou vynucenou nepřítomností ve škole. Dokonce i v případě nemoci nechce zůstat doma a léčit se. Pokud je však léčba nezbytná a Tomáš musí zůstat doma, učiní tak jen na velice nezbytnou dobu a opět spěchá do školy.

Tomáš a jeho volnočasové aktivity

Tomáš ve svém volném čase nejraději sportuje. Stále navštěvuje judo dvě hodiny týdně a současně chodí do posilovny, kde tráví 3x týdně hodinu. Doma také rád cvičí, má svůj vlastní pokoj, který má vybaven posilovacími pomůckami. Rád sleduje různé dokumenty, především se zaměřením na historii nebo různé přírodní úkazy a vesmír. Rád si zahraje i on-line hry na počítači.

Budoucí uplatnění Tomáše

Otázka budoucího uplatnění Tomáše je v současné době poměrně aktuální téma v rodině. Vzhledem k tomu, že Tomáš je chytrý mladý muž s poměrně rozsáhlým všeobecným přehledem, avšak s obtížemi v oblasti dysortografie a grafomotorické neobratnosti a s tím souvisejícími problémy v oblasti jemné motoriky, zvažuje společně s rodiči svoji další životní dráhu. Jednou z možností je po ukončení středoškolského studia

hledat své budoucí uplatnění u bezpečnostních složek státu, popřípadě u některé z bezpečnostních agentur. Zajímavější, ale i náročnější možností je vysokoškolské studium. Oblast, která Tomáše velmi zajímá, je právo. Uvažuje proto o studiu na právnické fakultě.

Rodiče přiznávají, že preferují variantu druhou, tedy další studium, a zcela se ztotožňují i s volbou studia na právnické fakultě. Současně ale přiznávají značnou obavu ze zdárného absolvování státní části maturitní zkoušky, kterou Tomáš bude skládat z českého jazyka a volitelného ruského jazyka. Proto se také rodiče rozhodli využít již v minulosti doporučeného vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a to přibližně jeden rok před maturitní zkouškou, aby bylo možné Tomášovi uzpůsobit podmínky pro potřeby maturitní zkoušky s přihlédnutím k jeho potřebám žáka se speciálním vzdělávacím přístupem. Posudek k uzpůsobení podmínek pro maturitní zkoušku byl Tomáši vystaven již v měsíci dubnu 2014 se závěrem: „Žák splňuje legislativní podmínky pro zařazení mezi žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky.“ Doporučena byla tolerance symptomů v oblasti didaktických testů, písemné práce, ústní zkoušky, praktické zkoušky. V těchto oblastech bylo Tomáši doporučeno navýšit časový limit o 25%, používat kompenzační pomůcky, tolerovat diagnostikované symptomy a v případě potřeby z důvodu poruchy aktivity a pozornosti pomoci se zorientovat v činnosti, navést apod. **Rodiče pevně doufají, že tato doporučení z PPP budou alespoň pro tentokrát plně akceptována a že díky lidské netolerantnosti nebude synovi zkomplikována i další životní cesta.** V odborné části závěrečné maturitní zkoušky, která se skládá z práva, kriminalistiky a speciální tělesné výchovy, rodiče Tomášovi pevně věří a neočekávají žádné závažné obtíže, které by mohly jakýmkoliv způsobem ohrozit výsledek Tomášovy maturitní zkoušky.

3.3 Vlastní názor jedince na svůj životní úděl

Polostrukturovaný rozhovor s Tomášem.

1. Co je pro Tebe ve škole a v soukromém životě nejhorší?

„Ve škole je pro mě nejhorší a činí mi největší problém matematika, veškeré příklady. Nechápu, proč se to tak musí dělat a proč se to musíme učit, k čemu jsou složité vzorce dobré a k čemu slouží. Nevidím v mnohých těchto složitých výpočtech logické

opodstatnění. Také mi vadí, že ve škole nejsou přesně stanovená pravidla za výchovná pochybení žáků. Stejně pochybení je posuzováno různými způsoby, dle rozhodnutí konkrétního vyučujícího a zřejmě i dle každého jedince individuálně. Pak dojde k situaci, že drobné pochybení studenta je daným profesorem vyhodnoceno neadekvátně jako závažné a tento profesor dá podnět např. k udělení důtky, která je studentovi následně zapsána do jeho materiálů, respektive na samotné vysvědčení. Může dojít k tomu, že z důvodu možná ne až tolik závažného prohřešku, má tento student např. při budoucím uplatnění při hledání zaměstnání ztížené a znevýhodňující postavení z důvodu tohoto záznamu za neadekvátně posouzenou situaci.

V soukromém životě je pro mě nejhorší a nejvíce mi tedy vadí, když mi někdo narušuje můj plán a když nemám dostatek času nebo dokonce téměř žádný čas na rozhodování. Velice nerad se rozhoduji okamžitě, bez času na rozmyšlení. Také nemám rád zbytečnou komunikaci s cizími lidmi, např. když někoho potkám v obchodě či na ulici, nemám rád zbytečné fráze, např. To je dnes hezké počasí aj., považuji takovouto komunikaci za nepodstatnou a zbytečnou.“

2. Jaké změny bys rád přijal v oblasti školní výuky a jakých změn bys rád docílil v soukromém životě?

„Ve škole bych rád uvítal zajímavější a atraktivnější výuku, výuku, která by byla přínosnější, zajímavější, bohatá na informace a různé zajímavosti. Bavila by mě výuka vedená formou diskuze o problému a ne pouze bez vědomí čehokoliv rutinně vypracovávat cvičení z učebnice bez jakýchkoliv dalších podrobnějších informací. Mám rád diskusi o dané problematice, ale mnozí učitelé tuto diskusi záměrně nepřipouští a vynechávají i v případě, že např. v učebnici je přímo uvedeno: Diskutujte na uvedené téma.

Ve svém soukromém životě bych nic neměnil, pouze to, co jsem již říkal v předchozí otázce. Tedy doma v rodině bych nic neměnil, ale nemám zájem o zbytečnou komunikaci s cizími lidmi.“

3. Jak vnímáš postoj svých vrstevníků k Tvoji osobě ve škole a jak mimo školu, ve svém blízkém okolí?

„Ve škole se spolužáky zcela běžně vycházím a komunikuji. S většinou spolužáků raději a s některými méně rád, ale to jde spíše o výjimky. Nemám rád spolužáky, kteří se snaží chovat důležitě a chytře a druhé napomínají za to, co sami také dělají. Také nemám

rád, když tito spolužáci přehnaně reagují na maličkosti a problém zcela zbytečně zvětšují, nebo „šplhají po zádech jiných“ někam nahoru.

Jiné vrstevníky mimo školu, s výjimkou svých dřívějších spolužáků ze základní školy, nijak nevyhledávám. Preferuji spíše méně lepších kamarádů, než spoustu spíše pokryteckých přátel. Také nevím, o čem bych se s cizími lidmi, které neznám, bavil. “

4. Jak vidíš Ty sám svoji roli studenta?

„Nelze to říci jednoznačně, je to odvislé i od konkrétních vyučujících. Záleží z mého pohledu na tom, jaký přístup k nám studentům má i vyučující, zda je možné s ním diskutovat. Zda je jeho výuka zajímavým přínosem a ne spíše nudou. Zda je vyučující pro mě tzv. přirozenou autoritou a osobností. Nemám rád příliš autoritářský přístup vyučujícího, jeho nepříjemné a odměřené jednání. Velice nerad se vidím v roli studenta, kdy se vyučující cítí vůči nám nadřazen, mám z toho velice nepříjemný pocit, že mnou bezdůvodně opovrhne a pohrdá.“

5. Jaká je Tvoje představa budoucího soukromého života a zaměstnání?

„Chtěl bych bydlet v menším domě ve městě a mít dostatek času pro to, co chci dělat, a ne se v životě jen „štvát“ za penězi. Nepovažuji za nejdůležitější hodnotu života peníze, chci žít spokojeným životem.

Rád bych měl zaměstnání, které mě bude bavit a bude současně přínosem. Chci vykonávat povolání, které neškodí přírodě a lidem. Určitě vím, že bych nikdy nechtěl dělat např. provozovatele herny, který zneužívá i finanční nedostatečnost lidí, kteří doufají, že si tímto způsobem přivydělají, ale spíše se stanou závislými. Nemám rád, když lidé parazitují na druhých lidech.“

Závěrem mého kvalitativního výzkumu bylo potvrzeno, že v případě Tomáše jde skutečně o jedince s kombinací specifických poruch učení a chování. Příčinou těchto poruch u Tomáše je s největší pravděpodobností syndrom LMD, k jehož vzniku došlo v době perinatální z důvodu nedostatku kyslíku při protražovaném porodu. Z výsledků lékařských zpráv, vystavených dětským pediatrem, neurologem, psychologem, a následně z výsledků zpráv z PPP, je tato diagnóza jednoznačně potvrzena. Za pomoci dlouhodobého zúčastněného pozorování byly ověřeny základní faktory jedince s ADHD – hyperkinetickou poruchou chování, jako jsou impulzivita, slabá „pracovní“ paměť,

dys-organizace, hyperaktivita, nepozornost. Dále byly pozorovány obtíže v písemném projevu, který je poznamenán četnou gramatickou i specifickou chybovostí (vynechávky diakritiky, záměny písmen). Písmo je neúhledné, hůře čitelné. Pozorována byla i nejistá znalost gramatických pravidel.

Výsledkem mého výzkumu je také zjištění, že i v současné době je přístup k jedincům se specifickými poruchami učení a chování ne vždy vstřícný a ohleduplný. Jednak je zřejmé, že dosud se tato problematika dostatečně nedostala do povědomí laické veřejnosti, ale co je více znepokojující, tak to je skutečnost, že veškeré teoretické poznatky nejsou dosud dostatečně uplatňovány a prohlubovány v praxi, a to zejména v oblasti školství samotnými pedagogickými pracovníky. Nadále dochází z pohledu některých pedagogů k rozlišování žáků na „chytré a hloupé“, „hodné a zlobivé“, respektive „bezproblémové a problémové“. Z pohledu společnosti lze připustit možnou neznalost problematiky, avšak z pohledu pedagogických pracovníků již nikoliv. V případě pedagogů jde zřejmě o neochotu, nezájem či neschopnost uplatnit své teoretické znalosti v praxi. Z mojí případové studie mimo jiné vyplývá, že v případě kombinace SPUCH je o to menší vstřícnost a ochota pomoci jedinci v jeho handicapu způsobenému některou ze SPU, jelikož je handicap – školní neúspěšnost - prisuzován spíše nevhodnému chování jedince a neochotě spolupracovat, bez přihlídnutí k druhému handicapu souvisejícímu se SPCH.

V této souvislosti je možné říci, že v případě Tomáše dochází mezi jeho poruchami navzájem k sekundární symptomatologii, tedy, že jedna porucha vytváří pro druhou určitou nadstavbu.

Z mého výzkumu a současně i z rozhovoru s Tomášem je zřejmé, že vzájemné vztahy mezi Tomášem a jeho vrstevníky, respektive spíše spolužáky, kteří Tomáše dlouhodobě znají, jsou převážně bezproblémové, uznávající a přátelské.

Z rozhovoru s Tomášem je také zřejmý jeho nezájem o získávání nových kontaktů a přátel. Dále je možné z rozhovoru rozpoznat Tomášovu obavu, až neshášenlivost z neadekvátního, nesprávného a pokryteckého přístupu druhých lidí. Tento postoj k lidem ze strany Tomáše může být zapříčiněn i jeho negativními životními zkušenostmi a křivdou, která mu byla dospělými v jeho okolí opakovaně páchána.

Ze závěru kvalitativního výzkumu je možné vyvodit, že ve společnosti nadále není jednoznačné povědomí o handicapech jedinců se specifickými poruchami učení a chování. Co je ale mnohem závažnější, je ta skutečnost, že na půdě některých školských zařízení

nejsou některými pedagogickými pracovníky i v současné době zcela respektována a plně dodržována některá ustanovení zákona č. 561/2004 Sb. – zdravotní znevýhodnění (SVPU) vyžadující zohlednění ve vzdělávání.

Neodborným a nesprávným přístupem, ve značné míře ze strany pedagogů, dochází u těchto jedinců k opakovaně prožívanému neúspěchu a k jejich neustálému negativnímu hodnocení. Tento přístup může vést až ke vzniku různých sekundárních psychopatologických projevů či zvláštností v oblasti chování jedince. Např. může docházet k negativistickému či opozičnímu chování, pocitům méněcennosti, úzkosti, depresím, jedinec může být citlivější na jakoukoliv kritiku, případně až frustrovaný z neustálých neúspěchů a neustálé neoprávněné kritiky. Z výzkumu je také zřejmé, že u těchto jedinců může docházet z důvodu nevhodného přístupu pedagogických pracovníků i k ovlivnění sociální úspěšnosti jedince a případně i k významnému ovlivnění jeho sebepojetí. To může vést k zásadnímu ovlivnění úspěšnosti a fungování jedince v budoucím životě, a to i profesním.

Domnívám se, že tato nepříznivá situace v rámci školství by mohla být řešena následujícími opatřeními:

- provádět pedagogickou činnost pracovníky s naplněným pedagogickým vzděláním
- součástí přijímacích zkoušek na pedagogické školy by měly být talentové zkoušky, zaměřené na potřebné předpoklady pro výkon této profese a to i se zaměřením na psychologické znalosti a dovednosti
- závěrečné zkoušky na jednotlivých školách by měly obsahovat i praktickou zkoušku prokazující jejich odbornou způsobilost
- u pedagogů i v průběhu zaměstnání nadále a opakovaně pořádat potřebné vzdělávací programy zaměřené na prohloubení odborných znalostí a dovedností v této oblasti a následně u kvalitních pedagogů je vhodné i kvalitní finanční zajištění za jejich nelehkou práci

V rámci společnosti je vhodné i nadále dostávat do povědomí laické veřejnosti informace vztahující se k této problematice, např. formou médií za pomoci odborných dokumentů.

ZÁVĚR

Dnes je již zřejmé, že specifické poruchy učení a chování nejsou pouze tématem speciální pedagogiky. Vzhledem k tomu, že tyto poruchy ovlivňují nejen školní úspěšnost, ale i širší oblast, a to sociální úspěšnost jedince, je nezbytné věnovat této problematice velkou pozornost. Nutností je zejména odborné uplatnění a prohlubování teoretických znalostí v praxi a nezbytná spolupráce všech zúčastněných – rodiny, školy, speciálních zařízení, zdravotnictví aj., s cílem pomoci těmto jedincům.

V teoretické části jsem se především zaměřila na objasnění jednotlivých specifických poruch učení a chování, jejich příčiny a diagnostiku. Důležitou oblastí byla i edukace těchto jedinců, jejich postavení, výchova, vzdělávání a také samotná legislativa zastřešující celou tuto problematiku. Zvláštní pozornost byla věnována detailnímu popisu konkrétního případu jedince se specifickou poruchou učení a chování. Stanovený výzkumný cíl byl ověřen. Teoretické poznatky byly v praxi u tohoto konkrétního jedince naplněny a současně byl ověřen i postoj společnosti, zejména pedagogických pracovníků a spolužáků k tomuto jedinci s kombinací specifické poruchy učení a chování.

V empirické části jsem zpracovala a analyzovala veškerá dostupná data. Ve spojení s dlouhodobým zúčastněným pozorováním jedince a analýzou nestrukturovaného rozhovoru s jeho rodiči jsem dospěla k závěru, že v případě našeho konkrétního jedince se skutečně jedná o jedince s kombinací specifických poruch učení a chování. Dále jsem došla ke zjištění, že přístup společnosti k tomuto jedinci není v některých životních situacích vstřícný a ohleduplný. Velice negativní je však zjištění, že přístup mnohých pedagogických pracovníků v praxi není vždy zcela v souladu s teoretickými doporučeními, která určují, jak správně přistupovat k žákům vyžadujícím speciální vzdělávací potřeby a zohlednění ve vzdělávání.

Na základě provedeného polostrukturovaného rozhovoru se samotným jedincem jsem dospěla k závěru, že teorii o sociální neúspěšnosti jedince v případě nesprávného přístupu okolí lze poměrně snadno naplnit.

Dále jsem dospěla k názoru, že problematika specifických poruch učení a chování proniká jen velice pozvolna do praxe, a proto jsem v závěrečné části třetí kapitoly uvedla konkrétní opatření, která by mohla vést ke zlepšení této nepříznivé situace.

Na základě výše uvedených poznatků můžu konstatovat, že cíl bakalářské práce byl splněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, ed. a VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7315-150-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy = Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 2., dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

JANDERKOVÁ, Dita. *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. 51 s. ISBN 978-80-7375-407-5.

KUCHARSKÁ, Anna a CHALUPOVÁ, Eva. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 221 s. ISBN 80-8656-13-5.

LANIADO, Nessia. *Máte neklidné dítě?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 110 s. ISBN 80-7178-868-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Možnosti poznávání lidí: Kapitoly z pedagogické a psychologické diagnostiky pro sociální pedagogy*. Brno. Institut mezioborových studií, 2007. 53 s. ISBN neuvedeno

MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 117 s. ISBN 80-7178-229-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 2., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 109 s. ISBN 80-7178-486-9.

MŮHLPACHER, Pavel. *Speciální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. 225 s. ISBN neuvedeno

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-142-3.

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-315-3.

ŠLAPAL, Radomír. *Dětská neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 1996. 42 s. ISBN 80-85931-17-6.

TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 164 s. ISBN 80-7178-131-2.

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka a kolektiv. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Vyd. 2., přepr. a doplněné. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986. 228 s. ISBN neuvedeno

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* [online]. 2002 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranné-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. 2004 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. 2005 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. 2005 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Slovník cizích slov .net. *Depistáž - význam slova* [online]. 2014 [cit. 2014-04-17]. Dostupné z: <http://www.slovník-cizich-slov.net/depistaz/>

Portál dalšího vzdělávání v Karlovarském kraji. *Slovník pojmů* [online]. 2012 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.dvkk.cz/slovník-pojmu/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Attentium Deficit/Hyperactivity Disorder – hyperkinetická porucha chování
EEG	Elektroencefalografie
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. Revize
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologické poradny
Sb.	Sbírky
SPC	Speciálně pedagogická centra
SPCH	Specifické poruchy chování
SPU	Specifické poruchy učení
SPUCH	Specifické poruchy učení a chování
SŠ	Střední škola
SVPU	Specifické vývojové poruchy učení
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

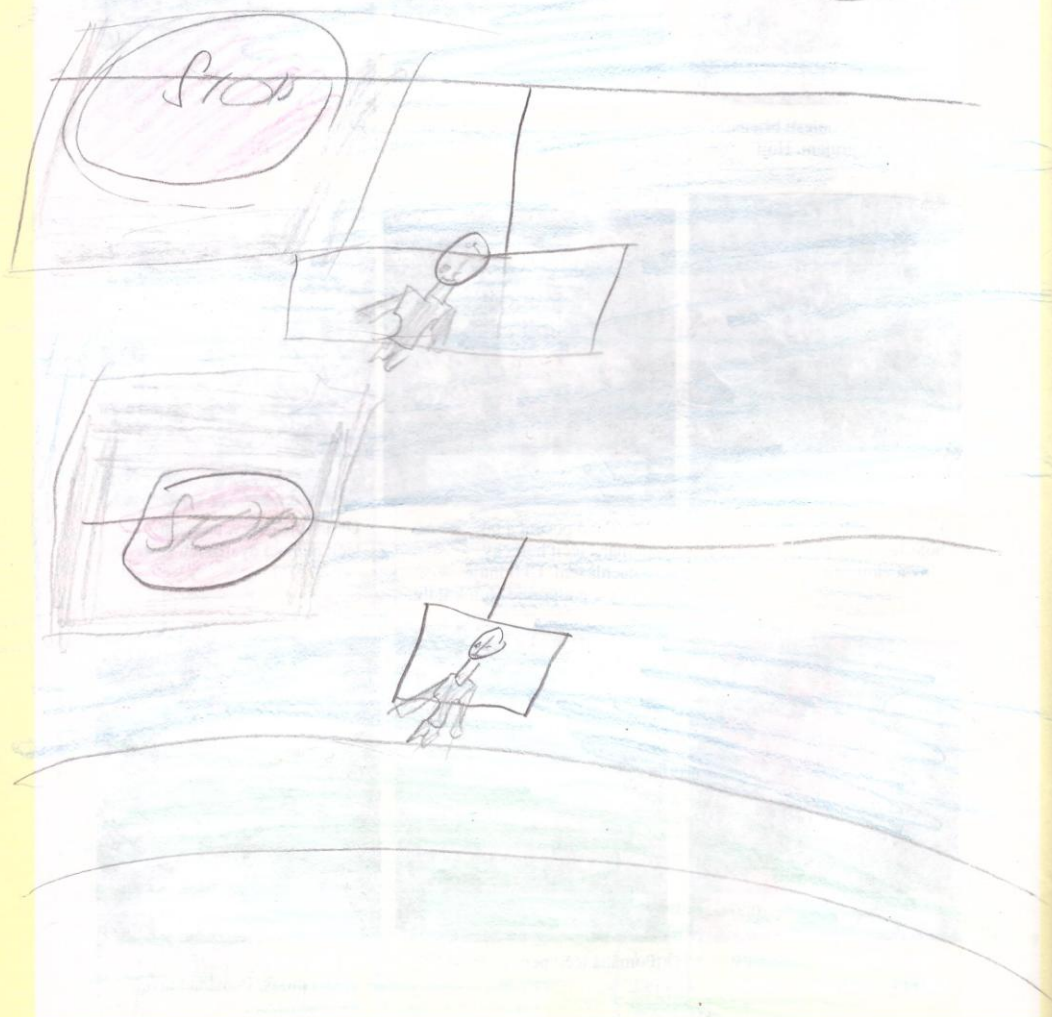
Příloha 1: Ukázky kresby dítěte se SPUCH ve 2. ročníku ZŠ

Příloha 2: Ukázka písma studenta se SPUCH ve 3. ročníku SŠ

PŘÍLOHA 1: UKÁZKA KRESBY DÍTĚTE SE SPUCH VE 2. ROČ. ZŠ

10. výprava za poznáním - červen

Tato stránka je určena k zaznamenání tvých pozorování z poslední letošní výpravy za poznáním a k vyhodnocení počasí v uplynulém měsíci..



Náměty výpravy: ● vycházka zaměřená na poznávání a sběr léčivých rostlin, návštěva technického muzea (staré dopravní prostředky),
● školní výlet,
● návštěva botanické zahrady, parku, zahrádkářské kolonie zaměřená na poznávání plodin, květin, rozlišování letniček a trvalek,
● vycházka zaměřená na poznávání okolí bydliště.

PŘÍLOHA 2: UKÁZKA PÍSMO STUDENTA SE SPUCH VE 3. ROČ.

SŠ

