

SPECIÁLNÍ

3

PEDAGOGIKA

2016

časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky

Domácí vzdělávání

Motivace pro domácí vzdělávání

Van Galen (1988, s. 52–67) odlišuje dvě základní motivace pro domácí vzdělávání – ideologickou (z přesvědčení) a pedagogickou (pod tlakem vzdělávacích problémů dítěte ve škole).

Rozhodnutí pro domácí vzdělávání z přesvědčení může být různé – alternativní životní styl rodiny, náboženské důvody nebo jen chut trávit více času společně. Tuto formu volí rodiny často předtím, než jejich děti zahájí klasickou školní docházku. Tito rodiče bývají velmi iniciativní, sdružují se v komunitách, vyměňují si zkušenosti a pořádají společně vzdělávací i zábavné akce pro celé rodiny, a to jak jednodenní, tak dlouhodobé (pobytové tábory). Mnozí se do komunitních skupin kolem domácího vzdělávání začínají s velkým předtiskem, obvykle ještě v předškolním věku dítěte, někteří se zapojují dokonce již s novorozencem nebo před porodem dítěte (Kostecká, 2003).

Pedagogické důvody rozhodnutí pro domácí vzdělávání bývají obvykle podmíněny neúspěchem ve škole. Dítě pak do domácího vzdělávání vstupuje zatíženo syndromem selhání, se sníženým sebevědomím a motivací ke vzdělávání a někdy zatíženo i zkušenostmi se šikanou. Domácí vzdělávání této skupiny dětí probíhá následně poněkud jinak. V prvních měsících a někdy i letech je třeba – slovy rodičů – *odbourávat zlo-
vyky, které si dítě přineslo ze školy*. Rodi-

če takového dítěte se musí navíc s novou rolí rodiče-vzdělavatel teprve identifikovat. Vše se odehrává v časové tísni, protože dítě ve škole neprosívá a je třeba jednat rychle. Tento negativní jevům se v poslední době velice často daří předcházet díky intervenci pedagogicko-psychologických poraden. Ty stále častěji ještě před zahájením školní docházky doporučují rodičům předškolních dětí se vzdělávacími obtížemi jako nejlepší řešení právě domácí vzdělávání. Pro rodiče, kteří volí domácí vzdělávání z pedagogických důvodů, není takový způsob vzdělávání zcela svobodnou volbou, protože k němu byli donuceni okolnostmi. Tito rodiče častěji přenechávají domácí vzdělávání domácímu učiteli, kterého si najímají alespoň na část týdne. Udržují častější kontakt s odborníky (pedagogickými pracovníky a psychology z pedagogicko-psychologických porad, učiteli z kmenové školy, speciálními pedagogy, lékaři apod.) a častěji také využívají distanční opory.

Mnozí rodiče, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání, vycházejí z přesvědčení, že věk šesti let je pro začátek klasického školního vzdělávání příliš nízký. Tuto myšlenku prosazovali tzv. eubiotici v čele s Burbankem. Ten v knize *Training of the Human Plant* (Burbank, 2007) navrhl dva zásadní body pedagogické reformy: a) výchovu dětí v klidném prostředí venkova, b) posun povinné školní docházky až od deseti let (Jančaříková, Jančařík, 2008).

Moore a Moore (1986) iniciovali na toto téma rozsáhlý výzkum. Ten po-

tvrdil, že nervový systém průměrného šestiletého dítěte někdy není pro systematickou výuku školních předmětů, zvláště čtení a psaní, dostatečně zralý (Kostecká, 2003, 2014b).

K podobným výsledkům dospěla v České republice Přímosilová, která v článku *Přítomné faktory odkladu školní docházky ve školních letech 2007/08 až 2011/12 v městě Brně* navrhuje, aby se uvažovalo nad posunutím věkové hranice zahájení školní docházky o několik měsíců, tj. aby do první třídy nastupovaly děti, které dosáhly šesti let do konce měsíce dubna, nikoli srpna, jak je tomu dosud (Přímosilová, 2013).

V případě dětí s poruchami učení, které jsou obvykle doprovázeny neurologickou diagnózou „nezralost mozku“, by se o odkladu povinnosti zahájení školní docházky mělo uvažovat ještě více. Nelze se divit, pokud se rodiče snaží vzdělávání a osobnostní vývoj dítěte optimalizovat, prodloužit si čas strávený se svými dětmi, přizpůsobit tempo individuálním potřebám dítěte.

Charakteristika domácího vzdělávání⁶

Dobson (1998, s. 108) definuje domácí vzdělávání jako životní styl, který zahrnuje celou rodinu a celé rodiny se dotýká a který pramení z poznání, že učení probíhá neustále a na jakémkoli místě; že život sám je stále pokračující vzdělávání, které se neomezuje na určitý čas,

místo či věk. Petrie (2001) upozorňuje, že domácí vzdělávání není možno považovat za vzdělávání uzavřené do čtyř stěn, izolované od ostatního světa. Domácí vzdělávání ve skutečnosti neprobíhá jen v prostředí domova, ale realizuje se často na nejrůznějších místech – v knihovnách, muzeích, továrnách, skanzenech, v přírodě, na naučných stezkách, ve sklenicích, v zoologických zahradách, v galeriích, na výstavách a během již zmíněných mimoškolních aktivit (Kostecká, Zimčík, Jančařík, Jančaříková, 2016).

Domácí vzdělávání by nemělo být pouhým přenesením stylů a metod ze školních lavic ke kuchyňskému stolu. V některých rodinách je ovšem takto realizováno a rodiny dodržují rozvrh i tempo kmenové školy. Děti kmenovou školu často či pravidelně navštěvují, v rodinách dokonce na začátku a na konci hodin zvoni. Výuka v těchto rodinách bývá značně formální. Pro rozlišení pak hovoříme o *domácí škole* (případně o *škole doma*).

Podoby domácího vzdělávání

Nejobvyklejší model domácího vzdělávání představuje uspořádání, v němž dítě vzdělává matka nebo oba rodiče, popř. je vzděláváno i za pomoci dalších členů rodiny (prarodiče, dospělí sourozenci, kteří již domácí vzdělávání ukončili). Doma vzdělávané děti se obvykle účastní velkého množství mimoškolních aktivit – navštěvují řadu kroužků, LŠU apod. (Kostecká, 2003).

⁶ Zde i níže uvedená tvrzení se kromě uváděné literatury opírají o expertní zkušenosti a předběžné výsledky GA ČR „Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika“, registrace číslo projektu: 16-17708S, dosud ovšem nepublikované.

V posledních letech se můžeme stále častěji setkat s rodinami, které si najímají domácí učitele. Lze tak vyučovat individuálně (setkali jsme se např. s domácí učitelkou (setkali jsme se např. s domácí učitelkou dítěte, které kvůli epilepsii nemůže navštěvovat regulérní vyučování) nebo ve skupinách (často se jedná o rodiče, kterým obec neumožnila založit alternativní školu nebo rodiče dětí odcházející z lesních mateřských škol).

Nedávno se v českém domácím vzdělávání objevil zcela nový fenomén, distanční výuka (běžná například v Austrálii či Kanadě). Nejlepe propracovaný systém distanční podpory žáků v individuálním vzdělávání má v současné chvíli v České republice ZŠ Březová. Žáci zařazení do individuálního vzdělávání na této škole mají k dispozici kromě tištěných učebnic také podporu na bázi Moodlu (prezentace, pracovní listy, testovací úlohy aj.). Učitelé pro ně mají vypracované konzultační hodiny přes Skype a mohou (nemusí) se přes Skype účastnit on-line vyučování (Kostecká, Zimčík, Jančařík, Jančaříková, 2016). Rodiče dětí, které k domácímu vzdělávání došlo, přicházejí z různých důvodů.

Socializace v domácím vzdělávání

V diskusích o domácím vzdělávání bývá nejfrekventovanějším tématem

otázka socializace. To vychází z obecné zkušenosti, avšak výzkumné nepotvrzené či dokonce vyvrácené představy, že správná socializace probíhá pouze ve skupině vrstevníků. Např. Bronfenbrenner (1970) na základě výzkumu mezi žáky šestých tříd uvádí, že upřednostňování vrstevníků je pro děti spíše výhodiskem z nouze než jejich svobodnou volbou, protože všechny děti z jeho výzkumného vzorku dávaly přednost vztahům s dospělými, a že víra v samonosný přínos kolektivu se přeceňuje. Obdobně upozornil v českém prostředí na přeceňování úlohy vrstevníků Helus (2004).

Na základě naší realizovaných šetření vyšlo najevo, že nedostatečné propojení matky a dítěte/žáka se skupinou dalších rodin v domácím vzdělávání, popř. se skupinami zájmovými (církve, aktivní oddíl), bývá jednou z hlavních příčin toho, že rodina domácí vzdělávání ukončí. Zdá se tedy, že pro dlouhodobě funkční domácí vzdělávání je třeba, aby rodina nešla izolovaně, ale byla zapojena v komunitě. Není ovšem nutné, aby se jednalo o komunitu vrstevníků žáka.

Výhody domácího vzdělávání

Výhody individuálního přístupu, zvláště v případě dětí s poruchami učení, jsou nasmadě. Ve výuce se postupuje tempem, které je pro dítě optimální. Každý rodič připravuje pro svého žáka osobní jedinečný vzdělávací plán,⁷ který maximálně zohledňuje žákovy speciální vzdě-

lávání potřeby. Žáci se ani nemusí, ani nejsou nuceni postupovat příliš rychle. Nemají se s kým srovnávat, takže nemají důvod podléhat pocitům méněcennosti, propadat depresím a vypěstovat si ke škole odpor (Drtikolová, Koukolík, 1994). Nestane se jim, že ačkoli pracují naplno, budou špatně ohodnoceni. Nejsou vystaveni posměchu spolužáků. Rodiče pro ně mohou vybrat co nejvhodnější učebnice. Lépe se naučí pracovat s literaturou, mají více času na „mimoškolní“ aktivity. Navykou si, že nejde ani o docházku, ani o známky, ale o vzdělání. Mají možnost naučit se lépe překlánovat či kompenzovat svůj hendikep. Rodiče vzdělávající své děti jsou pochopitelně zainteresovanější než učitelé. Více se nasazují, protože se jedná o jejich dítě. Intenzivně se vzdělávají a používají co možná nejlepší a nejpestřejší pedagogické metody. Využívají narativní, projektové či dramatické vyučování, vyrábějí a vzájemně si půjčují nejruznější pomůcky, vytvářejí a navzájem si poskytují pracovní listy, doporučují si učebnice, předávají si zkušenosti a sdělují si efektivní pedagogické metody. Vzhledem k tomu, že se obvykle věnují jen jednomu dítěti, mohou na jeho potřeby reagovat pružněji než učitelé ve třídách. Mohou téžít i z individuálních zájmů dítěte (baví-li dítě zrovna astronomie, mohou čtení, psaní i gramatiku procvičovat na textech o hvězdách a vesmíru).

Výzkumy opakovaně ukazují, že individuální vzdělávání je efektivnější než klasická výuka ve škole. Pozitivně hodnotí domácí vzdělávání také VÚP.⁸ Z ekonomických a organizačních důvodů je nelze realizovat se všemi žáky, mějme ale na paměti, že domácí vzdělávání je jednou z alternativ, kterou české školství žákům se specifickými poruchami učení nabízí.

Nevýhody domácího vzdělávání

Jako hlavní nevýhodu domácího vzdělávání uvádějí rodiče velkou finanční zátěž (jeden rodič nepracuje nebo pracuje jen na zkrácený úvazek) a skutečnost, že se (v České republice) roky věnované domácímu vzdělávání děti nezahlédnou při výpočtu důchodu. Navzdory finanční náročnosti bylo a je možné se v komunitě domácího vzdělávání ojedinele setkat i se samoživitelkami.

Odborníci nejsou ve specifikaci nevýhod domácího vzdělávání zajedno – někteří nevidí žádné nevýhody, jiní jich vidí celou řadu. Někteří mají tendenci pohlízet na domácí vzdělávání jako na příčinu problémů, s nimiž by se však dítě pravděpodobně potýkalo, i kdyby navštěvovalo školu.

Značně komplikované se jeví domácí vzdělávání autistického dítěte. Dítě dělá v domácím vzdělávání velké pokroky,

⁷ Moore: <http://www.moorefoundation.com/formula.html>

⁸ *Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ v České republice ve školním roce 2010/2011. Průběžná zpráva o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání: Souhrn informací ze škol, které jsou zařazeny do pokusného ověřování individuálního vzdělávání žáků na druhém stupni ZŠ. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP. Viz http://www.vyp.cz/Usersty/Vyona/Desktop/Downloads/PZ_POIV_2010_2011_final_270112.pdf*

ale matka, resp. celá rodina, je vystavena takové zátěži, že to může být v delším časovém horizontu i kontraproduktivní (matka se příliš brzy vyčerpá a dítě musí dříve odejít do ústavního zařízení).

Kontrola domácího vzdělávání

V České republice jsou podobně jako v mnoha dalších postkomunistických zemích středoevropského regionu kontrolou průběhu a výstupu tohoto způsobu vzdělávání pověřeny školy. Kontrola probíhá ze zákona dvakrát ročně.

Způsob hodnocení stanoví ředitel školy po dohodě se zákonným zástupcem žáka v souladu se školním řádem a § 14 a 15 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Hodnocení může probíhat a také probíhá různými způsoby. V českém domácím vzdělávání jsou žáci často hodnoceni za pomoci žákovského portfolia (Jančaříková, Jančařík, 2005), což jim umožňuje sledovat pokrok v jednotlivých předmetech a uvědomovat si své slabé a silné stránky. Děti se specifickými poruchami učení se díky portfoliovému hodnocení výhrou špatným známám, které je při klasickém hodnocení často zaskočí, protože se na vyučování připravovaly pilně. Učitelé na většině škol totiž nejso přes všechnu teoretickou snahu o nápravu (srov. Špilková, 1997; Kurz in: grace dětí se speciálními potřebami, 1997) ještě z velké části připraveni hodnotit snahu a pokrok takto hendikepovaných žáků.

V rámci pokusného ověřování domácího vzdělávání na druhém stupni bylo

požadováno, aby ředitel školy po dohodě se zákonným zástupcem žáka stanovil počet a termín konzultací ve škole. Konzultací se účastnil žák a vzdělávatel žáka, příp. zákonný zástupce.⁹ Podle zprávy VÚP za rok 2011 se „konzultace na škole uskutečňovaly pravidelně s četností 1–6 konzultací za pololetí a byly zaměřeny především na prověření znalostí žáků, prokonzultování postupů vzdělávatelů, metodické rady ze strany učitelů, žádání nových úkolů, organizační záležitosti a jiné vzdělávací potřeby rodin. Konzultací se účastnili vždy vzdělávatel, žák, učitel daného předmětu a případně ředitel/ka“.

Případová studie – zkušenosti s domácím vzděláváním dítěte s dyslexií

V současné době přibývá u nás i ve světě dětí, které vzhledem ke svým potenciálním intelektovým schopnostem zvládají čtení, psaní a další školní dovednosti mnohem hůře, než by bylo možné očekávat. Psychologové je posílají k neurologům. Neurologové na jejich EEG nalézají odchylky od EEG normálního. Zjišťují ponalejší dozrání určitých center v mozku a diagnóza pak zní: dyslexie, dysortografie, dysgrafické rysy. Některé děti mají specifické problémy s učením spojené se syndromem ADHD, s neklidem a jinými obtížemi, jiné nikoli. Co je příčinou problémů a jak se jich vyvarovat? Je to dědičné? Nebo je to ná-

sledek drobných problémů při porodu či v těhotenství? Mohla porucha vzniknout vlivem stresu v dětském věku? Ani erudovaní odborníci neumí odpovědět (Seligowitz, 2000). Mnohem více než odpoví na tyto otázky rodiče a pedagogy zajímá, jak těmto dětem pomoci.

Proto se chceme podělit o zkušenosti s výukou dítěte se specifickými poruchami učení a nevyhraněnou lateralitou.

Metodologie

Chlapec Adama¹⁰ jsme sledovali od jeho pěti let po celou dobu povinné školní docházky. Čtyři doplňující rozhovory se uskutečnily během jeho studia na střední škole (každý rok jeden), jeden rozhovor proběhl nedávno, v jeho rané dospělosti (ve dvadřacetiletých).

Je třeba přiznat, že vše začalo jako sdělení života a nepostupovalo se podle nějakého výzkumného plánu. Ukázalo se nicméně, že nashromážděná data jsou zajímavá a je jich dostatečné množství, takže bylo možné je zpracovat.

Představené výstupy jsou založeny na zúčastněném pozorování, rozhovorech (s Adamem, rodiči, metodickými domácího vzdělávání a posléze s několika učiteli z gymnázia a střední školy) a na studiu dokumentů. Konkrétně se jednalo o tyto dokumenty: a) deset zpráv

ze dvou různých pracovišť poskytujících pedagogicko-psychologickou podporu (Medical Healthcom a pedagogicko-psychologická poradna), z toho byly čtyři zprávy od psychologa, čtyři od speciálního pedagoga a dvě od logopeda včetně foniatrického vyšetření sluchu; b) dvě lékařské zprávy – jedna od očního lékaře, jedna od neurologa; c) výsledky dvou standardizovaných psychologických testů; dále především d) Adamova osobní portfolia z 1.–5. ročníku ZŠ a e) deník matky. Do deníku psala matka pravidelně každý týden po dobu celého prvního stupně (jednalo se o povinnost danou kmenovou školou). Zaznamenávala probrané učivo, uváděla pomůcky a učebnice včetně toho, zda se osvědčily nebo ne, příležitostně doplňovala zápisky poznámkami o tom, jaké pocity Adam nebo ona prožívali. Po dobu studia na gymnáziu psala matka do deníku již nepravdivě, převážně tehdy, když ve škole vyvolal nějaký problém.

Zúčastněné pozorování probíhalo sedmáct let, intenzivně pak v období 1.–5. ročníku, kdy si Adam s velkými obtížemi osvojoval dovednosti číst a psát.

Předškolní věk

Adam se narodil v 39. týdnu těhotenství, spontánně, s normální porodní váhou a délkou, Apgar skóre¹¹ 10–10–10.

⁹ Viz *Individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy* – projekt pokusného ověřování podle § 171 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborním a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹⁰ Jméno bylo z důvodu zachování anonymity změněno. Ze stejného důvodu nejsou uváděny konkrétní roky, ve kterých chlapec plnil povinnou školní docházku.

¹¹ Hodnocení novorozence po porodu, které probíhá v prvních, paté a desáté minutě po narození dítěte. Hodnotí se základní životní funkce, počet tepů srdce, dýchání, napětí svalů, odpověď na podráždění a barva kůže, která odráží zásobení těla kyslíkem. Maximum je 10 bodů.

Třetí den po porodu se mu zvýšila hladina bilirubinu a pultřného dne podstoupal fototerapii. Kojenec žloutenka pravděpodobně souvisela s Rh nekompatibilitou (matka Rh⁻, on Rh⁺). V kojenckém věku se vyvíjel normálně, spíše v lehkém nadprůměru. Rodiče s ním cvičili podle Kocha.¹² Adam v deseti měsících chodil bez držení, kolem prvního roku začal tvořit první krátké věty. Měl atypický režim spánku, spal velmi lehce a krátce a do dvou let se v noci často budil. Měl výrazné reakce na očkování. Byla u něho diagnostikována snížená humorální imunita a byl mu upraven očkovací kalendář.

Ve zprávách ze všech psychologických vyšetření je chlapec popisován jako „velmi dobře spolupracující, klidný, dobře se soustředí“ nebo „bez poruch pozornosti“ a s „intelektovými schopnostmi v pásmu vyššího průměru až nadprůměru“. Dle matky „od čtyř let držel soustředěně poslouchat i více než dvě hodiny četní z knížek, např. knihy od Arthura Ransoma, Letopisy Narnie od C. S. Lewise nebo Robinsona od De-foa“; rodiče dětem četli několik hodin denně, další čas trávil Adam posloucháním audioknih. Několikrát týdně navštěvoval na dopoledne mateřskou školu, ve které neměl (na rozdíl od staršího bratra) žádné problémy. Při plošném vyšetřování školní zralosti v MŠ nebyly specifické problémy zjištěny.

Když bylo Adamovi pět let, řešili rodiče otázku, kterou rukou má psát.

Adam jako předškolák kreslil oběma rukama – střídavě i najednou. Psycholožka z Medical Healthcom konstatovala ambidextrii (nevyhraněnou lateraltitu) a problémy s pravolevou orientací. Adamovi, který se narodil o prázdninách, doporučila z tohoto důvodu odklad školní docházky. Dále doporučila rodičům, aby nechali syna vybrat, kterou rukou bude psát.

Rodiče respektovali doporučení pedagogické poradny a vyjednali Adamovi odklad školní docházky. Nechali na něm, aby si vybral, kterou rukou chce psát. Adam si vybral levou ruku, ačkoli pravou měl nacvičen správný úchop tužky/pera. V důsledku odkladu probíhala jeho předškolní příprava v MŠ dva roky. Matka s Adamem doma dělala úkoly pro předškoláky (*Šimonovy pracovní listy, Těšme se do školy, Psaní jako hra, Předškolák: Bav se a uč se s Terkou aj.*).

Rozhodnutí pro domácí vzdělávání

Před zahájením povinné školní docházky se rodiče Adama rozhodovali, zda ho umístí do běžné základní školy, nebo bude vzděláván doma. Alternativu v podobě domácího vzdělávání zvažovali proto, že takto již vzdělávali Adamova o dva roky staršího bratra. Toho do domácího vzdělávání zařadili z důvodu nadprůměrné inteligence, nedostupnosti školy pro nadané děti v místě bydliště a skutečnosti, že si chlapec spíše než

s vrstevníky rozuměl se staršími dětmi, což by mu v běžné třídě nebylo umožněno. Matka popisuje, že ve srovnání se starším bratrem se Adam rodičům jevil jako „průměrný“ a ve vztazích s vrstevníky i dospělými „pohodový“. Pro domácí vzdělávání se rodiče nakonec rozhodli především proto, aby umožnili oběma chlapcům stejné vzdělávací podmínky a stejný režim. Vzhledem k tomu, že již vzdělávali staršího bratra a měli tudíž s domácím vzděláváním zkušenosti, se domácího vzdělávání neobávali a žádné vzdělávací problémy neočekávali. Když se problémy objevily, velice je to zaskočilo. S odstupem času (opakovaně v rozhovorech během domácího i v době následného středoškolského vzdělávání a také v rozhovoru závěrečném) toto rozhodnutí vždy hodnotili jako velmi šťastné, a to pro oba chlapce, pro Adama však nakonec snad ještě víc než pro prvního. Matka ovšem připouští, že období, kdy chlapec vzdělávala, bylo pro ni i pro celou rodinu velice náročné.

V závěrečném rozhovoru oba bratři řekli, že si váží toho, že mohli být v domácím vzdělávání. Na otázku, zda by v budoucnosti chtěli vzdělávat vlastní děti doma, starší syn uvedl, že určitě ano. Adam odpověděl, že spíše ne, protože by nevládl s manželkou zároveň živit rodinu a učit děti. Na doplňující otázku, co by dělal, kdyby nebyl limitován finančními prostředky, odpověděl: „Kdybych měl finanční prostředky, našel bych svým dětem domácí učitele.“

Adamovo čtení – problémy a jejich překonání

Začátek první třídy – identifikovány problémy se čtením

V první třídě zvolila matka pro výuku čtení klasičskou slabikovou metodu a učila Adama číst za pomoci slabikářů. Postupovala obdobně jako o dva roky dříve s jeho starším bratrem. Po dvou měsících zjistila, že Adam čtení pouze simuluje (texty ze slabikáře reprodukuje z paměti), ale hlásky do slabik nespojuje.

Dále popisuje, že si uvědomila, že v každém slabikáři (měli jich doma celkem pět¹³) se v textech, které má dítě číst, objeví souhláska, s níž se na předchozích stránkách ještě nepracovalo. Na již naučené hlásky nejméně navazovaly texty Slabikáře z nakl. Fortuna. Matka popisuje, že to bylo pro Adama velice demotivující. S překvapením konstatovala, že „pro špatného čtenáře nejstřícnější je komunistický Slabikář s kresbami Oty Janečka“, ve kterém se nová hláska v textu ke čtení objevila jen výjimečně.

Nějakou dobu doufala, že se čtení „samo upraví“. To se však nestalo. Po dvou měsících neúspěšných snah o spojení hlásek *m a a* nebo *t a a* do slabik bylo jasné, že je Adama nutné učit číst jinak. Matka se rozhodla vyzkoušet globální metodu, která byla v té době moderní a kterou propagovali mnozí odborníci (citace). K výuce přistoupila

¹² Koch, J.: *Výchova kojence v rodině*. Praha: Avicenum, 1977.

¹³ Záček, Zmattlková: *Slabikář* (Altec); *Slabikář* SPN s kresbami O. Janečka; *Grúša* (ilustr. Wagner); *Máma, táta, já a Báb*; *Česká obeceta*; *Sekora*; *Perliťov slabikář*; *Vbová*; *Janáčková: Slabikář* (Fortuna).

zodpovědně. Nastudovala si metodu, zakoupila učebnici čtení¹⁴ a metodické listy a doula v lepší výsledky. Nejprve to vypadalo, že se jedná o nadějně řešené. Adam dokázal rozeznat jednotlivé hlásky a pomalu (dvojím čtením, které je však u globální metody tolerováno) začal číst jednoslabičná slova ze slabikáře. Slova o více slabikách však přestl nezvládl. Problém spočíval v tom, že již přečtené hlásky a) opakovat nebo b) číst v jiném pořadí nebo c) zapomněl, než přečetl hlásky následující.

Krátce po pololetí první třídy bylo jasné, že Adam má se čtením problém. Matka s ním navštívila oční lékařku, protože se domnívala, že by problém se čtením mohl být způsoben vadou zraku. Lékařka však oční vadu vyloučila. Následovalo vyšetření u psychologa v Medical Healthcom (toto pracoviště jim doporučila logopedka). Psycholožka konstatovala přetrvávající nevyhnanou lateraltitu, těžkou dyslexii, dysortografii a dysgrafické rysy.

Na konci první třídy nebyl Adam schopen přečíst ani jednu větu. Plela se mu písmenka, a to nejen obvykle problémová jako *p, b, d*, ale i další. Často například přečetl *D* jako *M*, *h* jako *n* nebo *k*, *e* jako *a*, *u* jako *n*, *l* jako *I* nebo dokonce *E* (zohledněna velikost písmen). Navíc si matce stále stěžoval: „já to písmenko neumím“, ačkoli se jednalo třeba o *t*, které se učil vlastně od začátku školního roku. Často se stávalo, že začal číst slovo z protředka.

Na konci první třídy čel Adam takto:

JSM E – přečetl nejprve jednotlivé hlásky: *J, S, M, E*, načež slovo chybně vyslovil jako: *JSEM*;

OD – přečetl: *O, D*, slabiku přečetl jako *DO*;

VO SA – přečetl: *V, O, S, A, SO VA*.

I když přečetl některá slova správně, jednalo se spíše o náhodu. Další slova o více než šesti písmenech nepřelčel vlastně nikdy. Ani globální metodou nebylo dosaženo zlepšení situace.

Je třeba zmínit, že Adam měl v té době o čtení obrovský zájem, chtěl se naučit číst a těšil se na dobu, kdy si přečte všechny dobrodružné knížky z knihovny. Opakovaně a neúspěšně se ve volném čase pokoušel číst skutečné knížky, zaplulit do nich hledl, zoufal si a vztekal se, že mu to nejde.

Matka byla koncem školního roku skutečně zoufalá. „V noci často nemžu spát. Přemýšlím o Adamovi. Co s ním bude? Co když bude muset jít na konci školního roku do běžné školy?“

O Adamově problému hodně přemýšlela. Studovala literaturu, seznámila se s různými terapiemi, konzultovala s odborníky a nakonec vypracovala individuální strategii – radikální řešení situace.

Rozhodla se věnovat Adamovu čtení primárně. Na několik měsíců vypustila takřka všechno ostatní učivo včetně psaní, které Adamovi rovněž činilo velké potíže (viz níže). Své rozhodnutí odůvodnila skutečností, že čtení je prioritní dovednost. Děti, které zvládnou čtení, si mohou číst knihy i učebnice, bavít se a získávat informace nezávisle na rodičích. Se systematickou výukou čtení začala v červnu a pokračovala o školních prázdninách, aby Adam dohnal učivo první třídy.

Pro hlubší pochopení celé situace je třeba poznamenat, že v té době bylo domácí vzdělávání povoleno pouze v rámci experimentu. Rodiče dětí do něj zařazených neměli žádnou záruku, experiment bude pokračovat po celou dobu školní docházky. Adamova matka proto čelila reálné hrozbě, že pokusné ověřování bude ukončeno a Adam bude muset nastoupit do nejbližší základní školy, z níž by ho pravděpodobně přeřadili do školy zvláštní. Škola, do které byl Adam zapsán, matku podporovala. Umožnila jí nadstandardní konzultace se speciálním pedagogem školy a s metodickou domácího vzdělávání. Hodnocení probíhalo za pomoci portfolia

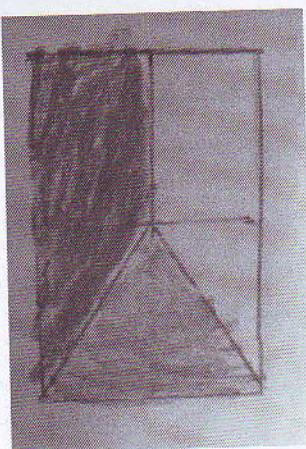
v přátelské atmosféře. Zkoušející se zaměřili na to, co se povedlo, a to oceňovali. V případě ukončení pokusného ověřování by však tato škola nemohla z důvodu kapacity Adama přijmout (v té době nebylo dítě v domácím vzdělávání započítáváno stejným způsobem jako žák navštěvující školu denně).

„Naučila jsem ho číst“ – individuální cesta ke čtenářství

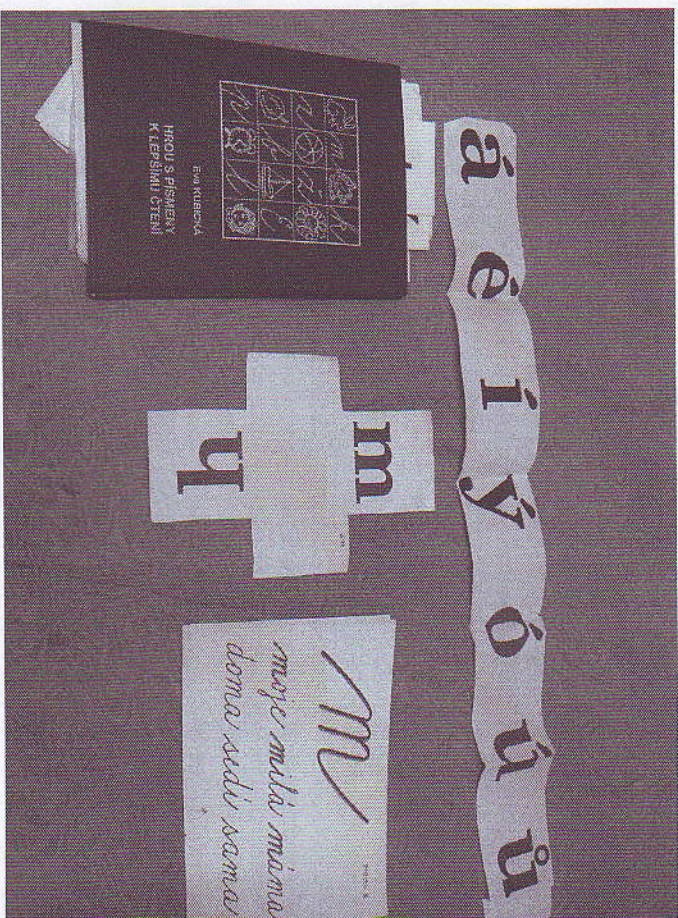
Na konci první třídy matka Adamovi vysvětlila, že „má problém, v mozku mu chybějí šuplíčky na písmenka, a proto mu zvládnutí dovedností čtení a proto tak zabrat“ (citujeme doslova). Vysvětlila mu, že pokud bude vytvářet, číst se naučí. Uvedla mu příklady lidí, kteří to dokázali a stali se z nich významní vědci, vynálezci a umělci (Trnka, da Vinci aj.).

Matka dále Adama seznámila se způsobem nácvičky, který vymyslela, aby mu pomohla splnit jeho přání naučit se číst, studovat a stát se veterinářem. Adam souhlasil, že se nácvičky podrobí. Pravidla přeučování zněla:

1. Adam nesmí číst, resp. pokoušet se o čtení knih, a to ani komiksů (Čtyřlístků). Nesmí si vymýšlet vlastní písmo. (Obojí ho v té době hodně bavilo – luštění textu, odhadováním děje podle obrázků a psaním tajných zpráv, které ovšem nikdo nepřelčel, trávil tehdy dost času)
2. Vratí se spolu ke slabkové metodě.
3. Budou nácvičovat v krátkých, ale časových intervalech, a to nejméně třikrát, nejlépe pak pětkrát denně.



Obr. 2. Adamovy problémy se směřovostí se projevují i v jiných předmětech (Prouka). Takto nakreslil vajíčko České republiky v první třídě



Obř. 3. Pomůcky Emy Kubické

Dále se matka rozhodla:

1. na Adama netlačit, poskytnout mu hodně času a hodně ho povzbuzovat;
2. při neúspěchu neprojevovat negativní emoce, naopak chválit každý sebemenší pokrok;
3. dohlédnout na staršího sourozence a babičku dítěte, aby mu nedávali na jevo pohrdání, že nečte;
4. nepostupovat dál, dokud nebude spojení dvou hlásek do slabiky bezpečně zafixováno, ať to trvá jakkoli dlouho;
5. naučené slabiky stále opakovat;
6. ukázat Adamovi cíl (otec na její žádost připravil přehled všech existujících sla-

bik, vytiskl ho a vyvěsil na zeď – políčko se slabikou, kterou celý týden ani jednou nespěl, si Adam vybarvil; snadno pak viděl, co už umí a co se ještě musí naučit).

Tímto systémem začali pracovat na konci první třídy (v červnu) na chate, kde měli dostatek klidu, protože je tam nenavštěvovala babička, která před i po zavedení pravidel Adama při každé návštěvě přezkušovala ze čtení a zoufala, že ještě číst neumí, což Adama (i jeho rodiče) stresovalo. Uvedeným způsobem prováděli nácvik slabik v průběhu celých prázdnin a pokračovali v tom až do Vánoc, tedy do poloviny druhé třídy.

Na otázku, zda se Adam při – poměrně monotonním – nácviku nemudil, odpověděla matka, že pestrost aktivit (kteřou mu v dobré víře nabízel po celou první třídu) Adamovi v osvojení dovedností bránila. Aby se naučil slabikovat, bylo zapotřebí postupovat systematicky, stejně, krok za krokem a ve stejném prostředí.

Pro účely výuky čtení se matce nejvíce osvědčila metodika *Hrou s písmeny k lepšímu čtení* (Kubická, 1995).¹⁵

Brožurku s návodem, postupy a texty doplňují velké archy papíru, na kterých probíhá nácvik. Při probírání problémových písmen (*d, p, b, k, h* apod.) umístili rodiče na nástěnku čtverky s obrázky (*d* k obrázku dortu apod.), aby se na ně Adam mohl kdykoli podívat a písmena si ověřit. Na stěny chavy připevnili pásy se samohláskami – jeden pás s krátkými (*a, e, i, o, u, y*), druhý s dlouhými a zdvojenými (*á, é, í, ó, ú, ý, au, ou*). Matka k samohláskám postupně přikládala souhlásky na tvrdých kartách. Začali souhláskou *m*. Tu přikládala postupně před všechny krátké samohlásky, a to v pořadí, v jakém visely na stěně (vznikaly tedy slabiky *ma, me, mi, mo, mu, my*).

Čtení slabik v tomto stále stejném pořadí nacvičovali s Adamem dva dny, vždy po pěti minutách pětkrát denně.

Samozřejmě, že se Adam nejprve naučil slabiky v daném pořadí nazpaměť. To mu později pomohlo, když při slabikování na přeskáčku „hádal, co je

to za slabiku“. Matka uvádí, že si slabiky osvojoval podobně, jako si některé děti odříkávají celou číselnou řadu, chtějí-li určitou číselnou přeložit do angličtiny. Podobně jako při učení anglických čísel se i jemu vše nakonec nějak spojilo a dosáhl vyššího tempa (už si v duchu nemusel odříkávat řadu).

Další dva dny procvičovali slabiky na přeskáčku.

Pak přidali samohlásky dlouhé (nejprve v daném pořadí, později na přeskáčku). Ačkoli matka čekala, že nácvik slabik s dlouhými samohláskami bude již snadný, bylo tomu právě naopak.

Spojení souhlásky *m* se samohláskami nacvičovali pětkrát denně po dobu jednoho týdne. Po prvním týdnu postoupili dál (ačkoli Adam v délce slabik ještě chyboval) a začali nacvičovat slabiky se samohláskou na začátku (*am, em, im, om* atd.), opět nejprve v pořadí, v němž byly samohlásky vyvěšeny, později na přeskáčku. To se opět ukázalo jako značně nesnadné. Tréninku věnovali týden s opakováním třikrát až pětkrát denně zhruba po pěti minutách.

Na začátku třetího týdne, i když čtení slabik se souhláskou *m* nebylo vždy stoprocentně bezchybné, začali rodiče s Adamem pracovat na procvičování slabik se souhláskou *t*. Postupovali obdobně jako se souhláskou *m*, okamžitě se však objevil problém s měkčením ve spojení *ti, ty*.

Matka sice chyby opravovala, zdůrazňovala ale, že o nic nejde. Další sou-

¹⁵ Jedná se o složku A4 (tvrdé modré desky), která obsahuje metodiku, učební texty s tabulkami a propocované metodické pomůcky.

hlásku přidávali vždy po deseti dnech (později po týdnu a nakonec po třech dnech).

Pořadí souhlásek chtěla matka původně zvolit tak, aby korespondovalo se slabikám a Adam si z něho mohl číst. Poměrně záhy, při druhé hláске (t), však vyvstala potřeba pořadí upravit. Především bylo nutné zařadit hlásky *d, n* až na konec, protože Adam neuměl mluvit. Dále ponechali až na konec hlásky, které neuměl správně vyslovit (*r, ř, l*). Posléze si Adam začal vybitat hlásky sám (efekt motivace).

Konečné pořadí bylo: *m, t, b, p, h, j, g, k, s, v, f, z, š, c, č, ž, ch, d, n, l, r, ř*.

Vzhledem k tomu, že při každém cvičení opakovali všechny dříve probírané slabiky, prodlužovala se postupně délka sezení, až nakonec trvalo patnáct až dvacet minut, a to třikrát až pětkrát denně. Většinu doby se Adam cítil úspěšný, protože při opakování čím dál méně chyboval.

Po čtyřech měsících nacvičování výše popsanou metodou, tedy na konci září, kdy rodina z chaty – „školy v přirodě“ – odjížděla, měl Adam své archy pěkně barevné. Uměl tedy slabikovat se všemi hláskami!

Přetrvávaly ovšem problémy se směřem čtení, takže „od“ ještě asi půl roku velmi často četl jako „do“ apod. Byl však již schopen začít srozumitelně a poměrně plynule číst slabikář pro první třídu.

I doma vylepila matka Adamovi na stěnu archy se samohláskami a ještě

celou druhou třídu je každé ráno využívali k pětiminutové „čtecí rozcvičce“. V listopadu přidávali zdvojené slabiky (*kla, kle, kli* atd.), později i slabiky ztrojené (*zdra, zdre* apod.). Slova v kontextu se Adamovi dařila přečíst lépe. Jejich význam odhadoval. Matka ho proto několikrát týdně vedla ke čtení slov vytržených z kontextu ze čtecích tabulek. Mnoho času trávili společným čtením, kdy matka četla nahlas, ukazovala prstem a Adam přitom sledoval text; jednou za čas ho nechala přečíst nějaké snazší slovo.

V prosinci druhé třídy dle zprávy odborníků: „Výkon ve čtení odpovídá těžké dyslexii (CQ pod 70), přečte pouze okolo 10 slov za minutu, čte velmi pomalu, nejistě, s mnoha sponami, opravy a vícenásobným čtením spojuje do slabik, popř. pouze hlásky, slabiky rozpoznává s velkými obtížemi, neustálé tendence k prostorovým záměnám a k opačné směrovosti... Intelektové schopnosti v pásmu nadprůměru.“

V druhém pololetí druhé třídy přečetl Adam za pomoci čtecího rámečku knížku *Kvak a Zblunh jsou kamarádi* ze série „první čtení“ (větší písma).

Pro lepší motivaci ke čtení objednali rodiče Adamovi na konci druhé třídy (navzdory značné ceně) *Encyklopedii zvířat*.¹⁶ Další dva roky mu každých čtrnáct dnů přišla karta jednoho živočišného druhu. Adam si karty postupně zařazoval do pěti šanonů s kroužkovou

vazbou, které mu rodiče také objednali. Sbírání karet se zvířaty se mu líbilo, uvědomoval si, že dostává něco hodnotného. I když to pro něj nebylo snadné, každou kartu si před založením přečetl. Přiležitostně připravoval pro rodinu přírodovědné vědomostní soutěže (Bingo). V domácnosti byla celá řada encyklopedií a knih o zvířatech. Ty ale Adam v té době číst nedokázal, byly příliš obsáhlé. Postupně sbírání listů mu sloužilo jako dobrá motivace.

Adam je čtenář!

V pololetí třetí třídy nastal zlom. Adam začal číst dětskou beletrii. A na konci třetí třídy se pustil do *Hobita* od J. R. R. Tolkiena a skutečně ho celého s porozuměním přečetl. Pokračoval postupně všemi díly *Pána prstenů*, mýtovkami a fagnarovkami. Psycholožka z pedagogicko-psychologické poradny konstatovala „neuvěřitelné zlepšení stavu“ (ústně). V písemné zprávě je uvedeno: „Výkon ve čtení ve 3. ročníku odpovídá nižšímu průměru, při snaze o rychlejší tempo zvýšená chybovost, při pomalejším tempu chybovost v normě“ a „Zmíňující se kombinovaná specifická porucha učení, oproti předchozímu vyšetření (o rok dříve) výrazně zlepšení, dosud však přetrvávají obtíže ve čtení a psaní, které neodpovídají celkem velmi dobrým schopnostem dítěte.“

Neuroložka, k níž matka tou dobou přivedla Adama na vyšetření, na základě rozhovoru s matkou a Adamem nejprve nevěřila, že je diagnóza dyslexie správná.

„Dyslektici přece nečtou. Navoť ve třetí třídě! A když čtou, přečtenému nerozumí“, řekla údajně matka. Když se ovšem podívala na Adamovo EEG, shledala „značnou neztřásllost“. Adamovi i jeho matce pogratalovala k výsledkům, kterých dosáhli.

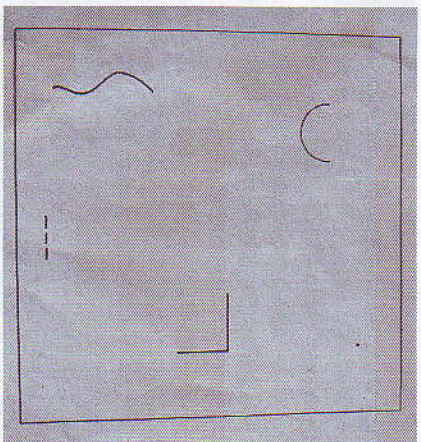
Ve čtvrté třídě Adam své čtenářské dovednosti stále zdokonaloval. V té době začal knížky „přímou hltat“. Obvykle přečetl alespoň jednu knihu týdně (tedy asi 100–150 stran). Jeho nejmilejší volnočasovou činností se stalo právě čtení knih. V Městské knihovně, kde si dříve vypůjčoval především audioknihy, si začal půjčovat knížky. Psycholožka konstatovala další zlepšení, upozornila však na „přetrvávající artikulační neobratnost a občasnou špatnou výslovnost (záměna, vypuštění) hlásek, ale ne na úkor pochopení textu“ při hlasitém čtení. Adam začal předčítat mladší sestřičce.

Ve čtvrté třídě Adam podstoupil IQ testy a stal se členem Dětské Mensy stejně jako jeho starší bratr (což mu značně zvýšilo sebevědomí). Psycholožka mu navzdory přetrvávajícím problémům doporučila „studium na osmiletém gymnáziu z důvodu výrazného intelektového nadprůměru“.

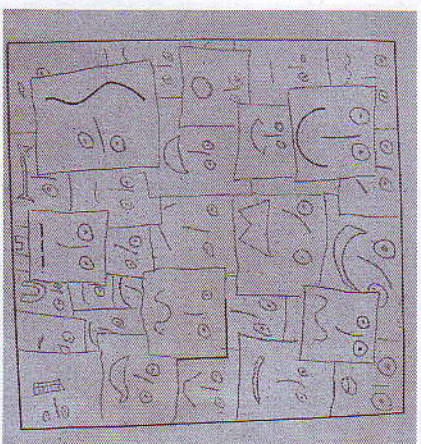
V páté třídě zůstal Adam i nadále náruživým čtenářem. Zlepšoval se ve čtení nahlas.

Ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny z konce páté třídy stojí: „Ve čtení došlo u chlapce k výraznějšímu pozitivnímu posunu. Je zlepšeno v technice, v rychlosti čtení, slova nesprávně přečtená si většinou již ihned

¹⁶ IMP BV/International Masters Publishers, CZ, P-60-10-20-061



Obř. 4. Urbanův figurální test tvořivého myšlení – předloha a Adamovo řešení, které nazval „Málo místa v hledišti“ (osmá třída)



Obř. 5. Adam (druhá třída) píše oběma rukama

„Naučila jsem ho psát“ – zkušenosti s individuálním nácvikem psaní

Ambidextrie

Jak již bylo popsáno v předešlém textu, Adam neměl vyhraněnou lateraltitu. Nevyhraněná lateraltita byla diagnostikována opakovaně; naposledy byla odborníky testována v pololetí třetí třídy a do zprávy zapsána takto: „Píše levou rukou, dle testu laterality ale dominance ruky nevyhraněná, dominantní oko pravé.“

Sám si před nástupem do školy vybral k psaní levou ruku a při dalším vyšetření odborníkem v první třídě toto rozhodnutí zopakoval. Na konci Adamovy páté třídy vyslovila matka dojemně, že v průběhu prvního stupně tříkrát změnil hlavní ruku. Popisuje, že mnohé nástroje, se kterými začal pracovat až na prvním stupni, uchovával pravou rukou. Pracoval s nimi ovšem jiným, často opačným směrem, takže nužkami pro leváky stříhal pravou rukou apod. Po celý první stupeň Adam občas kreslil oběma rukama zároveň nebo si pro potěšení psal pravou rukou. Velmi záhy se naučil psát na psacím stroji a na klávesnici počítače/notebooku všemi deseti, což mu velice vyhovovalo.

K úchopu pera Adam v současnosti stále používá levou ruku. „To je tak všechno, co levou rukou dělám, vše ostatní dělám pravou“, říká. „Perem píšu jen v práci – stejným typem písma jako vždycky. Doma píšu na počítači.“

Měření laterality v dospělosti neproběhlo, ale ve sportovním klubu, který

správně opravuje. Hodně kompenzuje dobrým porozuměním textu. Vyprávění přečteného obsahu zvládá velmi dobře, samostatně, věděl většinu detailů, stylisticky si dobře poradil s výrazu a pojmy i osnovou děje. Dyslektická chybovost je v této době již mírnějšího charakteru se značným využíváním kompenzace.“

V současnosti čte Adam rád. Za týden přečte i několik knížek. Pravidelně navštěvuje městskou knihovnu, ve které si knížky vypůjčuje.

Je třeba poznamenat, že na prvním stupni měl Adam **problémy i s výslovností** a od tří do deseti let s matkou navštěvoval logopedickou poradnu. Podle pokynů logopedky prováděl trénink výslovnosti. Velký problém měl Adam s rozlišováním dělek samohlásek a s měkčostí. Ve druhé třídě se naučil správně vyslovovat hlásku *l* a začal ji

používat i v běžném hovoru (celkový nácvik pod vedením odborné pracovníce-logopedky trval pět měsíců, s matkou pracovali skoro denně) a také se naučil vyslovovat hlásku *r* (denní cvičení po dobu osmi týdnů). Na začátku třetí třídy začal správně vyslovovat hlásku *r* v běžné řeči. Výslovnost i použití hlásky *ř* znamenalo asi pět týdnů každodenního cvičení.

Všechny hlásky se Adam naučil správně vyslovovat až v jedenácti letech. Ještě tou dobou však, zvlášť v přetónné snaze vyjádřit co nejrychleji myšlenku nebo ve stresu, docházelo k regresi patlavosti, v rozrušení i k zachlávání. V současnosti, tedy ve svých dvanácti letech, mluví zcela bez vad.

Ve druhé třetí třídě logopedka napsala: „V řeči přetrvává již jen menší vada výslovnosti (*t*, *ř*), občas nezřetelné měkčení.“

navštěvuje, mu údajně testovali ruce a zjistili, že silnější má ruku pravou.

Adam se v první třídě začal učit psát podle jedné z klasických písanek. Matka vybrala takovou, která měla předlohu na obou stranách, protože na trhu nenašla písanku pro leváky. Adam neměl problémy s grafomotorikou. Grafomotorická cvičení ostatně prováděl po celý školní rok, o který měl odloženu školní docházku.

Příčina jeho problémů byla jiná. V pololetí první třídy, kdy došlo na psaní slov, se ukázalo, že (slovy matky) „Adam zapomněl psací podobu samohlásky a i dalších samohlásek, s jejichž učením začal v září“. Začali tedy nanovo. Po zvládnutí asi osmi písmen psací abecedy se (jak to matka vyjádřila) „kapacita jeho paměti na písmenka naplnila a s každým novým některé z předchozích zapomněl“. Začala tedy Adama učit psací podobu abecedy znovu a po dalším neúspěchu ještě jednou. Adam poměrně úhledně popsal všechny písmanky, ale selhal v okamžiku, kdy měl přepsat tiskací písmena písmeny psacími nebo vyjádřit nějakou myšlenku a napsat krátkou větu.

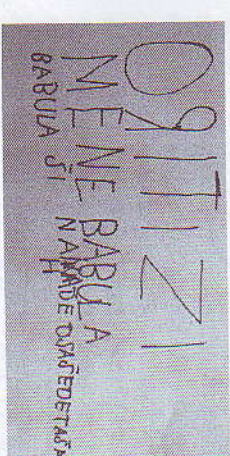
**Na konci první třídy napsal Adam
tiskacími písmeny toto:**

MAMI MA TEBE MO RÁ ADAM.
TAKI. MA RA ETKU ATAK I TATU
(Pisemka zde v textu malá napsal tis-
kacím zrcadlově obrácená.) Mělo to být:
Mami, mám tě moc rád, Adam. A taky
mám rád Esterku a taky tátu.

Po mnoha rozbořech této věty byl
schopen napsat:

MAMO MATE RAT MOC MA RA-
DOS ŽTEMAM Adam Tvůj

To ho ovšem nikterak neodradilo od jeho předsevzetí stát se spisovatelem. Zahltl rodinu několika knihami (viz obr. 6), které ale byly velice obtížně čitelné.

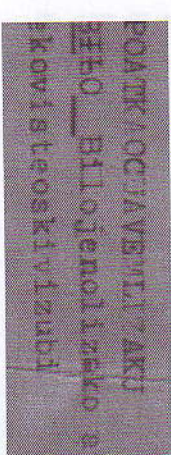


Obř. 6. Úvodní list Adamovy „knihy“ *O rytíři jmé-
nem Babula. Babula žil na hradě...* (ani matka ne-
rozluštila pokračování), kterou se pokusil psát
v první třídě

Na konci první třídy se Adam nedokázal bez chyby ani podepsat (ani tiskacíím, natož psacím písmem).

Matka konzultovala situaci s meto-
dickou domácího vzdělávání a na její
doporučení se rozhodla řešit v první fázi
primárně nácvik čtení. Poté, co Adam
zvládl čtení natolik, že si ho mohl sám
trénovat četbou dětských knížek, k če-
muž došlo v pololetí druhé třídy, začala
matka přemýšlet nad metodou výuky
psaní. Má Adam začít znovu od začá-
tku s písmankami? Po dohodě se speciální
pedagožkou kmenové školy a s metodí-
kou domácího vzdělávání se rozhodla,
že do jeho individuálního vzdělávacho
plánu psací písmo nezahrádí. Toto po-
měrně radikální řešení zdůvodnila tím,
že pro synův rozvoj je mnohem důle-
žitější umět vyjádřit vlastní myšlenky,
tedy a) psát všechna písmena, b) správně
používat interpunkci a diakritická zna-
ménka a c) nečlákat pravopisné chyby.

Adam tedy začal psát pouze velkými
tiskacími písmeny a také hodně na psá-
cích strojích a na notebooku, který mu ro-
diče za tímto účelem koupili. Na psacím
stroji si Adam „hrál na novináře“ – stis-
kl klápek s velkým tiskacím písmenem
a napsalo se mu malé tiskací.



Obr. 7. Pohádka o cucavém lizátku. Bylo jedno lizátko... Jeden z příběhů, které napsal Adam na psacím stroji ve druhé třídě

Obř. 8: Další z příběhů, které Adam napsal na psacím stroji ve druhé třídě. Matka ho přepsala takto: „Byl jeden král. Jednou si vyšel na lov. Ale dozvěděl se to jeden člověk. A ten chtěl krále odstranit. Ale chtěl jiné věci. Chťel království. A proto musel odstranit i prince. Proto naš příběh začne o princovi. Princovi ???? bylo dnes 11 let. Proto ??? jeho nejlepší přítel a král nechťeli...“

Na začátku druhé třídy zaznamenala matka do deníku: „Psaní: všechno zapomněl, takže znova: a, e, i, o, u, m, t “

V pololeti druhé třídy byla podle psychologa jeho „gratomotorika neobratná, diktát těžce dysortografický, s dysgrafickými rysy. S velkými obtížemi, někdy vůbec si nevybaví tvar příslušného grafému, zaměňuje podobné tvary (např. *u* a *n*), lépe si vybaví hlučková písmena, ale velmi často zrcadlově obrací. Kromě záměn často vynechává písmena nebo háčky a čárky, nerozpozná hranice slov, dochází k výrazné redukci, nelze přičíst, co bylo diktováno.“

Do konce druhé třídy se matka soustředila primárně na to, aby Adam nepsal písmena obráceně a pokud možno je nevynechával. Při náviku se osvědčila tabulka s písmeny nebo písmenkové magnety a barevné kostky s písmenky pro zpeřštění (zapomenutá písmenka bylo možné doplnit, aniž by se muselo škrtat či psát znovu) a další pomůcky, včetně psaní do mouky.

Obdobně jako při nácvičku četení pracovali několikrát denně v krátkých sezeních. Při každém ze tří až pěti sezení složil Adam několik slov buď z písmenek

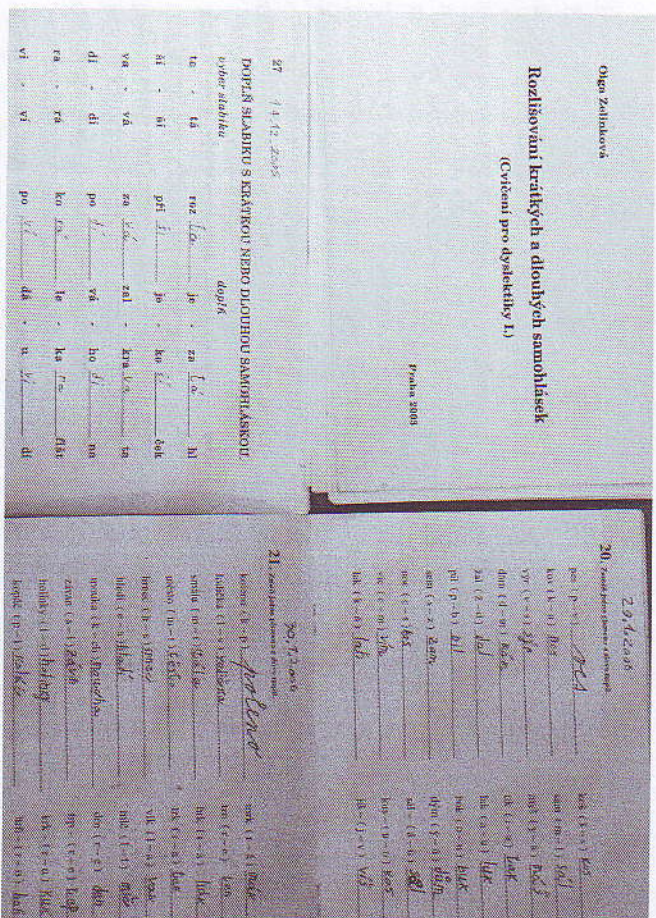
na tabulku nebo z kostek, magnetických písmenek či vystřižených slabik, případně je napsal na psacím stroji. Vzhledem k jeho lásce k přírodě dostával nejčastěji úkoly typu: „Napiš pět druhů ptáků (ryb, zvířat, která jsi viděl v zoo apod.).“

Pod vedením speciální pedagogky prováděl Adam s matkou rytmická cvičení, cvičil koordinaci (plácní pravou rukou na levou nohu), vyteskával slabiky. Délku slabik hráli na flétnu nebo využívali bzučák.

Adam vyplňoval dětské rébussy (čásoпис *Makovice*), hrál s celou rodinou slovní fotbal a hry *Amos* a *Criss Cross*.



Obř. 9. Adam píše do mouky – odlehčovací aktivita v „hodině psaní“ ve druhé třídě



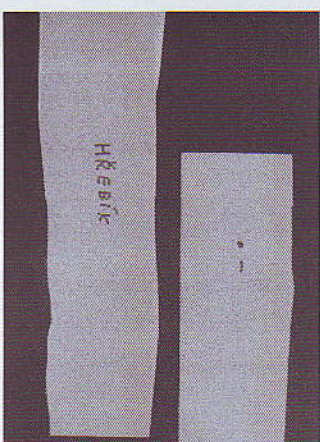
Obr. 10. Ukázka pracovních listů Olgy Zelinkové a Adamovo řešení ze třetí třídy

Hodně času také věnovali vymýšlení slov příbuzných z jednoho kořene, básničkám Emanuelu Frynty a Jiřího Závada, slovnímu fotbalu na jedno či dvě písmena a na první slabiku. Na konci druhé třídy byl Adam schopen tiskacím písmem napsat téměř bez chyby jednoduchá slova (např. PES, KOČKA, DRAK) a podepsat se.

Na začátku třetí třídy začala matka s Adamem pracovat podle série publikací Olgy Zelinkové.¹⁷ Uvádí, že ji tato

pomůcka byla velkou oporou. Adam vyplňoval listy systematicky, v pořadí určeném autorkou publikace 1–2 denně. Adam nebyl ani na začátku třetí třídy schopen rozpoznat, která slabika ve slově MAMA je dlouhá. Pro zlepšení slyšové percepcie se kromě pracovních listů Zelinkové osvědčilo speciální domino, které si sám vyrobil na radu speciální pedagožky a ve kterém přiřazoval slova ke znakům (tečky/čárky) znázorňujícím počet a délku jejich slabik (obr. 11).

¹⁷ Zelinková, O. *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek: Cvičení pro dyslektiky I*. Praha: Nakladatelství DYS Olga Zelinková, 2001. 46 pracovních listů + krátký komentář autorky na rubru desek. Zelinková, O. *Rozlišování slabých dy-dí, ty-tí, my-mí, rozlišování sykavek: Cvičení pro dyslektiky II*. Praha: Nakladatelství DYS Olga Zelinková, 2003. Zelinková, O. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy: Cvičení pro dyslektiky III*. Praha: Nakladatelství DYS Olga Zelinková, 2003.



Obr. 11. Domino – ukázka jedné dvojice hry, kterou Adam s maminkou hrál ve třetí třídě

Ve zprávě psychologa z pololetí třetí třídy se mj. píše: „Grafomotorika méně obratná, ale již dostatečně zralá pro nácvik psaní. Opis psacího písma zvládne bez větších grafomotorických obtíží (ač netrénováno).“

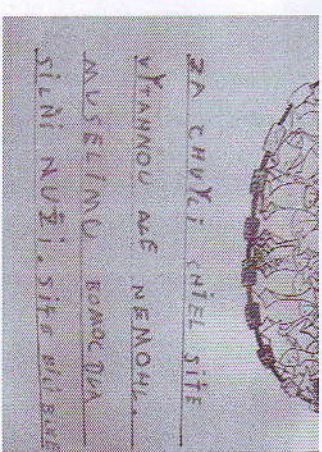
Nácvik rozpoznání krátkých a dlouhých slabik Adam v prvním pololetí třetí třídy zvládl a ve druhém pololetí třetí třídy v něm chyboval jen málo. Tato dovednost nebyla nicméně trvalá. V pololetí čtvrté třídy nastal u Adama v rozlišování délek a jejich zapisování regres. Bylo nutné se (po roce) k procvičování vrátit. Matka mu koupila stejné pracovní listy a on je znovu systematicky vyplňoval.

Velice obtížné bylo pro Adama rozlišovat tvrdost a měkčnost u *d, t, n*. Nedočkával je rozlišit a následně nebyl schopen bezchybně psát. Např. ve slově hodiny nebyl schopen správně doplnit *i/y*.

Matka uvedla, že „pro něj bylo mnohem jednodušší (a rychleji to zvládl) naučit se psát *y* a *i* ve vyjmenovaných slovech a slovech příbuzných. Nakonec

se všechna běžná slova s *d, t, n* musel naučit nazpaměť“. Matka pro něj vymyslela mnoho mnemotechnických pomůcek, např. hodiny tikať nejprve tiše, jemně, měkce – *d*, pak tvrdě, *n*, schody jsou tvrdé, pozor na hlavu – *d*, rodina – maminka a tatínek té mají rádi, přitulí se, tulení je měkkoučké – *d*, hrady mají pevně, tvrdé zdi – *d*, dítě je heboučké, měkkoučké, v nížně je měkká tráva, hory jsou skalnaté, tvrdé atd. a vedla ho k tomu, aby se mnemotechnické pomůcky naučil vymýšlet sám.

Nácvik probíhal různými způsoby, např. při pracovních činnostech vyráběl tvrdé hlásky z tvrdého dřátu, měkké hlásky z čistců na dýmky. Nebo mu matka říkala slova a on zvedal buď (tvrdou) dřevěnou kosku nebo (měkkou) houbičku na nádobí.



Obr. 12. Adam píše příběh *O rybářích* (třetí třída)

Pochopitelně bylo velmi obtížné bez zvládnutého psaní vyučovat gramatiku danou (v té době) osnovami. Po delším hledání objevila matka učebnice, které jím alespoň částečně pomohly, především *Dialog v hodině češtiny* (Müllero-

vá, Hoffmanová, Schneiderová, 1996) a další.¹⁸

V pololetí třetí třídy se Adam natolik naučil pracovat s textovým editorem Microsoft Word, že mohl psát do počítače vlastní texty. Začal se (za pomoci programu Tux Typing) učit psát všemi deseti prsty obou rukou, což kompenzovalo jeho ambidextrii. Počítač mu mimo jiné usnadňoval sebekontrolu pravopisu (podtržením chybně napsaných slov). Adam začal psát zdatilé povídky a básně. Rodiče se rozhodli jeho tvůrčí úsilí podpořit a jeho sbírku básní s přírodní tematikou *Zimní básně* mu v nakladu sto kusů vydali. Adam mohl obdarovat příbuzné, učitele z kroužků a přátele a sklidit nálezitý obdiv (což povzbudilo jeho sebevědomí).

Motyl

Zima klepe
na vrátka
motyl zmrzlý je
Ale srdce
horké má
Mrzne
Sníh padá
ale on letí dál

Obř. 13. Báseň *Motyl* ze sbírky *Zimní básně*, kterou sledovaný chlapec napsal v deseti letech (třetí třída)

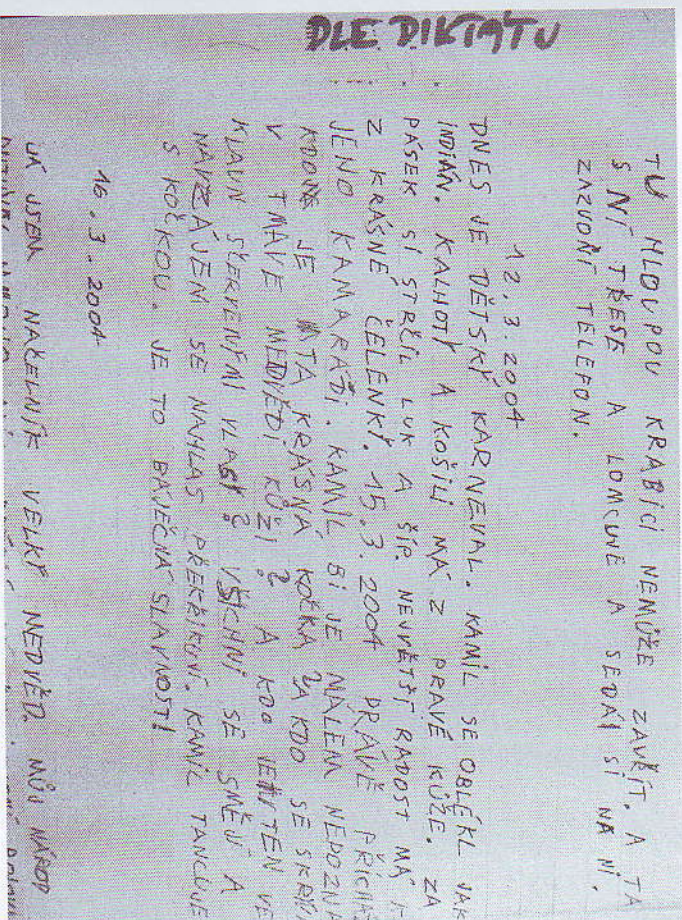
V pololetí třetí třídy zavedla matka pravidlo, že Adam musí napsat kaž-

dý všední den nejméně pět vět podle diktátu (obr. 14). Při diktování seděla vedle něho, soustředila se jen na něho a zasahovala přímo do okamžiku rozhodování tak, aby pokud možno nechyboval. Jeho písemný projev začal být úhlednější, především v diktátech. Pracoval však velice pomalým tempem. Diktát v rozsahu pěti vět psal i dvacet minut. Učil se používat velká a malá písmena, ale obvykle psal jen tiskacími písmeny.

Na radu speciální pedagožky se matka rozhodla během prázdnin mezi třetí a čtvrtou třídou s Adamem psaní necvičovat a dát mu volno. Adam tedy poprvé zažil skutečně dvouměsíční prázdniny bez dohánění školní látky.

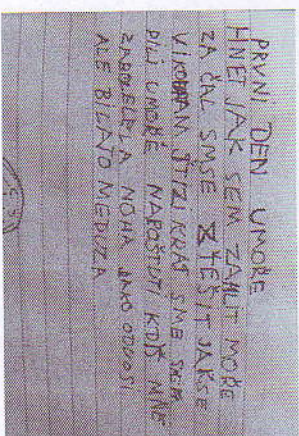
Je třeba poznamenat, že Adamova chuť tvořit a psát neustávala. I nadále tvořil různé texty – příběhy, básničky, říkanky i „knihy“, o prázdninách si dobrovolně psal deník (obr. 15).

Na začátku čtvrté třídy matka s metodickými domácími vzdělávacími opatřeními opěť zvažovala, má-li do Adamova individuálního vzdělávacího programu zařadit psaní písma. Opět se však společně rozhodli, že to neudělají. Nepochybně by se v té době dokázal podobu psacího písma naučit. Úsilí, které by ho to stálo, by však bylo neúměrné. Jeho individuální plán se primárně zaměřoval na dohnání gramatiky (matka vybírala z nabízených učebnic ty, které procvičují gramatické jevy



Obř. 14. Diktáty ve třetí třídě – ukázka sešitu

především pomocí dialogu, resp. vybarvování¹⁹) a také na anglický jazyk, s jehož výukou očekávala problémy (jak se ukázalo, byly obavy opodstatněné). V té době Adam dokončil další sérii pracovních listů Zelinkové. Začal se učit pracovat s programem Microsoft PowerPoint a během čtvrté třídy vytvořil asi osm zdatilých prezentací. Také jeho poznámky začaly být přehlednější a dokázal je po sobě přečíst (obr. 16).



Obř. 15. Prázdninový deník (po třetí třídě) – ukázka

¹⁸ Houděk: *Nellepší ryet na světe: dysektická pomůcka*. Praha: Knižní podnikatelský klub, 1991. Skvělá a zábavná pomůcka, ale pro využití její druhé poloviny je již nutno umět psát (pro Adama byla použitelná jen první polovina).
¹⁹ Janáčeková, B., Kamiš, K., Zimová, L.: *Český jazyk pro 3. (4.) ročník*. Praha: Pansofia 1995, 95s. Müllerová, O., Hoffmanová, J., Schneiderová, E.: *Dialog v hodinách češtiny*. Praha: Pansofia 1996. A také učebnice ze série *Barvená čeština*.

Obr. 16. Adamovy zápisky ze čtvrté třídy – ukážka

Vyčleněným cílem pro pátý ročník bylo opéťovné procvičování sluchové percpce dělek a měkkosti, zlepšení pravopisu a čtení psacho písma, každodenní dle-

Obř. 17. Ukázka z další „knihy“ sledovaného chlapce (čtvrtá třída)

Obř. 18. Adamova myšlenková mapa (5. třída)

Na žádost pedagogické pracovnice z pedagogicko-psychologické poradny psal Adam jednou týdně tzv. diagnostický diktát. Chyby v diagnostických diktátech nebyly záměrně opravovány, aby je mohla pedagožka vidět, ale Adam si je za pomoci matky opravoval v xerokopích. Adamův písemný projev v diktátech je výrazně úhlednější než volné psaní (obr. 19 a 20).

Povídky a detektivní příběhy, které Adam napsal v páté třídě, jsou

Na konci páté třídy se ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny uvádí: „Písemný projev je pomalý, nestandardní, chlapec se z důvodu dysgrafické poruchy orientuje na tiskací písmo, kde si je jistější lepším výkonem. Tiskací písmo má lepší úpravu a chlapec se v něm lépe orientuje. V percepčním vnímání se ve všech testech zlepšil, ve spolupráci funkcí mu však zatím souhra funguje s obtížemi, což se nejvíce projevuje specifickou chybovostí v rozlišování *di, ti, mi – dy, by, my*, v roz-

Babička mi opravila rozbité boty. Vlník
byl mlinařem potrestan. Kozí mléko je zdravé.
Tepřivý šperk zrychlil zlatá přitažovala všechny
zrak. Křemlu detství patří ladiť pohádkovi
vodníci a hasenání. Peřinu a polstář měla mlinařka
z husího perí. Sychravé počasí nás zahnało
do chalupy.

Obr. 19. Diagnostický diktát – pátá třída, Adam ho psal dvacet minut

Babička mi opravila rozbité boty. Vlník
byl mlinařem potrestan. Kozí mléko je zdravé.
Tepřivý šperk zrychlil zlatá přitažovala všechny
zrak. Křemlu detství patří ladiť pohádkovi
vodníci a hasenání. Peřinu a polstář měla mlinařka
z husího perí. Sychravé počasí nás zahnało
do chalupy.

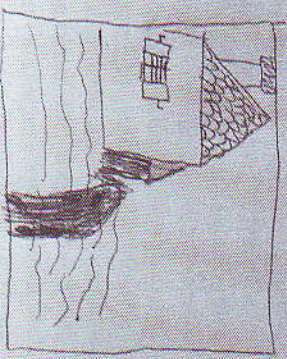
Obr. 20. Volné psaní na konci prázdnin před Adamovým nástupem na osmileté gymnázium (tj. po páté třídě). Volné psaní je méně uhlavné a vyznačuje se větší chybou než text diktovaný

lišování znělých a neznělých souhlásek,
v analýze a syntéze slov se souhláskovy-
mi slukky, v hranicích slov, v délce sla-
bik, v inverzních hláskách. Chybavost
je výrazně převládajícího dysortogra-
fického charakteru.

Druhý stupeň
V páté třídě složil Adam přijímací
zkoušky na osmileté gymnázium. Pe-
dagogicko-psychologická poradna při-
pravila pro ředitelku školy zprávu a návrh

VRÁŽDA

DNEŠ 12. LEDNA. SE STALA VRÁŽDA. BYLA ZA BÍTA STARÁ PAVÍ JELINKOV
KROUVITO PŘEKIVOU ~~VRÁŽDA~~ POKOJNÍ MŮJ STĚN PAVÍ JELINKOV
BYLA ZKATŘELENA REVOLVEREM PŘED DŮMEM JELÍ SLOŽKA
VUBÍELA VUBÍELA JELÍNE OTIKAL GLAZO MUZE
P NIE REDKIZATANOVRAT, U STABE PAVÍ JELINKOVÉ TOHO DŮE JEJÍ
STAVOC MLADÍ RICHARD POČE SLOŽKI HAT ČHTEL VERKE
PTAM SE MO MEĽA PAVÍ JELINKOV VSEBE PĚRŽE JE OTCHÁZELA
MO 40 DESET TISÍC RUKLA ŽE JE OT RUKA NA DOBATE
VĚEL PĚŽ ABN JE DVA RICHARDVIL ~~VRÁŽDA~~ VRÁŽDA
RICHARD BLIZMAN SVOU KLIPROVU PAVÍHOV VOSTL
USEBE RUKU REVOLVER ZAKAL DŮEM PRO HLEDÁVAT
MÍSTO ČTU WSTEL JSEM REVOLVER SČELA VSTŘÍLENI
NATONTO REVOLVERU BLO MĚSANO NEPOVLASNÍ RICHARD
TENTO REVOLVERU MVEL SE ŽE KULKEK BLET ZVÍHOEN
NASEL V OKOLNÍM POKOJSTU ŽE STLA VSTĚLA V TELE
SE JSEM NA STANCI ODVOZAT MVEL JAM MŮ OHLASIL ŽE BRATLA
~~BRATLA~~ RICHARD A NERKO POSTĚLE V JELISEM DO DOMU
RICHARD A JEHO BRATKA OTĚVĚLI MŮJ SLUHA A ŘEKL PAV
PAV SÁMUEL BZATIL RICHARDA SI ŽE OHLA PĚLODŮVIL OBLIZ
MVEL PROSTŘELEME STĚHU KOLEM KAVI MVEL OBLIZOVU STALENPU
PĚŽEL ŽEM DO MISTUCHA VSECK V MISTUCHA BLO PŘEMĚTE
SLUHA OHLASIL PAV SÁMUEL LEŽÍ NA ZEMÍ S PROSTŘELENOU
AUGUOL ŽE STLA TAM DELAL MAN ČE PAVI VĚPŘOPI SUGAZOV PAVI
PĚŽEL JSEM JE POKIVAT ČO TO VE BĚLO OTĚVĚPĚ OKRO HAVI ČOVET
PĚŽEL JSEM VĚR PĚLO DŮM A UBĚLA FOLIOBĚVIL
KDO JE ZLODĚD
KDO VE VRÁH



7201WNS 500072 HVRA

Obr. 21. Detektivní příběh, který Adam napsal v páté třídě

individuálního studijního plánu. Ve zprávě se píše: „Přetrvávající specifické poruchy u chlapce. Vyšší unavitelnost v zátěži jeho písemného projevu. Dyslexie mírnějšího stupně, s dobrou perspektivou kompenzace, výraznější dysortografie a dysgrafie v kombinaci – se snahou chlapce vykompenzovat tuto poruchu osobní volbou tiskacího písma. (...) Ze speciálně pedagogického hlediska doporučuji studium chlapce na Vašem gymnáziu.“

Ve zprávě je nabízena možnost osobní i telefonické konzultace v případě potřeby (ředitel ani učitelé ji nevyužili). Matka seznámila ředitele gymnázia s návrhem individuálního plánu ještě před začátkem školního roku. Ředitel slíbil, že škola Adamovi vyjde ve všem vstříc. Realita však byla nakonec jiná. Ukázalo se, že učitelé nemají s dyslexií zkušenosti, a – což bylo horší – mnozí z nich měli celou řadu miskonceptů a nebyli ochotni se v této oblasti vzdělávat. Adam měl také velkou smůlu v tom, že do jeho třídy byla přijata spolužačka se smyslovou vadou. Její integrace učitelé využila a na podporu dyslektika, jež hož hendikep není tak zjevný, už neměli energii. Mnozí považovali Adamovu dyslexii za umělé vytvořený problém. Jiní naznačovali, že dítě se vzdělávacími problémy nemá studovat na víceletém gymnáziu. Zlatý učitelka českého jazyka neprojevila dostatek pochopení. Opakované tvrdila, že „Adamovy problémy vznikly z nedostatku opakování, a když mu bude dávat denně diktát, jeho dyslexie zmizí“. Matka se domnívá, že ji učitelka podezírala, že Adamovo vzdě-

lávání v domácí škole zanedbala a nedostatečnou a neobornou péčí z něj vytvořila polovičnatou analfabeta. Argumentovala tím, že „dětí s opravdovou dyslexií přeci nečtou“.

Je ovšem třeba zmínit, že ve třídě pomáhala (kvůli zmíněné spolužačce) osobní asistentka, která se věnovala i Adamovi. Ta byla ochotná konzultovat s matkou Adamovy problémy. Její hlavní pracovní náplní byla nicméně pomoc Adamově spolužačce.

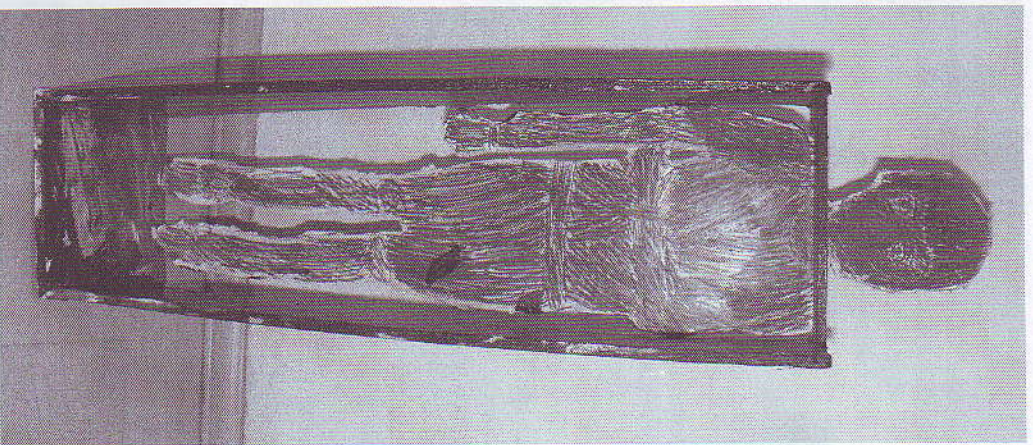
Nepřijemné bylo, že učitelé odborných předmětů nechápali, že specifické problémy učení mohou zasahovat schopnost učit se, např. že ovlivňují paměť. Adam si výborně pamatoval informace v souvislostech. Data bez souvislosti, např. názvy prvků nebo latinské názvy zvířat, se mu pletla. Matka se učitelům snažila problém vysvětlit a vykomunikovat s nimi lepší podporu (dle individuálního plánu z pedagogicko-psychologické poradny) a na Adamově vzdělávání s nimi spolupracovat. Neměli však zájem a někteří dokonce reagovali na její intervence negativně. Světlu vyjímku byl učitel angličtiny, který matce naslouchal, radil se s ní a dokonce si nastrojval knihu *Cizí jazyky a specifické poruchy učení* (Zelníková, 2006), kterou mu koupila. Následně zcela změnil přístup a vytvořil pro Adama perfektní, funkční systém podpory. Dokonce pro něj nakoupil speciální pomůcky *Logico Piccolo*. Jako jediný se bez dalších úprav řídil doporučením pedagogicko-psychologické poradny.

Velkým problémem byl také zápis do notebooku. Tato kompenzační pomůcka byla zmíněna i v jeho individuálním studijním plánu z pedagogicko-psychologické poradny. S ředitelem školy bylo předem domluveno, že si Adam bude dělat zápisky do notebooku, který mu rodiče zakoupili. Adam byl ve třídě jediný žák s notebookem a notebook se stal zdrojem mnoha jeho trápení. Především bylo nepřijemné, že mu škola nebyla schopna notebook zabezpečit (v té době vážil na notebook kilogramů a nebylo možné myslet na to, aby ho žák šesté třídy nosil spolu s dalšími učebnicemi a pomůckami denně do školy a ze školy). Opakované se stávalo, že když nebyl Adam třeba z důvodu nemoci nebo kratšího rozvrhu ve škole, spolužáci si notebook bez dovolení brali, hráli na něm hry a prohlíželi a mazali mu jeho soubory. Několik učitelů (v rozporu s doporučením poradny, přáním rodičů a domluvou s ředitelem) mu zakázalo notebook v hodinách používat. Adam se ale nebyl schopen z poměrně nečitelných ručně psaných poznámek učit. Musel si je tedy ve volném čase do notebooku přepisovat, což mu zabíralo značně množství času. Nejhorším zážitkem pro něho bylo, když mu jeden učitel při vyučování notebook bez upozornění zaklapl a Adam ztratil vše, co si v hodině zapsal. Notebook se totiž zaklapnutím vypnul a soubory se neuložily. Kromě ztráty souborů se musel vyrovnávat s tím, že ho učitel nerespektuje a zasahuje mu do osobního prostoru.

Dalším problémem bylo přezkušování. Pedagogicko-psychologická poradna doporučila, aby byl Adam přezkušován ústně a měl k dispozici pomůcky, například. Učitelé toto doporučení nerespektovali. Nejprve mu dali písemný test jako všem ostatním a teprve, když v něm neuspěl (což bylo pravidlem), ho přezkušovali ústně, nejčastěji o přestávkách nebo po vyučování (tuto možnost měli všichni žáci školy, ale využívali ji jen příležitostně).

Adam tudíž trávil většinu přestávek v kabinetech učitelů doučováním nebo ústním zkoušením. Neměl čas relaxovat. Navíc skutečnost, že netrval přestávky se spolužáky, mu vztah s nimi komplikovala. Matka se domnívá, že mu ostatní žáci nadstandardní pozornost někdy záviděli. Adam se ve škole nesetkal s šikánou, ale také neměl se spolužáky vztahy, na jaké byl zvyklý a jaké by si byl přál.

Ze školy se Adam vracel velmi unavený a pozdě (nikdy nepřišel dřív než v 16 nebo 17 hodin). Často totiž čekával na školní chodbě, až si na něj ten který učitel udělá po vyučování ve starším ročníku čas a ústně ho přezkouší. Takto unaven pak Adam doma přepisoval ručně psané poznámky do notebooku a vypracovával domácí úlohy a projekty. Za dva roky studia na gymnáziu pokleslo Adamovi sebevědomí a stal se z něj podle slov jeho učitele vytvárně vyčervaný z LŠU „vyčerpaný, nešťastný člověk“. Právě na jeho hodině vytvořil sama sebe v černých barvách, zavřeného v kabici (obr. 22) a učitel-vytvárník doporučil rodičům, aby Adamovi umožnili změnu.



Obř. 22. Adamův autoportrét těsně před návratem do domácího vzdělávání

vzdělávání na druhém stupni a Adam požádal rodiče, aby se mohl zase učit doma. Osmou a devátou třídu tedy absolvoval v domácím vzdělávání (podle osnov základní školy, protože domácí vzdělávání podle učebních plánů víceletého gymnázia nebylo a dosud není možné). Do výuky se intenzivně zapojila širší rodina.

Adam byl schopen se vzdělávat poměrně samostatně, především v přírodovědných předmětech. Specifické problémy učení se promítaly hlavně do výuky angličtiny a také do některých systémů náročných na paměť (Mendělejevova periodická tabulka prvků). Pod matčiny vedením začal Adam aktivně pracovat se svým hendikepem a učit se ho kompenzovat. Zapojil se do výzkumu *Dvakrát výjimečné děti* vedeného Šárkou Portěšovou (Portěšová, 2006, 2011) a během mnoha konzultací s výzkumníci začal sám sobě lépe rozumět. Uvědomil si, že jeho paměť silně ovlivňuje emoce. Když se cítí v důsledku neúspěchu a chyb nešťastný, začne chybovat ještě víc. Naučil se používat mechanismy sebekontroly, překonávat pocity nedokonalosti a překonávat a měnit své emoce. Také se naučil vymýšlet si funkční mnotechické pomůcky.

V devátém ročníku byl přijat na všechny tři střední školy, na které si podal přihlášku. Udělal rozdílové přijímací zkoušky na osmileté gymnázium pro nadané děti. Byl přijat na střední zemědělskou školu a také na SOU, obor chovatel exotické zvěře. Ten pak vystudoval a studium ukončil státní maturitou (jako jediný z ročníku úspěšně odmaturoval z matematiky). Po maturitě nastoupil do zaměstnání a zahájil další studium na vysoké škole, které má v současné době přerušeno. Několikrát byl na pracovní stáži v zoologických zahradách v ČR i v zahraničí (Slovensko, Belgie, Španělsko). Stále je náruživým čtenářem. Nemá žádné problémy s výslovností, píše se specifickými chybami; při psaní na počítači je eliminuje za pomoci korektoru. Je schopen provádět po zoologické zahradě cizince a komunikovat s nimi anglicky.

Specifické chyby se Adamovi podařilo částečně eliminovat až ke konci povinné školní docházky.

Při psaní vlastních textů využíval možnosti počítačových textových editorů a nejrůznějších automatických kontrol pravopisu. Říká, že specifické chyby dělá stále. Na otázku, zda s tím má v práci problémy, odpověděl: „Nemám. Je pravda, že párkrát se mi kolegové smějí, ale nejsem nehorší.“ Hodně volného času tráví tvůrčím psaním.

Diskuse

Mimořádná situace vyžaduje mimořádné řešení. Matka dvakrát výjimečně (nadprůměrnou inteligencí a současně dyslexií) Adama mimořádné řešení zvolila. Uvědomila si, že je obtížné začlenit do vzdělávacího systému dítě, které je něčím výjimečné. V běžné škole by muselo mít učitele, který by pro něj měl pochopení, a alespoň na část vyučovacích hodin obětavého asistenta.

V českém školství však takové optimální prostředí není samozřejmostí.

Zvažovaným řešením bylo také zaplatit Adama do speciální třídy pro dyslektiky. Rodina nakonec takové řešení nezvolila. Hlavním důvodem byla vzdálenost nejbližší takové třídy od místa bydliště. Dalším důvodem bylo, že pracovnice pedagogicko-psychologické poradny, s níž spolupracovali, o dyslektických třídách říkala, že „žáci v nich dostávají úlevy na nepravém místě“.

Otázkou je, zda by měl Adam takové problémy naučit se číst a psát, kdyby se tímto dovednostem začal učit později. Možná stačilo jen počkat, až jeho mozek dozraje. Kdyby například platila doporučení Přínoslové (2013), povinnost nastoupit do školy by Adamovi vznikla až o rok později. Druhý odklad školní docházky nebo nepostoupení do vyššího ročníku nebylo v dané situaci možné.

Matka prováděla s Adamem první dva roky nácvik nejen ve školním roce, ale také o prázdninách. První letní prázdniny, které Adam strávil jako skutečné prázdniny, byly mezi třetí a čtvrtou třídou. Samozřejmě se můžeme ptát, zda v prvních dvou letech školní docházky nedocházelo k přetěžování žáka ze strany matky. Matku ovšem ospravedlňuje skutečnost, že žila ve stresu – domácí vzdělávání bylo v té době povoleno jen v rámci experimentu a rodiny, které se pro tuto formu vzdělávání rozhodly, žily v nejistotě, zda v něm vůbec budou moci pokračovat. Matka si uvědomovala, že pokud nebude experiment prodloužen, hrozí Adamovi zařazení do zvláštní školy. To

pochoptelně nechtěla, protože si uvedlo, movala nejen jeho problémy s učením, ale i jeho nadání. Podobně byli asi motivováni i Adamovi učitelé na osmiletém gymnáziu, kteří mu neumožňovali trávit přestávky se spolužáky, protože se mu individuálně věnovali. Jejich primárním cílem bylo, aby Adam nemusel z gymnázia odejít. Ve skutečnosti však docházelo k jeho přetěžování.

Není snadné si uvědomit, že dítě s poruchami učení může být zároveň nadané. Americká psycholožka Silvermanová (2002) upozorňuje na skutečnost, že k pojmu „porucha učení“ bývá obvykle přidruženo označení „je hloupý“, a naopak pojem „nadání“ bývá spojován s hodnocením „je chytrý“. V Adamově případě se souběh nadání a poruchy vyskytl dokonce ve stejné oblasti (Admův lingvistický talent, jeho zájem o literaturu a chuť skládat říkanky, psát básně, povídky i knihy).

Mnozí učitelé jen velmi obtížně přijímají skutečnost, že žák s poruchou učení může mít ve srovnání s ostatními žáky významně lepší schopnost učit se (Silvermanová, 2002). Podobně se na trhu obtížně hledá učebnice pro jazykově nadané žáky prvního stupně, kteří však dosud nedokáží číst a psát.

Skutečnost, že si učitelé obvykle vůbec nepřipouštějí, že by žák mohl být současně nadaný a mít poruchu učení, potvrzují i Portešová a Budíková (2010). Dokládají to zkušenostmi z výzkumu, v jehož rámci se obrátili na ředitele osmdesáti brněnských základních škol s prosbou o zprostředkování kontaktu

na rozumově nadané žáky s dyslexií. Ukázalo se, že většina ředitelů byla přesvědčena, že takoví žáci u nich na škole nestudují. Z toho důvodu ani žádala z oslovených škol nepřipravovala zvláštní program zaměřený na naplnění specifických vzdělávacích potřeb takových žáků ani je nedisponovala. Vzhledem k očekávanému procentu výskytu těchto žáků v populaci však není možné předpokládat, že by takoví žáci v brněnských školách vůbec nebyli. Lze se tedy domnívat, že většina z nich není vůbec identifikována a spíše zůstává trvale skryta uvnitř vzdělávacího systému, který se o ně sám aktivně nezajímá. Jisté to není jen brněnské specifikum. S podobně nepříznivou situací bychom se s velkou pravděpodobností setkali i v dalších městech republiky (Portešová, Budíková, 2010).

S nedostatkem pochopení ze strany většiny učitelů se ostatně Adam při svém dvoutletém studiu na osmiletém gymnáziu osobně setkával. Jeho učitelka českého jazyka nedokázala přijmout skutečnost, že dyslektik může mít zájem o literaturu (s chutí a hodně číst knihy a psát dobré texty).

Dalším faktorem, který z kazuistiky vyplývá, je skutečnost, že většina učitelů osmiletého gymnázia nebyla ochotna respektovat doporučení pracovníků pedagogicko-psychologické poradny a žádný z nich nevyužil nabízené možnosti telefonické konzultace. Jednou z příčin takového selhání učitelského sboru může být skutečnost, že se na našich pedagogických fakultách nevěnuje této proble-

matice dostatečná pozornost, a dále to, že školy nejsou otevřené netradičním řešením. O příklady dobré praxe přitom není nouze. Tak např. základní škola St Mary's Church v Allithwaite, Grange-over-Sands v Anglii spolupracuje už dlouhá léta s duchodci. Babičky a dědečkové docházejí do tříd, sedají si do lavice vedle žáků a učí je číst individuálně (Kovářová, ústní sdělení). Je otázkou, zda novela školského zákona č. 82/2015 Sb., zvláště § 16, přinese v této oblasti potřebné zlepšení a také jak rychle se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dostane potřebné podpory.

V kazuistice je také stručně popsán – pro Adama nepříliš šťastný – souběh integrace žáka s dyslexií a integrace smyslově postižené spolužačky, který kladl na všechny zúčastněné možná až příliš vysoké nároky. Je vůbec v moci učitelů zvládnout integraci dvou studentů s tak odlišnými vzdělávacími potřebami?

Předložená kazuistika žáka s dyslexií představuje způsob, jak při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využít možností, jež nabízí domácí vzdělávání.

V kazuistice jsou rovněž popsány slepé uličky, z nichž asi nejvýznamnější byl pokus naučit Adama číst globální metodou. Podobně důležitým výstupem je nutnost opakovaně nacvičovat rozlišování dlouhých a krátkých slabik, která nečekaně vyvstala.

Je samozřejmé, že výsledky popsané v článku nelze zcela zobecňovat. Na úspěchu žáka se podílela celá řada dalších faktorů. Patří k nim především

jeho nadprůměrná inteligence, podnětné rodinné prostředí, bezproblémové soustředění a chování a setkání se vzory (osobnostmi s dyslexií) a vědci, kteří dyslexii zkoumají. Nelze pominout pomoc odborníků, především pracovníků pedagogicko-psychologické poradny a metodické domácího vzdělávání. Klíčovou úlohu nepochybně sehrála matka-vzdělavatelka. Bez její víry v schopnosti dítěte a její ochoty se v problematice vzdělávat, spolupracovat s odborníky a hledat inovativní řešení by nebylo možné dosáhnout tak dobrých výsledků.

Na druhou stranu se sama matka domnívá, že klíčové bylo právě domácí vzdělávání. Uvádí, že bez možnosti domácího vzdělávání by Adam pravděpodobně úspěšně neabsolvoval základní školu, protože by ho na konci první třídy nebo ve třídě druhé s velkou pravděpodobností čekalo přetřazení na školu speciální. To by ho limitovalo po celý jeho život, protože by mu to neumožnilo studovat na zvolené střední škole, udělat maturitu a získat zaměstnání, po kterém toužil.

Závěr

Podrobně jsme představili specifické problémy žáka s dyslexií, s nimiž se potýkal při nácvičování čtení a psaní, a metody, jejichž pomocí problémy pod vedením matky překonával. Metodu, kterou matka pro nácvičování čtení vytvořila, lze efektivně využít i k nácvičování dalších žáků, u nichž se vyskytnou problémy.

V kazuistice je okrajově zachycena skutečnost, že si učitelé osmiletého gymnázia nevěděli s integrací dítěte s dyslexií rady, a dále, že mnozí z nich nerespektovali doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Je v ní také popisována reakce učitele anglického jazyka, který byl ochoten se vzdělat, problém pochopil a začal ho ke všeobecné spokojenosti řešit.

Domácí vzdělávání se při řešení Adamových specifických problémů s učením osvědčilo. Právě domácí vzdělávání sehnalo pravděpodobně zásadní roli v tom, že chlapec neztratil kladný vztah ke studiu. Díky trpělivému, tvrdému a responsivnímu přístupu matky-učitelky se naučil se svým problémem pracovat a kompenzovat ho.

Jak píše Thomas (1999): „Kromě práce a určitého sebeobětování budou překvapení uspokojením a radostí, jakou jim výuka vlastních dětí přinese.“ O rodičích to platí zvláště tehdy, když pomohou dítěti tak, jak bylo popsáno v této kazuistice. Významným pozitivem je skutečnost, že v současnosti je tato alternativa v podobě domácího vzdělávání ukotvena v zákoně, a to pro první i druhý stupeň. Znamená to, že rodiče mohou individuální vzdělávací plán připravovat bez obav z nuceného přerušení.

Je správné, že i v České republice mají rodiče možnost zvolit tuto alternativu. Pozitivní je rovněž to, že mohou v případě potřeby vytvořit individuální plán pro děti i v delším časovém horizontu, dokonce pro celé základní vzdělávání. Uvedená kazuistika ukazuje, že

když dojde k vzájemné spolupráci rodičů, školy a odborných pracovníků, bývá řešení velmi efektivní. Domácí vzdělávání nastavuje školskému systému zrcadlo a ukazuje, že to, co je považováno za nemožné, nemožné být nemusí. Otevírá cestu tam, kde učitelé z různých důvodů selhávají.

Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, s níž Adamova matka spolupracovala, nyní domácí vzdělávání doporučují ostatním rodičům dětí se specifickými poruchami učení. A – patrně z podobných důvodů jako oni – doporučují domácí vzdělávání také pracovníci dalších pedagogicko-psychologických poraden. Domácí vzdělávání umožňuje rodinám s dětmi, které se ve vzdělávacím systému potýkají s problémy, okamžitě a efektivně řešit. Tím, že ho Česká republika umožnila, se přibližila k vyspělým demokratickým zemím Evropy a Severní Ameriky.

LITERATURA

- BRONFENBRENNER, U. *Two Worlds of Childhood*. New York: Simon and Schuster, 1970.
- BURBANK, L. *Training of the Human Plant*. New York: Century, 1907. ISBN neuvedeno.
- DOBSON, L. *The Homeschooling Book of Answers*. Rocklin, CA: Prima, 1998.
- DRTKOLOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Odlišné dítě*. Praha: Výchrad, 1994.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-717-8888-0.

JANČAŘÍKOVÁ, K. Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání. Metodický portál RVP: Základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 9 s. ISSN: 1802-4785. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/3/969>

JANČAŘÍKOVÁ, K., JANČAŘÍK, A. *Portfolio assessment of elementary pupils. SEMT '05 International Symposium Elementary Maths Teaching*. UK Praha, 2005, s. 164-170. ISBN 80-7290-220-2.

JANČAŘÍKOVÁ, K., JANČAŘÍK, A. *Realizace (nejen) Burbankova pedagogického snu o harmonii mezi dítětem a přírodou v České republice*. Sborník příspěvků konference Terapie a asistenci aktivní ty lidí za pomoci zvířat. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2008, s. 58-65. ISBN 978-80-213-1773-4.

KOSTELECKÁ, Y. Domácí vzdělávání. [Dizertační práce] Praha: PedF UK, 2003.

KOSTELECKÁ, Y. Domácí vzdělávání a legislativa: Studie postkomunistických států střední Evropy. *Orbis schoolae*, 2014a, roč. 8, č. 1, s. 9-26. ISSN 1802-4637.

KOSTELECKÁ, Y. Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2010, roč. 3, č. 1, s. 29-44. ISSN 1307-9298.

KOSTELECKÁ, Y. The legal status of home education in post-communist countries of Central Europe. *International Review of Education*, 2012, roč. 58, č. 4, s. 445-463. ISSN 0020-8566.

KOSTELECKÁ, Y. Doma, nebo ve škole? *Studia paedagogica*, 2014b, roč. 19, č. 1, s. 65-81. ISSN 1803-7437.

KUBICKÁ, E. *Hrou s písmeny k lepšímu čtení*. Ostrava: Grafie, 1995.

Kurz integrace dětí se speciálními potřebami. Praha: Portál, 1997.

MOORE, R., MOORE, D. *Better late than early. A new approach to your child's education*. Canna, WA: Reader's Digest Press, 1986.

PETRIE, A. Home education in Europe and the implementation of changes to the law. *International Review of Education*, 2001, roč. 47, č. 5, s. 477-500.

PORTEŠOVÁ, Š. *O dětech, které jsou dražší výjimkou*. Praha: Portál, 2006, roč. 12, č. 9, s. 34-36.

PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumové nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. 216 s. ISBN 978-80-7367-990-3.

PORTEŠOVÁ, Š., BUDÍKOVÁ, M. Postoje českých pedagogů k typickým charakteristikám nadaných žáků s dyslexií, k jejich identifikaci a vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 2, s. 55-76. ISSN 1211-4669.

PŘINOSILOVÁ, D. Příčinné faktory odkladu školní docházky ve školních letech 2007/08 - 2011/12 v městě Brně. In D. OPATŘILOVÁ a kol. *Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách*. Brno: Muni Press, 2013, s. 17-29. ISBN 978-80-210-6304-4.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000.

SILVERMAN, L. K. *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. Denver: DeLeon, 2002.

- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-středověké perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- THOMAS, A. *Educating Children at Home*. London: Cassell, 1999.
- Van GALEN, J. A. Ideology, curriculum and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 1988, roč. 21, č. 1, s. 52–67.
- ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobias, 2016. ISBN 978-80-7311-022-2.

ČTĚTE ČASOPISY
Univerzity Karlovy,
Pedagogické fakulty:

PEDAGOGIKA
časopis o vědě, vzdělávání a výchově

HUDEBNÍ VÝCHOVA
HV na všech stupních a typech škol

VÝTVARNÁ VÝCHOVA
VV na všech stupních a typech škol

*Všechna tato periodika
vycházejí 4x ročně.*



Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

ISSN 1211-2720