

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

MATKY DĚTÍ SE SPU

Diplomová práce

Autor:

Barbora Králová

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Kouřilová

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na rodinné kontexty specifické poruchy učení, konkrétně dyslexie. V teoretické části je charakterizován pojem dyslexie, co vše dyslexie obnáší. Dále pojednává o subjektivních pocitech dyslektika, o rodičích a učitelích dyslektika, v neposlední řadě o dyslektikovi na druhém stupni ZŠ. Ve výzkumné části jsou na základě kvalitativní analýzy rozhovorů se vzorkem matek dětí dyslektiků naznačeny potíže zvládání zátěže matek související s dyslexií. Předběžné hypotézy se z většiny nepotvrdily. Vnímání problémů matek dětí dyslektiků je ovlivněno jejich povahou a předchozími zkušenostmi s dyslexií, především však časem uběhlým od zjištění dyslexie. Jedná se pouze o průzkum, tudíž výsledky nevyvracejí obecné poznatky o dyslexii.

Klíčová slova: dyslexie, matky dyslektiků, kvalitativní analýza rozhovorů, zvládání zátěže.

ANOTATION

The thesis focuses on the family context of a learning disability, concretely the dyslexia. In the theoretical part the dyslexia and its problems are characterised. Next it treats of dyslexic's subjective feels, parents and teachers and of dyslexic at the second-degree of the basic school. In the research part the mother's problems of manageing stress of dyslexia are indicated by the qualitative analysis of interviews. The presurmises were not generally proved. The mother's sensation of the problems is impressed with theirs character, previous experiences in dyslexia, especially with the passing time since finding the dyslexia. The results do not contradict the general pieces of knowledge because of only an inquiry.

Key words: dyslexia, dyslexic's mothers, qualitative analysis of interviews, manageing stress of dyslexia.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Kouřilové, vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, důležité připomínky a účinnou pomoc. Dále děkuji všem, co mi pomohli sehnat matky dyslektiků. V neposlední řadě děkuji samotným matkám dětí dyslektiků, se kterými jsem spolupracovala.

..... podpis

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

15.4. 2009

..... podpis

OBSAH:

1 Úvod	6
2 Teoretická část	7
2.1 Charakteristika dyslexie.....	7
2.1.1 Definice specifických poruch učení.....	7
2.1.2 Vymezení pojmu dyslexie.....	8
2.1.3 Příčiny dyslexie.....	8
2.1.4 Příznaky dyslexie.....	11
2.1.5 Přidružené potíže k dyslexii.....	12
2.1.6 Diagnostika dyslexie.....	13
2.1.7 Náprava dyslexie.....	15
2.1.8 Individuální vzdělávací program (IVP).....	17
2.2 Rodinné kontexty dyslexie.....	18
2.2.1 Subjektivní pocity dyslektika.....	18
2.2.2 Rodiče dyslektického dítěte.....	24
2.2.3 Učitelé dyslektického žáka.....	40
2.2.4. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ.....	42
3 Praktická část	45
3.1 Cíle průzkumu.....	45
3.2 Výzkumné otázky.....	45
3.3 Charakteristika zkoumané skupiny.....	45
3.4 Metody průzkumu.....	46
3.5 Výzkumná studie.....	47
3.5.1 Popis jednotlivých rozhovorů a charakteristika matek.....	47
3.5.2 Porovnání jednotlivých problémů matek.....	61
3.6 Shrnutí.....	66
4 Závěr	70
Seznam použité literatury	71

1 ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na rodinné kontexty specifické poruchy učení, konkrétně na dyslexii.

V teoretické části je vymezen pojem dyslexie se vším, co obnáší, s akcentem na rodinné souvislosti. První část teoretické části je věnována charakteristice dyslexie, druhá část v jednotlivých kapitolách popisuje subjektivní pocity dítěte dyslektika, dále pak názory a pohledy rodičů dyslektika na souvislosti s dyslexií, stejně tak učitelé dyslektika. Poslední kapitola nastiňuje problematiku dítěte dyslektika na druhém stupni základní školy.

V praktické části jsou pomocí kvalitativní analýzy rozhovorů nastíněny jednotlivé problémy vzorku matek dětí dyslektiků. Nejprve je popsán každý z rozhovorů společně s charakteristikou matky a potížemi jejího dítěte. Dále jsou porovnávány jednotlivé problémy matek, jako předešlá zkušenost matky s dyslexií, časové zvládnání dyslexie nebo dopad dyslexie na matku a samotné dítě. Závěrečné shrnutí se věnuje konkrétním výsledkům průzkumu srovnávanými s výzkumem Matějčka a Vágnerové a možným řešením či nápadem na další studii.

V závěru je shrnuta podstata diplomové práce a některé výsledky průzkumné studie.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Charakteristika dyslexie

2.1.1 Definice specifických poruch učení

S postupem času dochází ke změnám a posunu významu specifických poruch učení. Vymežit a definovat tyto poruchy není jednoduché, v české odborné literatuře se názory na SPU taktéž nesjednocují. Zelinková (2003) uvádí, že se jedná o souhrnný název pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii. Označuje je jako heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky.

Podobný náhled na poruchy má i Pokorná (1997), jen ve své literatuře poukazuje na vztah inteligence při definování specifických poruch učení. Zabývá se tím, zda například schopnost dítěte naučit se číst má souvislost s inteligencí.

Matějček s Vágnerovou (2006) zase hned v úvodu jejich poznatků vymezují pojem jako poruchy projevující se narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Problém specifických poruch učení není podmíněn žádným tělesným ani duševním postižením.

Jako zajímavost uvedme, že kdo nepřijde do styku s odbornou literaturou, a má možnost informovat se o specifických poruchách učení například na internetových stránkách, je zde velké množství odkazů vysvětlujících laikům a definujících poruchy zcela srozumitelně a na

velmi dobré úrovni. Jde mnohdy o popularizující informace, jejichž cílovou skupinou jsou především rodiče, popřípadě učitelé.

2.1.2 Vymezení pojmu dyslexie

Mnoho lidí má mylnou představu, že termín dyslexie znamená jakoukoli specifickou poruchu učení, to znamená problém se čtením, psáním, pravopisem, dokonce i s počty. Dyslexie se ale týká pouze čtení. Opět existuje mnoho definicí objasňujících tento pojem, stejně tak i názorů a nejistot, které se kolem dyslexie vyskytují.

Dyslexie, nejčastější specifická porucha učení, je narušení vývoje čtenářských dovedností, projevující se navenek pomalostí, chybováním ve čtení či špatnému porozumění obsahu textu. Čtenář ve své podstatě má problém s dešifrováním psaného textu. Jde o neurobiologické postižení s dysfunkcí CNS, pro nějž je charakteristická nemožnost přesně nebo plynule rozeznávat slova, hlásky. Dítě tak není schopno naučit se číst na úrovni, která je od něj očekávána, i když je vybaveno výbornými rozumovými schopnostmi (Matějček, Vágnerová, 2006).

Dyslexie se málokdy objevuje sama o sobě, často bývá spojována s dalšími obtížemi, a to jak specifickými poruchami, jako např. dysgrafie či jiné, nebo i takovými potížemi, jako jsou poruchy pozornosti (ADHD syndrom).

2.1.3 Příčiny dyslexie

Je několik možných příčin dyslexie, které se navíc mohou prolínat. K tomu, aby se dítě naučilo správně číst, je třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí, jako např. zrak,

sluch, smysl pro rytmus, orientaci apod. U normálního dítěte jsou tyto schopnosti ve vzájemné souhře. Pokud nejsou, může se jednat o nižší inteligenci dítěte. U dyslektiků je ale znám výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí (Matějček, 1993).

Jako první důvod se udává **dědičná dispozice**. Genetická podmíněnost se objevuje přibližně v necelých 60% případech. Jde o složitý proces působení genů přispívajících k rozvoji této poruchy. Častěji než matky přenáší poruchu čtení otcové, což má zřejmě za následek opět složitý přenos určitého chromozomu. Tyto faktory ještě ovlivňují dispozice k vzniku dyslexie díky jejich vlivu na vývoj CNS. K tomu mohou přispět i různé vnější vlivy. Důležité pro vývoj čtenářských schopností je prenatální a postnatální období života, kdy probíhají určité fáze propojování neuronů zajišťujících správnou funkci mozku, tudíž může být blokován rozvoj potřebných dovedností. V batolecím a později ve středním školním věku zase dochází k vývoji levé mozkové hemisféry, jenž má na starost vývoj jazykových schopností. Při špatném vývoji hemisféry může dojít k neurobiologicky podmíněným problémům v oblasti řeči a jazyka (Matějček, Vágnerová, 2006).

Už byly zmíněny i **vnější faktory**, které mohou mít za následek vznik dyslexie. Exogenní faktory mohou působit v prenatálním období, perinatálním či postnatálním období dítěte, a to na části mozku ovlivňující vznik dyslexie. Jako příklad uveďme protilátky nepříznivě působící na plod dítěte. Dalším vnějším vlivem na vznik dyslexie může být v pozdějším věku i následek nějakého onemocnění, popř. postižení CNS (Matějček, Vágnerová, 2006).

Pokud je hlavní příčinou poruchy genetická dispozice, může se sekundárním vlivem stát i fakt, že sám takto postižený rodič neposkytuje svému dítěti dostatečný vzor či zájem ke čtení. Tento vliv nazývá Matějček s Vágnerovou **lingvisticky podnětné domácí prostředí**. Dítě při absenci tohoto podnětu vlastně nevidí, že by se doma vůbec četlo, rodiče mají minimum knih, nepořizují noviny, časopisy apod. Faktor činí asi 30% možného působení na rozvoj čtení.

Naštěstí se téměř nestává, aby dyslexií trpěli oba rodiče. Podobně, avšak v menší míře, může mít význam i působení pedagoga ve školním prostředí (Matějček, Vágnerová, 2006).

Dříve:

Srovnajme výsledky vědců nahlédnutím do historie zkoumání dyslexie. Již ve 60. letech dvacátého století se výzkumy příliš nelišily od těch současných, jen s tím rozdílem, že děti s poruchami učení byly zkoumány v dětských psychiatrických léčebnách.

U nás se vědci domnívali, že dědičnost způsobuje 20% případů, 50% pak přisuzovali lehké mozkové dysfunkci (tehdy nazývané lehká mozková encefalopatie), ostatní má za následek hereditálně-encefalopatické potíže, v neposlední řadě pak nejasná etiologie. (Zelinková, 2003)

V zahraničí, například ve Švédsku, kladli vědci větší důraz na genetický vliv, a to přibližně 80% zkoumaných. Někteří badatelé předpokládali jako možnost vzniku dyslexie i nedostatečný rozvoj zrakového a sluchového vnímání, poruchy percepčně-motorické, nepochopení systému písmen abecedy, obtíže ve vybavování reality symbolizované zvuky, poruchy orientace v prostoru a čase. Zároveň uvádějí kombinaci možných příčin. (Matějček, 1974)

Dále se soustřeďovali na psychoanalytický přístup, vymezovali poruchu vztahu mezi dítětem a prostředím, a to komunikaci. Přisuzovali jí význam už v raném dětství, zahrnující jednoduché výrazové verbální a neverbální prostředky v komunikaci dítěte s matkou. Pokud tento vztah chybí, dítě má problém porozumět obsahu slov v pozdějším věku (Zelinková, 2003).

2.1.4 Příznaky dyslexie

Dítě, aby bylo schopno pochopit pravidla správného čtení, mělo by dokázat uvažovat podle určitých logických operací. Musí rovněž zvládat dostatečnou úroveň řeči, respektive jazykovou a sluchovou schopnost. Pokud je nějakým způsobem narušena či nedostatečně vyvinuta spolupráce všech schopností a dovedností nutných ke čtení, objeví se problémy. Dítě může mít sníženou inteligenci, může být sociokulturně zanedbané. Ne vždy se tedy jedná o dyslexii. Proto je nutné sledovat příznaky potíží.

Ty se soustřeďují na čtyři základní znaky čtení, a to na rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění textu (Zelinková, 2003).

Rychlost – čtenář luští písmena a hláskuje, nepřiměřeně dlouho slabikuje. Může naopak číst zbrkle a domýšlet si slova. Ale i dítě čtoucí rychle má potvrzenou dyslexii, pokud pouze převádí tvar slov do zvukové podoby a nechápe přitom obsah textu. Dyslektičtí žáci si často stěžují, že se jim písmenka pohybují, přeskakují řádky, ztrácí orientaci v textu, zejména ve zhuštěném textu nebo je-li písmo malé. To má za následek *porucha koordinace očních pohybů* (řadí se do dyspraxie), jejich oči se neustále neregulovatelně pohybují nesmyslným způsobem. Dítě je tak nuceno luštit a číst pomalu.

Dále může mít na vliv rychlosti čtení také *porucha motoriky mluvidel*, spadající do dyspaxie. Jedná se o sníženou artikulační obratnost, problém s koordinací pohybů mluvidel. Dítě špatně vyslovuje složitější slova, především víceslabičná, v nichž se vyskytují souhláskové skupiny.

Správnost – mezi nejčastěji chybované záměny písmen patří taková písmena, jenž jsou si tvarově podobná (*b-d-p*), (*t-k*), zvukově podobná (*t-d*), ale i zcela nepodobná. U příkladu *b-d* se zpočátku čtenářských dovedností nemusí jednat o dyslexii, je to běžný případ záměny. Dále neschopnost rozlišovat sykavky (*s-š*, *z-ž*), diferencovat měkké a tvrdé slabiky (*di-dy*, *ti-ty*),

krátké a dlouhé samohlásky (*a-á*). Tyto děti pak mají problém s porozuměním špatně přečteného slova.

Technika čtení – jedná se o tzv. *dvojí čtení*, kdy dítě si čte slovo potichu pro sebe po hláskách a poté je vysloví nahlas. Nepochází zde ke spojování písmen do slov, dítě není schopno provést hláskovou syntézu. Stává se rovněž, že zamění pořadí písmen či slabik, tím pádem vznikne nesmyslná výpověď. Není totiž schopno rozeznat pořadí a správnou lokalizaci například písmen.

Porozumění - řídí se podle rychlosti a hbitosti čtení, správnosti čtení písmen a porozumění obsahu slov.

Znaky se mohou kombinovat a mít různou intenzitu.

Matějček s Vágnerovou (2006) u dyslektických dětí kladou důraz na jejich špatné zpracování zvukových podnětů při vnímání mluvených projevů. Mají narušena propojení center vjemu s centry pozornosti. Nejedná se v tomto případě o nepozornost z nedostatečné snahy dítěte. I přesto se dyslektické děti mohou více spolehnout na verbální typ výuky než naučení se pomocí psané formy.

2.1.5 Přidružené potíže k dyslexii

Kromě typických příčin zmíněných výše (rychlost, správnost, technika čtení a porozumění obsahu textu) je důležité zmínit i problémy vyskytující se při již diagnostikované dyslexii.

V anamnéze dyslektiků se můžeme často setkat s *narušeným vývojem řeči*, jako např. menší přesnost výslovnosti, komolení slov či vět a jejich nesprávné nebo méně přesné užívání. V pozdějším věku se u takových dětí můžeme setkat s přetrváváním syntaktických potíží, malou citlivostí ke gramatické stránce jazyka, pomalejší rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností (Matějček, Vágnerová, 2006).

S dyslexií může být spojena *specifická porucha mluvené řeči* (dysfázie) projevující se jak opožděním vývojové řeči, tak kvalitativními nesrovnalostmi řečového projevu. Dítě chápe význam slov, dokáže je pouze dobře vnímat a opakovat.

Vedle obtíží se čtením mají dyslektici běžně problémy i se psaním a pravopisem, proto mají obvykle uvedenou v anamnéze i *dysgrafii* (porucha psaní postihující grafickou stránku písemného projevu) či *dysortografii* (potíže při osvojování gramatických jevů). Formy jazyka a řeči jsou vzájemně propojené, tudíž bývají spojené i jejich poruchy.

Dyslektické děti mohou mít odlišný způsob uvažování, zejména při obecném zpracovávání informací. Nepřiměřeně reagují na rychle se měnící podněty, nedokáží vnímat jejich posloupnost, jsou pomalejší. Mívají jiné strategie v učení a řešení problémů. Upřednostňují náhodný způsob učení se, je pro ně těžké postupně zpracovávat úkoly s určitou návazností. Stejně tak je to s organizací práce, kde trpí stejnou nesystematičností.

Dále se mohou objevovat *problémy s pamětí*. Potřebují více času na zpracování informace, taktéž danou informaci neudrží dlouho v paměti. Jde spíše o krátkodobou paměť, přičemž se problém objevuje v zapamatování si bezesmyslných slov, opakování a vybavení si různých výrazů.

2.1.6 Diagnostika dyslexie

Obecná diagnostika specifických poruch učení

Na jakoukoli specifickou poruchu učení upozorní nejčastěji sám vyučující, jedná se o jevy patřící do vyučovacího procesu. Poté bývá, dá se říci že přirozeně, nutný rozhovor s rodiči. V případě, že si specifické poruchy povšimne nejprve rodič, je zas obvyklé, že s problémem jde za příslušným učitelem. Ten je povinen zaměřit se na danou poruchu, a to konkrétně na

její možné projevy (u dyslexie – zaměřit se na oblasti uvedené v kapitole o příznacích dyslexie, tj. na rychlost, správnost, techniku a porozumění čtení).

Protože je vyučující profesně vybaven na danou situaci, naslouchá při rozhovoru výpovědi rodiče. Dítě je pak posláno do psychologicko-pedagogické poradny, kde se nejdříve získává drobná anamnéza dítěte, rodičů i sourozenců. Zjišťuje se výskyt obdobných potíží v rodině, informace o průběhu těhotenství či prodělaná onemocnění dítěte. Dále je zjišťována úroveň verbální a neverbální inteligence, dítě je sledováno v oblasti chování nebo schopnosti řešení úkolů (Zelinková, 2003).

Dyslexie, vyšetření čtení

Ke stanovení dyslexie či slabému čtení je nutno provést *vyšetření čtení*. Hodnotíme v něm rychlost čtení a porozumění textu. Dále pak analyzujeme chyby dítěte a sledujeme jeho chování.

K vyšetření rychlosti čtení se používají speciálně vytvořené texty. Výkon dítěte je následně vyhodnocen čtecím kvocientem, jehož velikost určí deficit čtení či naopak dobrou úroveň. Porovnáme čtecí kvocient s kvocientem inteligenčním, čímž můžeme zjistit, že intelektově nadané dítě čte podprůměrně.

Abychom rozeznali obtíže vedoucí k přesné diagnóze, je nutné rozebrat chyby, které se objeví při čtení. Sledujeme, jaká písmena zaměňuje, v jakém jsou grafickém vztahu, jestli písmena přehazuje, vynechává, komolí atd. Odlišujeme tím také, zda se nejedná o zřetelnou nedostatečnost či jinou poruchu vylučující dyslexii. Objevit zde můžeme i tzv. dvojí čtení, o kterém je zmínka výše.

Neméně důležitým úkolem při vyšetření čtení je schopnost dítěte porozumět obsahu čteného textu. Pomocí určitého textu a úkolů k němu přiřazeným zjišťujeme, zda není čtení pro dítě pouze námahou, ale jestli je schopno si z něj něco zapamatovat a odnést.

Při sledování chování dítěte pozorujeme, jak je čtení pro něj náročné, jestli je uvolněné, v klidu, jak dýchá či zda si pomáhá při čtení ukazováním si na písmena a slova. Tím sledujeme jeho postup při čtení (Zelinková, 2003).

2.1.7 Náprava dyslexie

Specifické poruchy od nescifických se v jejich nápravě liší tím, že nepomůže pouhé procvičování si daného problému, nýbrž je potřeba specifických způsobů jejich odstranění. Náprava by se měla řídit určitými pravidly zvyšujícími její účinnost.

Pokorná (1997) upřednostňuje několik zásad strategií nápravy specifických poruch učení, a to zaměřit se na specifiku jednotlivého případu; individualizovat průběh nápravy; psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte; co nejpřesněji určit diagnózu obtíží; stanovit náročnost a přiměřenost jednotlivých úkolů; zajistit úspěch dítěte již při první návštěvě v poradně či při první nápravné hodině; postupovat při nápravě pomalými kroky; pracovat pravidelně, nejlépe denně; podat dítěti cvičení tak, aby mu rozumělo, popř. si znovuvybavovalo a znovuvědomovalo nacvičovaný jev; zajistit plnou soustředěnost dítěte; pochopit nutnost dlouhodobého nácviku, tím pádem projevit trpělivost; cvičit tak danou schopnost dokud není zautomatizována; používat co nejpřirozenější metody a techniky respektující situaci, v by se dítě mělo osvědčit a v neposlední řadě zajistit, aby vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo svou strukturu.

Zelinková (2003) používá pro osvojování funkcí výraz *reedukace*, a to proto, „že znovu utváříme uvedené dovednosti, vracíme se k předcházejícím etapám“ (Zelinková, 2003, str. 76). Uvádí také, že u dítěte s obtížemi čtení, které mohou vést až k dyslexii, je potřeba zvládnout mnohem více kroků, a to:

- zrakové rozlišení tvaru

- poznání hlásky sluchem
- spojení hláska – písmeno
- sluchová analýza a syntéza slabiky
- čtení slabiky
- čtení nového písmena ve slově
- automatizace čtení slov s porozuměním

Je třeba využít několik metod k nácviku čtení. Pokorná (1997) popisuje čtyři techniky.

První z nich, nejrozšířenější, je *čtení s okénkem* pomocí kartičky s vystřiženým otvorem, který zakrývá okolní text a odkrývá pouze to nutné k přečtení. Tato metoda je velmi účinná.

Druhou metodou používající se u dětí, které už dovedou číst, ale nepřesně, je *metoda dublovaného čtení*. Učitel nebo rodič čte společně s dítětem, přičemž záměrně dělá chyby ve slovech, a to jejich záměnou, vynecháním. Jde o metodu přirozenou, nenáročnou a dítěti se tak dostává vzor čtení, zlepšuje si přesnost i rychlost čtení.

Další metodou dle Pokorné (1997) je *metoda globálního čtení*. Je používána u dětí, které mají problémy se správným přečtením písmen, pokud se objeví ve shluku.

Poslední technika, *metoda Fernaldové*, je vhodná pro děti s pomalým čtením. Dítě má za úkol pouze přelétnout očima určitý počet řádek a zvýraznit slova, o kterých se domnívá, že by mu při čtení dělala problém. Po skončení podtržená slova přečte. Tato metoda by měla dítě zbavit obav z těžkých slov a připravit jej na plynulejší a rychlejší čtení.

Ještě bychom měli zmínit **chyby** objevující se při nápravě dyslexie. Zelinková (2003) radí vyhýbat se:

- hubování, vyčítání, vymáhání slibů zlepšení po dítěti, urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů jiného dítěte z okolí
- každodenní zdlouhavé cvičení stejného způsobu či náročných úkolů
- nesprávné strategie při učení, vyhýbání se naučení z paměti bez pochopení

- podivování se nad neschopností dítěte
- nepochopení a nerespektování specifické poruchy
- vyhýbání se pochvaly

To vše může vést k nechuti dyslektika, k jeho méněcennosti, lítosti, zatvrzelosti, k celkovému negativismu.

2.1.8 Individuální vzdělávací program (IVP)

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.“ (Zelinková, 2001, str. 172)

Význam IVP spočívá v:

- Umožnění žákovi pracovat dle jeho možností, jeho tempa, bez ohledu na závazné školní osnovy.
- Možnosti práce s dítětem na jeho vlastní úrovni bez obav z nedosáhnutí cílů učebních osnov.
- Rodiče se zapojením do IVP stávají součástí práce svého dítěte.
- Žák není pasivním článkem působení učitelů a rodičů, nýbrž přebírá odpovědnost za své výsledky (Zelinková, 2001).

Individuální vzdělávací program vychází z diagnostiky odborného pracoviště, z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči, je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje a vypracovává jej vyučující daného předmětu (Zelinková, 2001).

V českém jazyce, konkrétně ve čtení, v něm žák uplatní především upevňování znalosti písmen, zautomatizuje si čtení slabiky, nacvičí si čtení s porozuměním. U žáků, kteří již mají zvládnutou techniku čtení, se procvičuje orientace, hledání pojmů či získávání informací z textu (Zelinková, 2003).

Hodnocení a klasifikace v IVP

U jedinců se specifickými poruchami učení se preferuje slovní hodnocení, což ale neznamená, že by klasifikace číslicí měla být vynechána. Důležité je hodnotit žáka přiměřeně v průběhu celého roku, ne až na vysvědčení. Podle IVP bývají také žákovy vědomosti ověřovány různými způsoby, může být vynechán ústní projev před třídou či písemné zkoušení.

2.2 Rodinné kontexty dyslexie

2.2.1 Subjektivní pocity dyslektika

Každý žák se specifickou poruchou učení se liší od „běžného“ žáka přinejmenším tím, že ve škole nedosáhne takových výsledků, na které vynaloží mnohdy více úsilí než ostatní. To se pro něj může stát výrazným stresorem nebo se může cítit distancován od spolužáků. Proto je důležitá pro takové dítě podpora rodičů či učitele. Jelikož dítě, především v mladším školním věku, přejímá názor autority, je nutné neustále ho přesvědčovat, že není hloupé apod., podporovat jeho sebedůvěru a dokazovat mu, že neselhalo hlavně v očích rodičů. Ještě více deprimující mohou být pro dyslektika posměchy ze strany třídních spolužáků.

Ukázka rozhovoru s dyslektickou dívkou podle Naděždy Verecké:

„Chodíš ráda do školy?“

„No.“

„A co tam nemáš ráda?“

„Češtinu.“

„A co všechno v češtině?“

„Čteme tam. Paní učitelka má hodinky a čteme. Každý čte chvíli a pak se spočítá, co kdo přečetl. Já přečtu nejmíň.“

„Jak to víš, žeš přečetla nejmíň?“

„Je to potom na nástěnce, ten seznam. Jsou tam jména a u každého, kolik kdo přečetl. A já jsem vždy poslední.“

„Vždycky jsi poslední?“

„Vždycky. A děti říkají – Zuzana je poslední. Kluci se mi smějí. Veronika řekla – Ty nemluv, stejně tomu nerozumíš. Ty ani neumíš číst, jsi hloupá.“

„A jsi hloupá?“

„Jsem. Pořád čtu a pořád mi to nejde.“ (Kucharská, 1998, str. 169-170)

Názor PhDr. Tyla: „Dítě s dyslexií nemá ve škole co dělat. Je velká chyba především zdravotnictví a předškolního poradenství, že disponované děti donutí jít do školy, aby tam ne vlastní vinou selhaly. Je to hrubě neetické chování dospělých k dětem.“
(www.modernirodina.cz/za-poruchy-uceni-dite-nemuze.html)

Podle Matějčka a Vágnerové (2006) dochází k uvědomování si vlastních problémů se čtením přibližně ve 2.-3. třídě. Sebehodnocení takového dítěte je ve srovnávání se s vrstevníky. Při zjištění nedostatku nastává vyvolání závisti, pocity nespravedlnosti, uvědomění si vlastních nedostatků až snížení sebevědomí. Ve 4. a 5. třídě se dětské sebepojetí více fixuje, zároveň s tím i negativní složky. V období dospívání bývá školák méně stabilní, připouští si více svých chyb nebo naopak může problém bagatelizovat. Tato doba má také vliv

na školní budoucnost, tudíž je důležité, aby svým neúspěchem nesměřoval k odmítnutí dalšího vzdělávání.

Změna sebehodnocení, tím míněno i sebevědomí a sebeúcty, má následně vliv na odolávání všech zátěží spojených s dyslexií. Při sdružení pocitů méněcennosti s dalšími reakcemi může nastat, podle Matějčka a Vágnerové (2006), *generalizovaná negativní atribuce*, při níž jsou dyslektické děti hodnoceny jako celkově neschopné a neochotné pracovat. Způsobena je tím, že se od nich nic neočekává, reagují tedy rezignovaně a naučenou bezmocností (pochybují o možnosti změnit situaci vlastní vůlí). Naopak některé děti se vyrovnají s dyslexií natolik, že se jejich sebedůvěra ještě posílí.

Dále se u dětí dyslektiků můžeme setkat se **zvýšeným emočním prožíváním**. Děti se obvykle hůře ovládají, mají bezdůvodné výkyvy nálad, pocity nejistoty, úzkosti, strachu, ponížení, viny, studu. Zároveň se mohou objevit i psychosomatické potíže, jako bolest hlavy, břicha apod. Emoční problémy se objevují v následku nadměrné zátěže z dlouhodobé školní neúspěšnosti, bývá frustrované.

Jak dítě zvládne danou situaci závisí na mnoha faktorech a jejich prolínání. Samozřejmě důležitou roli hrají vlastnosti dítěte, temperament, celková stabilita, ale na druhé straně, mezi vnější vlivy zařaďme podporu rodiny, učitele, pozici mezi vrstevníky a chování všech uvedených.

Matějček s Vágnerovou (2006) dále uvádějí, že dítě porovnává své čtenářské dovednosti na *osobnostní úrovni*, a to srovnáním této schopnosti s jinými svými dalšími, či porovná své čtení se čtením ostatních spolužáků, což je *úroveň sociální*.

Zajímavé jsou výsledky studie Ried a Fawcettové (in Vágnerová, Matějček 2006), kdy získávali od dyslektických žáků odpovědi na to, co jim ve škole vadí více:

- téměř třetina dyslektiků považovala za nejhorší pocit, že se jsou ve škole za ty hloupé, že neumí to co ostatní spolužáci

- méně je trápilo to, že nedokáže splnit požadovaný úkol

Vesměs jim vadí, jak dyslexie ovlivňuje jejich žití ve škole, ve všech oblastech a i jak se cítí, tedy jejich sociální pozici.

Na cítění se dětí dyslektiků má také vliv specializovaná třída. Pokud je dítě do této školy umístěno, necítí se zde odlišně, sebejistota se zvýší a mizí pocity méněcennosti. Jenže i zde mohou nastat problémy, a to z předsudků, že dítě chodí do „třídy pro hloupé“, nebo pak z přechodu do třídy běžné.

Je třeba podotknout, že problémy se sebehodnocením a sebevědomím nemá každý dyslektik. Taková spokojenost sám se sebou se odrazí i v jejich výsledcích. Nelze ovšem od nich očekávat příliš aktivní úsilí.

Podle výzkumu Matějčka a Vágnerové (2006) ve specializovaných třídách nemají dyslektické děti příliš představ o tom, co jejich porucha přesně obnáší. Až v pozdějším věku, na druhém stupni základní školy, dochází k přesnějšímu porozumění pojmu dyslexie. Děti se navíc hodnotí negativně, podceňují vlastní schopnosti, jsou celkově pesimistické a považují se za citově labilní.

Dalším zajímavým zjištěním je, že rodiče dyslektiků nedokáží přesně odhadnout city svých dětí, nevědí příliš o jejich sebehodnocení, tudíž mají *málo rodičovské empatie*, která je tak důležitá pro sebevědomí dyslektika. Takoví rodiče se možná soustředí více na výkon dítěte ve škole, než na jeho vnitřní pocity. K neporozumění může také vést pubertální věk dítěte, kdy nedá před rodiči svoje pocity tolik najevo.

Rodiče dyslektiků naopak celkem správně odhadují *sebehodnocení dyslektiků v oblasti školní práce*. S postupem věku dyslektického žáka se jeho sebedůvěra ve výuce snižuje. Děti mladšího školního věku jsou méně sebekritické, i když jejich výkon tomu ve skutečnosti ani

mnohdy neodpovídá. Starší dyslektici bývají ke svému školnímu výkonu objektivnější, hodnotí se hůře.

Malé sebehodnocení čtenářské dovednosti vede často k nízkému sebevědomí, sebedůvěře a celkově k negativním emocím. Totéž od nich očekávají i rodiče. Děti je pak považují za přísné a vnímají neposkytování rodičovské podpory, jakou potřebují. Jedná se ale spíše o neschopnost ze strany rodičů dát najevo svůj vztah v důsledku nahromadění problémů s dítětem, napětí a stresu vznikajícího z větší náročnosti na školní přípravu. Upřednostňují školní prospěch před úspěšností v jiných oblastech, hlavně sociálního charakteru či pocity dítěte. Jako více empatické se jeví matky.

Pozitivní vztah rodičů k dítěti se specifickou poruchou učení posiluje jeho sebedůvěru, je následkem lepšího sebehodnocení a citovému naladění. Pravidlo platí i v opačném případě, čím negativnější vztah rodičů, tím se dítě cítí v těchto oblastech hůře.

Matějček s Vágnerovou (2006) dále zjistili výskyt čtyř faktorů reprezentujících různé postoje dyslektických dětí k hodnocení jejich situace:

Dva pozitivní faktory

- *komplexní pocit důvěry a sebedůvěry*

- *faktor pozitivního přijetí*

(dítě se hodnotí celkově pozitivně a cítí i kladné přijetí od rodičů)

Dva negativní faktory

- *celkově negativní emoční bilance*

- *negativní emoční přijetí*

(dítě se cítí špatně, je bez dostatečné sebedůvěry, předpokládá záporné přijetí od rodičů kladoucích velké nároky)

„Sebehodnocení čtení lze vyjádřit pomocí čtyř poměrně vyrovnaných faktorů. Je to komplexní hodnocení čtení, zahrnující vlastní názor, i způsob interpretace hodnocení jiných

lidí, hodnocení míry zvládnutí zátěže, kterou představuje čtení, názor na míru zlepšení ve čtení a motivaci ke čtení.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 113).

I přes sebehodnocení dětí, uvedené výše, pro ně neznamena čtení zvýšenou zátěž, také ke čtení nejsou motivovány. Mohou získat totiž ke čtení nechuť díky neúspěchům a přílišným cvičením. Dyslektické děti jsou dále přesvědčeny o jejich značném zlepšení ve čtení.

„Ukázalo se, sebehodnocení čtení souvisí s prožívanou mírou zátěže této činnosti a s pocitem dosaženého zlepšení, což přímo úměrně ovlivňuje i motivaci. Lze říci, že čím lépe dyslektické dítě hodnotí své čtenářské dovednosti, tím menší zátěž pro ně čtení představuje. A stejně tak hodnotí své čtenářské schopnosti lépe, když je přesvědčeno, že se jeho čtení zlepšilo. V souladu s tím bývá ke čtení i více motivováno.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 114).

U dětí staršího školního věku bývají děti ke čtení motivovány jinak, a to např. potřebou zbavit se svých neúspěchů a dosáhnout zlepšení. Klesá u nich pocit zátěže čtení, může je ovlivňovat snížení nároků na ně samotné, adaptace na znevýhodnění a smíření se se situací. Tito starší dyslektici mívají pocit, že se jejich čtení zlepšilo více. Ke konci školní docházky dokonce jejich problém se čtením může zcela zaniknout nebo jej nikdo neřeší.

Na *stres* dyslektického čtenáře mají vliv, dle výzkumu Matějčka, Vágnerové (2006) také tyto faktory:

- nevýhodné postavení osobnostních vlastností
- snížená odolnost k zátěži spojená s celkovou nejistotou
- necitlivé jednání rodičů či učitelů
- špatné postavení ve skupině vrstevníků

2.2.2 Rodiče dyslektického dítěte

V každé rodině je důležitou hodnotou pro rodiče dítěte jeho **úspěch ve škole**. Rodiče mohou brát výsledek svého dítěte jako vizitku jejich výchovy, starost o jeho budoucnost nebo promítání vlastních neúspěchů či úspěchů ve škole.

Přirozeně nastává zklamání rodičů v případě školního neúspěchu dítěte, proto se snaží dojít k příčině způsobeného problému a hledají vhodnou nápravu. Mezi důvody rodičů špatného prospěchu dítěte patří nezralost dítěte na školní docházku (u nejmladších školáků), nízká schopnost dítěte učit se, lenost a špatný přístup dítěte k výuce. Začnou pak pochybovat o jeho inteligenčních schopnostech a snaží se na dítě vyvolat větší tlak.

Při zjištění dyslexie dochází mnohdy k jakémusi ospravedlnění dítěte z jeho neúspěchu.

Dyslexie znamená pro rodinu určitou zátěž, ale nebere ji jako tragické postižení vyvolávající soucit. Objevují se „pouze“ pocity frustrace, dlouhodobý stres. Rodiče navíc berou specifickou poruchu učení jako **nepříjemné označování** jejich dítěte za neschopného. Na druhou stranu, protože ji neberou jako závažné postižení, dokáží věřit v nápravu, zlehčují její význam.

Pro mnohé rodiče je těžké připustit si, že jejich dítě nemá v pořádku to, co ostatní mají. Nedokáží pochopit, proč se nenaučí číst, když se naučí ostatní učivo. Někteří se dokonce domnívají, že se jejich dítě na specifickou poruchu pouze vymlouvá a nesnaží se tolik, co by mělo. Nechápu, že není schopné si zapamatovat písmena, když si je neustále opakuje, že stále koktá ve stejných slovech. Myslí si mnohdy, že dítě jen provokuje. Proto pro rodiče nestačí pouhá znalost významu dyslexie, ale je nutno přijmout ji i z emocionální stránky, což znamená vyrovnání se se situací.

Nichols (in Vágnerová, Matějček, 2006) rozlišuje tři možnosti způsobu výkladu dyslexie ovlivňující i přístup rodičů:

1. Chápání dyslexie jako poruchy pozornosti, paměti, zraku, sluchu či mluvené řeči. Tento způsob interpretace rodiče přejímají od poradenských pracovníků.
2. Dyslexie může být důsledkem opožděného vývoje dítěte, nezralosti. Více pak věří ve vyřešení potíží.
3. Dítě považují za lenivé, bez motivace a ochoty k učení. Tento názor se objevuje hlavně v počátcích zjištění dyslexie, později zaniká.

Faktory působící na postoj rodičů dyslektického dítěte (Matějček, Vágnerová, 2006):

- určitý názor na obecné vědění o dyslexii ve *společnosti*, který rodiče automaticky přejímají
- vliv rodičů na *institute*, jejich rozhodování o zařazení dítěte do nich, ale nepřímý vliv na tyto zařízení
- vztahy všech účastníků řešení poruchy (učitel, škola, poradna), ale i rodina a reakce blízkého okolí
- způsob *zvládní zátěže* spojené s dyslexií, což ovlivňuje i sem patřící stabilita rodinných vztahů, socioekonomická situace

Také **prožívání rodičů** dyslektických dětí bývá různé. Mohou se cítit v přílišném stresu kvůli zvýšené zátěži spojené s cvičeními a opakováním si s dítětem nebo se cítí frustrováni z očekávání zlepšení výsledků, které dítě nepřináší. Nastupuje bezradnost a vlastní provinění (především u rodičů, kteří jsou sami dyslektici). Někdy zase bezradní rodiče viní učitele a ostatní odborníky.

Takové pocity rodičů mívají své projevy, a to v podobě vzteku, smutku, zoufalství, úzkosti, obav z budoucnosti, ale právě i již zmíněné pocity viny, méněcennosti, bezmoci. Všechny tyto pocity se mohou podepsat na celkovém vztahu rodičů k dětem, následně i ke zbytku rodiny (Matějček, Vágnerová, 2006).

Každodenní zvýšená potřeba příprav do školy může na vztah rodičů k dítěti působit dvěma způsoby. Buď negativně, což znamená, že takové aktivity vnímají jako nepříjemné, stresující a vyčerpávající, tudíž na něco příjemnějšího už není čas. Nebo naopak dochází k utužení vztahu snahou zvládnutí společného cíle.

Další stresory ovlivňující frustraci a stres rodičů (kromě neúspěchu dítěte ve škole) (Brock, Shute in Vágnerová, Matějček, 2006):

- *Přidružené potíže* dyslektického dítěte, tzn. spojení dyslexie s jinou poruchou či zátěžovým problémem; dítě tak může reagovat strachem ze školy, může být úzkostlivé, málo sebevědomé, celkově zhoršené chování jako obranná reakce. Často se vyskytující syndrom ADHD společně se specifickou poruchou bývá pro matky nejvíce stresující, protože takové dítě je náladové, nesoustředěné atd., což zhoršuje společnou přípravu do školy.
- *Pocit zanedbání ze strany školy a odborníků*, nedostatečná míra porozumění. Rodiče často přičítají školní neúspěch svého dítěte učitelům. Mohou někdy cítit jejich zlehčování problému, nedostatečné pochopení a tak i učitele nařknou z profesní nezpůsobilosti.

Pro příklad - vyjádření matky dyslektického chlapce: „Jejich učitelka dyslektikům nerozumí a neumí s nimi pracovat, umí to jenom s dětmi, kterým to jde, chtěla by, aby všichni byli vzorní.“

- *Pocit selhání v roli rodiče* z důvodu dlouhodobého vypětí, nezvládnutí rozvržení času, trpělivosti, neviditelnosti efektivního výsledku. Takový rodič se příliš soustředí na daný problém, omezí svůj vlastní život, tím vzniká napětí, které zvyšuje riziko konfliktů dokonce mezi všemi členy rodiny. Vše vyplývá pouze ze subjektivního pocitu rodiče.

Reakce rodičů na zátěž spojenou s dyslexií má své specifické **fáze**, ve kterých probíhá. V jejich průběhu se zvládání problému mění (Matějček, Vágnerová, 2006).

I. Počátek školní docházky – potíže v učení.

Pro tuto fázi je typický pocit *frustrace* ze zjištění neschopnosti dítěte zvládat základy učení jako ostatní děti. Dále pak *nejistota* z obtížného porozumění problému.

II. Diagnostikování dyslexie.

Do jisté míry zbavuje rodiče nejistoty z neznalosti důvodu potíží, ale přináší také reakci s pocity *nespravedlnosti*, vlastního i cizího *zavinění*, *zanedbání*, *vzteku*, *smutku* či *úzkosti* z budoucnosti.

III. Náprava a snaha, zvládání školní práce.

Rodič získává návod na práci s dítětem, ať už jde jen o cvičení na přípravu na vyučování, či o docházení do poradny nebo dokonce přeřazení dyslektika do speciální třídy. Zvýší se *nároky na rodiče* zabírající spoustu času. Rodič se musí smířit s tím, že dítě nemusí dosáhnout účinku za čas, který očekává. Toto může přinést *stres*, *málo porozumění* ze strany blízkých.

Důležité pro zvládání zátěžové situace a pro způsob interpretace je **odolnost a flexibilita rodiny**. Jako *resiliscenci* označujeme odolnost zátěžím, udržení si rovnováhy, rychlé zotavení z krize a dosažení nové rovnováhy. Jde o schopnost překonávat potíže a získat tím novou sebejistotu. Lze ji chápat i jako prostředek regenerace pomáhající udržovat harmonii rodiny. Závisí na soudružnosti, vzájemné opoře členů rodiny a jejich společné sebedůvěře ve zvládání problémů (Sobotková in Vágnerová, Matějček 2006).

Při dyslexii v rodině je tento přístup nezbytný. Každodenní náročné přípravy do školy spojené s celkovou organizací všech členů rodiny mohou výrazně zredukovat jejich volný čas. Proto je nutné zvládnout situaci tak, aby přinesla rodině co nejmenší újmu či dokonce prospěla k jejímu semknutí.

Čtyři **metody k zvládnutí stresu** (Sobotková in Vágnerová, Matějček 2006):

- *redukce působení stresorů* = hledat řešení omezující stresory; např. změna školy, učitele nebo umístění dítěte do speciální školy
- *získávání opory a pomoci* = neuchylovat se do vlastní izolace, kontakty s jinými lidmi s podobným problémem, návštěvy poraden či dys-center, v neposlední řadě pomoc členů rodiny a blízkých
- *interpretace a přijetí problému* = chápat problém jako výzvu k obohacení sebe sama, nerezignovat, udržovat pozitivní postoj k dítěti, prezentovat jemu i okolí problém, s nímž se lze vyrovnat – to vše funguje jako aktivizace obranných reakcí
- *zvládnutí negativních pocitů* = nevzdávat se veškerého volného času, nenechat se dyslexií pohltit, kompenzovat tak nepříjemné záležitosti příjemnějšími, ve kterých by mohlo dítě vynikat (např. sport)

Informovanost rodičů o dyslexii

Podle výzkumu Matějčka s Vágnerovou o tom, jak dobře jsou rodiče dyslektiků (taktéž nedyslektiků) o specifické poruše informováni, co přesně si pod pojmem představují a co ví o příčinách, důsledcích a nápravě dyslexie, se můžeme dozvědět zajímavé výsledky.

„Většina českých rodičů je přesvědčena, že by dokázali vysvětlit, co je to dyslexie, i když zřejmě ne vždycky zcela přesně, protože pětina z nich nepovažuje dyslexii za poruchu učení nebo neví, jestli jí je. Většina rodičů zná někoho, kdo trpí dyslexií, staticky významně častěji jsou to rodiče dyslektiků, což není udivující. Většina rodičů ví, že dyslektici mohou mít také problémy s psaným projevem a skoro všichni si uvědomují, že nejde o důsledek sníženého intelektu“ (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 129).

Dále téměř žádní rodičové nevěděli, že dyslexie se objevuje častěji u chlapců, čtvrtina rodičů by připustila, že dyslexie má souvislost s poruchou sluchu, někteří ji spojují s poruchou řeči. Většina rodičů se ale přiklání ke správnému názoru, že příčinou dyslexie bývá důsledek

drobného poškození mozku. Překvapivá byla zjištění, že převážná část rodičů neví, že dyslexie může být dědičná, nebo že 28% neví, zda dyslexie není příčinou zanedbání výchovy doma či ve škole.

„Znalosti rodičů obou skupin o možnostech diagnostiky a nápravy dyslexie byly relativně dobré. Naprostá většina z nich věří, že problémy vyplývající z dyslexie lze vhodnými nápravnými metodami zlepšit a vědí, kam by se mohli obrátit pro pomoc. Varující je spíše nejistota 25% rodičů dyslektických dětí, kteří uvádějí, že nevědí, kdo by jim mohl pomoci.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 130).

Při výzkumu nezjistili žádný významný rozdíl mezi rodiči dyslektického dítěte a rodiči dítěte bez specifické poruchy učení, z čehož vyplývá malá informovanost rodičů s dyslektiky.

Vlastní názory a postoje rodičů

Další výzkum Matějčka s Vágnerovou se týkal názorů rodičů a postojů ke svému dyslektickému dítěti, také hodnotili školy a poradny a nakonec vlastní problémy spojené s dyslexií. Zajímavé je, že zkoumali zvláště matky i otce dyslektiků ze specializovaných škol. Zaměřili se na pět kategorií, a to na schopnost učení, aktivační úroveň a soustředění, odolnost k zátěži, motivaci a sebehodnocení.

Názory matek a otců se téměř neliší. Jediné, v čem se liší, je hodnocení snahy dítěte. Otcové se více domnívají, že se dítě snaží, pouze mu to nejde. Matky ve snahu dítěte věří méně. Častěji se ale svěřují právě ony, je to dáno nejspíše tím, že převážně matky komunikují se školou a učiteli, více se tedy věnují školním záležitostem svého potomka. Bývají také mnohem emotivnější, prožívají potíže svého dítěte čteněji než otcové. Všeobecně si ale rodiče o svém potomku nemyslí, že by bylo líné a nemělo o snahu zájem. Možná je ale toto zjištění podmíněno výzkumem ve specializovaných třídách, kde je oproti běžným školám jiný přístup.

Necelá polovina rodičů hodnotí běžnou základní školu, kterou dítě zpočátku navštěvovalo, negativně. Pouze necelá čtvrtina jich byla plně spokojena. Negativní názory rodičů na školu se pochopitelně přesouvají i na samotné dítě, tudíž takovou školu navštěvuje nerado. Čtvrtina rodičů tak potvrzuje špatný postoj svého dítěte vůči škole.

Dále bývají rodiče nespokojeni s prací učitelů na běžné základní škole. Uvádějí nejčastěji tyto dva hlavní důvody:

- „*Nedostatek profesních schopností* (byla příliš netrpělivá, vyžadovala moc rychlé tempo, neuměla vyložit látku tak, aby jí dítě rozumělo, nechápala jeho potíže, které souvisely s dyslexií, nevěděla, jak pracovat s dyslektickými dětmi, měla příliš vysoké nároky).
- *Negativní postoj k dítěti* (nedokázala je povzbudit, nevěnovala se mu, neměla o ně zájem, snižovala jeho sebevědomí) (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 137).“

Dalším bodem zjišťování názorů a spokojenosti rodičů byli spolužáci dyslektického dítěte, kteří bývají častým negativním faktorem. Méně než čtvrtina rodičů tak uvádí, že spolužáci se k dítěti chovali špatně. Takoví rodičové ale mohou být přecitlivělí a hledat problémy i tam, kde se nevyskytují. Stejně tak mohou vidět situaci střízlivě. Kvůli přidruženým potížím k dyslexii, jako je úzkostnost, výbušnost, zvýšená impulzivita a odlišné reagování, vznikají konflikty mezi ním a spolužáky. Takové problémy ze strany spolužáků se rozrůžňují, lze je rozdělit do tří kategorií (Matějček, Vágnerová, 2006):

- nezájem o dyslektické dítě (přehlížení)
- negativní postoj (výsměch, povyšování se)
- aktivní odmítání (odstrkování)

Jiná bývá poté situace ve speciálních školách a třídách. Více než 90% je se školou, do níž bylo dítě přeřazeno, plně spokojeno. Jsou toho názoru, že jejich dítěti přeřazení velmi pomohlo i ve zlepšení vztahů se spolužáky. Důvodem může být také to, že v těchto třídách bývá menší počet žáků, ti mají navíc podobné potíže. Ve třídě bývá více přátelská atmosféra,

učitel má ke svým žákům bližší vztah a mívá je více pod kontrolou. Konflikty ale nejsou úplně vyloučeny.

Odlišný názor mají ti rodiče, jejichž dítě navštěvuje speciální školu hned od počátku, tudíž nemají žádné zkušenosti s běžkou základní školou. Jsou méně spokojení, než rodiče v prvním případě. Děti, které bývají zařazeny do speciálních škol, mívají závažnější specifickou poruchu, tudíž jejich rodiče jsou vystaveni mnohem většímu stresu a problémům, které ani se školním prostředím nemusí mít tolik společného.

Opět lze předpokládat, že dítě, jehož rodič je spokojený se školou, bude spokojenější i ono samo. I když většina školáků chodí do školy nerada, navíc pokud trpí specifickou poruchou učení, názor rodičů dětí ze speciálních tříd bývá takový, že jejich dítě navštěvuje školu poměrně rádo. V případě, kdy bylo dítě přeřazeno z normální školy do speciální, chodí do ní mnohem raději.

Rodiče chápou školní prostředí především jako výsledek práce učitelů, od kterých očekávají mnohem více, než rodiče žáků bez poruchy učení. Nespokojení rodiče si u kantorů speciálních tříd nejčastěji stěžují na:

- malé profesní dovednosti
- nedostačující vztah k dítěti
- nechápavost k situaci rodičů

Samozřejmě rodiče hodnotí lépe práci učitelů speciálních tříd, než tříd běžných. Kantory ze speciálních tříd popisují jako kvalifikovanější a citlivější k problémům, celkově oceňují jejich práci. Názor jedné matky dokonce vypovídá o tom, jaké je štěstí, že se jejich dítě dostalo do takové školy, vrátilo se mu tím sebevědomí a bude schopné se zařadit do normálního života (Matějček, Vágnerová, 2006).

Nejčastější a nejhorší problémy rodičů

Problémy, s nimiž mají rodiče zkušenosti a musí se s nimi vypořádat, uvádějí nejvíce:

- zátěž spojená s každodenní přípravou, zároveň trpělivost a důslednost
- časová náročnost
- smíření se s malou efektivitou vynaloženého úsilí
- pocit bezmoci
- obtížná orientace v problému dyslexie

Matky se také více zmiňují o tom, že jsou na všechno samy, nemají pochopení od partnera či zbytku rodiny, zažívají tedy více stresu než otcové.

V případech, kdy rodina potřebuje pomoc, oporu, ale i běžné informace o poruchách učení, je třeba navštěvovat pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Někteří rodiče ale nejsou spokojeni se službami těchto institucí. Důvody mohou být jak faktických nedostatků, tak subjektivních pocitů ze strany rodičů. V druhém případě může být rodič přecitlivělý na každou negativní informaci, jelikož je už frustrovaný zhoršenou situací u svého potomka. Od pracovníka z poradny například očekává jakýsi spojenecký postoj vůči učiteli, kterému dává vinu. Psycholog ale musí být objektivní a nestranný, proto se rodič může cítit nepochopen.

Jako dva hlavní důvody nespokojenosti s prací psychologů či speciálních pedagogů uvádějí tedy rodiče nejčastěji *nedostatečné informace a nepochopení k rodičům*.

Za nedostačující způsob sdělení informací považují to, že jim nebyl přesně vysvětlen pojem dyslexie, jaké má důsledky. Může se jednat o nepochopení vyjádření nebo o zkreslení informací v důsledku vypětí ze stresu. Proto je třeba přiměřeného přístupu psychologa s ohledem na stav i úroveň rodičů.

Pokud mají rodiče dojem, že pracovník poradny nemá dostatek pochopení k jejich obtížné situaci, jedná se většinou o to, že jim nepomohl tak, jak by měl. Mnohdy si myslí, že

v poradně dítěti okamžitě pomohou a ne že jen dají pokyny k práci na doma, se kterou budou mít oni sami starost.

Reakce rodičů na stresové faktory

Mimo jiné zkoumali Matějček s Vágnerovou také reakce rodičů na různé nepříjemné faktory dyslexie.

Prvním z nich je pohled na dyslexii, její **prožívání a chápání**. Rodič je nucen smířit se s faktem, že jeho dítě se liší od ostatních, je zklamán jeho neúspěchem, i když je inteligentní. Musí se naučit mít jej rádo takové, jaké je. Nejhorší je přenést se přes prvotní šok poté, co se jejich dítě normálně vyvíjelo, bylo odmala šikovné a zdravé. Proto je pro rodiče lehčí, když tuší problém již ve školce. Pokud ne, bývá frustrován zklamáním z nenaplněného očekávání, kdy se domníval, že když dítě bylo šikovné ve školce, přijde úspěch i ve škole. Podobně je to u inteligentních či dokonce nadprůměrně inteligentních dětí v pozdějším věku, když rodiče trápí to, jak bude složité dosáhnout vysněného vzdělání.

Stejně tak těžké je pochopit, proč dítě není schopné naučit se normálně číst, nepřiřovnávat jej k lajdákovi či hlupákovi. Rodiče chtějí znát, proč a jak se dyslexie objevila a proč zrovna u jejich potomka. Téměř polovina matek si myslí, že příčinou vzniku dyslexie byly jejich obtíže a komplikace v těhotenství nebo při porodu, což je velice stresuje a obviňují samy sebe či dokonce lékaře. Většina jich, jak už bylo zmíněno výše, netušila, že jedna z příčin může být genetická dispozice. Teprve pak si začínají vybavovat problémy s učením u členů rodiny, mohou se obviňovat navzájem, tím způsobí další stresující faktor.

Zvláštním případem může být situace, kdy je rodič také dyslektik. Pak je problém mnohokrát horší, protože rodič není schopen domácích nápravných cvičení s dítětem, on sám má potíže a nedokáže mu to vysvětlit. Může se tak cítit úplně bezmocný a méněcenný jako rodič.

Dále, jako už také výše zmíněné, uvádějí rodiče za velmi stresující časovou náročnost, trpělivost a neuspokojivé výsledky. Matky samoživitelky mají situaci těžší, mají málo času kvůli uživení rodiny, jsou pod větším tlakem. Vyčerpávající pro všechny bývá udržet pozornost dyslektického dítěte, protože má sníženou schopnost soustředění a udržení látky v paměti (v důsledku komplikace ADHD syndromem). Pokud je rodič výbušnější povahy, mnohdy není schopen kontrolovat se a situaci zvládnout. Není schopen pochopit, jakože přinese ze školy pětku, když to den předtím doma uměl, nebo že neustále zapomíná na úkoly a věci. Je důležité umět se do svého dítěte vcítit a uvěřit mu, že skutečně není schopno naučit se, co je pro ostatní hračka.

Stává se, že i přes veškerou snahu rodičů a okolí chybí motivace a zájem samotnému dyslektikovi. Rodiče pak mají velmi složité sami se snažit o zlepšení. Kolikrát ani neví, jestli je dítě opravdu lajdák nebo je to vše v důsledku poruchy.

V neposlední řadě sem můžeme zařadit pocit bezmocnosti, když nedovede rodič svému dítěti pomoci. Stejně tak problém nízkého sebevědomí dítěte, kdy se samo považuje za hloupé a závidí svým spolužákům.

Za druhé se podívejme na to, jak rodiče reagují na **spolupráci se školou**, což bývá také jeden z velkých stresorů. Pokud se totiž domnívají, že škola neposkytuje dítěti vše, co by měla, viní učitele.

V případech, kdy dítě ještě navštěvovalo běžnou základní školu, si někteří rodiče stěžovali na to, že učitel i škola neuznali dítě trpící poruchou učení, a to ani poté, co ji měli potvrzenou z poradny. Nebyli ochotni přizpůsobit výuku.

V běžné škole byly problémy se spolužáky, které někdy dokonce vyústily až v šikanu. Škola pak odmítala podobné problémy vůbec řešit, takže bylo třeba přeřadit dítě na jinou školu.

Bohužel i ve specializovaných školách se objevil negativní faktor, a to v přístupu učitele k dítěti i rodině. Tento problém se objevil na druhém stupni, rodiče uvádějí neochotu a malý zájem o dítě. Domnívají se, že na druhém stupni se učitelé střídají na různé předměty a někteří neberou v potaz poruchu čtení či psaní, pouze si odučí svůj předmět a to je vše. Anebo se rodiče těchto dětí na druhém stupni obávají, že nebude dítě dostatečně připraveno na přijímací zkoušky na střední školu. Objevil se i názor, že specializované školy nedokáží děti na zkoušky připravit.

Rodiče mívají i výhrady k výuce. Očekávají mnohdy od takových škol zázraky. Nebo rodiče někdy vidí či slyší, jakým způsobem by se měly dyslektické děti učit, ale ve své škole takové metody postrádají.

Někdy obviní naopak učitel rodiče, že zanedbávají každodenní přípravy doma. Mnohdy neprávem. Například jim nevěří, pokud si dyslektické dítě zapomene zapsat domácí úkol. V takovém případě je rodič bez viny a bezmocný. Proto by měl učitel, navíc se speciální škole, přistupovat k rodičům chápavě, spojenecky.

Problém ve specializovaných školách může být i takový, že jsou zde děti s poruchami chování (ADHD syndrom, projevy provokování, agrese, negativismu atd.). Takové děti mohou dyslektiky rušit, protože mají normálně problém s koncentrací. Navíc se rodiče obávají, že děti s poruchou chování mohou jejich potomky „zkazit“.

Rodiče taktéž může zatěžovat **spolupráce s ostatními odborníky**. Sem můžeme zahrnout pracovníky poraden, výchovné poradce, školní psychology, speciální pedagogy či lékaře. Opět zde někteří rodiče nenacházeli dostatek informovanosti. Většinou si stěžují na příliš odborné vysvětlování, kterému neporozuměli. Dokonce někteří rodičové uvádějí, že jim vůbec nepomohli ani s doporučením a s radami. Stává se i případ, kdy rodič je nespokojen s profesní úrovní odborníka a je nucen jej změnit.

Vyjádření psychologa si může rodič mnohdy špatně vyložit. Například pokud odborník určí překlad do specializované školy, rodič toto tvrzení může pochopit jako překlad do zvláštní školy. Rodiče jsou totiž, jak je uvedeno již výše, v psychickém napětí a stresu, proto mohou často výroky či chování psychologa pochopit jinak. Jsou citliví na jejich přístup k sobě i k dítěti.

Objevují se předsudky o školním psychologovi. Rodiče si myslí, že jako zaměstnanec školy bude příkloněn na stranu školy, bude proti zájmům rodiny.

Dalším stresujícím faktorem bývá **reakce ostatních členů rodiny a okolí**. Rodiče může nejvíce tížit nepochopení a negativní reakce partnera nebo prarodičů, ale i dalších příbuzných a známých. Většinou se tak stává z důvodu neznalosti pojmu poruchy dyslexie, s tím spojený předsudek, že dyslexie znamená postižení dítěte. Rodič se tak může cítit velmi méněcenný, protože ostatní nahlízejí na jeho dítě jako na handicapovaného. Stává se i to, že nepřijetí takové diagnózy může být důsledkem obranné reakce, tedy nepřijetím toho, s čím si neví rady a co se jeví jako odstrašující.

Pro matky je velice těžké nepřijetí a nepochopení od partnera. Objevují se tak často zbytečné dohady nebo shazování viny z jednoho na druhého. Nevhodné je taky přílišné litování ze strany prarodičů. Reakce typu „ty můj chudáčku“ jsou nevhodné, mohou totiž negativně působit na už tak snížené sebevědomí dítěte. Je proto důležité dávat dítěti najevo, že je normální jako ostatní děti, že netrpí nijak zvláštní odlišností. Na druhou stranu ho blízcí mohou považovat za hloupé, kterému nejde učení a nic neumí, tím ho rovnou zavrhnou.

Zbytek rodiny může rodiče nařknout z nesprávné výchovy či zanedbání něčeho důležitého co ovlivnilo vznik dyslexie. Rodiče se pak mohou opravdu cítit vinni.

S podobnými reakcemi se někteří rodiče setkávají i u svých kolegů či známých, kteří se jim dokonce posmívají, že mají hloupé dítě a že si s ním užijí akorát spousty starostí.

V takovém případě může rodič zachovat chladnou hlavu a takové poznámky přijít s humorem, pro některé rodiče, zvláště ve psychickém vypětí, to může být značný stresor. Posměch ze strany okolí znamená malou informovanost o tom, co dyslexie znamená. Lidé také nevědí, že pojem specializovaná škola neznamena zvláštní škola.

Faktory usnadňující rodičům situaci

Faktory uvedené v předchozí kapitole jako stresory mohou mít taktéž funkci pomoci a opory. Jde o to, jak rodiče v dané situaci zareagují a jak si vyloží určité informace. Stejně tak záleží na druhé straně, jak je ochotna pomoci.

Velkým zdrojem podpory bývá pro mnohé rodiče **škola** či **pedagogicko-psychologická poradna**. Spokojení rodiče vzpomínají na tyto instituce s vděkem. Obrovský zdroj podpory představuje taktéž postava **učitele**. Nejvíce rodiče chválí učitele ze specializovaných škol, ale také z běžných škol, především z prvního stupně. Nejdůležitější je pak přístup k dítěti i celé rodině, motivace dítěte k učení.

Ve speciálních školách si rodiče cení **nízký počet žáků** ve třídách, čímž vznikají lepší vztahy mezi spolužáky, atmosféra třídy je klidnější, postavení dítěte ve třídě je v normálu. Paní učitelka má ke každému z dětí bližší vztah, může se jim věnovat více individuálně. Podobné nevýhody ostatních spolužáků mohou vést k porozumění mezi jejich rodiči navzájem. Celkově považují rodičové tato školská zařízení za velice přínosné, díky jim zmizela spousta problémů.

Rodiče velice oceňují pedagogicko-psychologické poradny a jejich pracovníky pro výbornou pomoc, rady a pochopení. Často tak chválí profesionalitu pracovníků, schopnost přehledně vysvětlit vše co se týká dyslexie, smysl pro pochopení rodinné situace, celkově vlídný přístup. V některých případech rodiče díky nim dokonce pochopili příčinu dyslexie a

dysfunkci v mozku. V jiné situaci zas psycholog pomohl matce vcítit se do role dyslektického dítěte (například tím, že měla psát diktát levou rukou).

Rodiče hodnotí školy i poradny buď pozitivně, nebo negativně, nikdy však neutrálně. Jsou spokojeni, nebo mají výhrady.

Jistota a opora v podobě **rodinných příslušníků**, především **partnera**, představuje důležitý pozitivní faktor. Společný rodinný problém rodinu utužuje a dělá ji odolnou proti dalším zátěžím. Rodina by měla držet pohromadě a být si navzájem oporou.

Pokud rodič **zná dyslexii**, ví co od této poruchy očekávat, je pro něj mnohem lehčí se se situací vyrovnat. Je připraven na veškeré komplikace. V této souvislosti má největší výhodu ten rodič, který je **sám dyslektik**. Může tak dítěti od začátku věřit, že nic nepředstírá, dokáže se do něj vcítit bez cizí pomoci, má pro něj plné pochopení. Opět tento fakt může rodinu stmelovat, dokáže pojmut pozitivní pohled na situaci, ví, že dítěti nechybí inteligence, že se jedná o určitou poruchu.

Toto **vědomí o přítomnosti inteligence** může být samo o sobě pozitivním faktorem. Rodiče potěší, že dítě není hloupé, že se může ještě uplatnit v pozdějším životě.

Rodiče dyslektiků se s problémy musí postupně vyrovnávat. Vytvoří si svou určitou rovnováhu, která je závislá na vynaloženém úsilí a následném očekávání. Dopomáhá jim k tomu samozřejmě odborník a blízcí. Při dosažení částečného zvládnutí problému postupně mizí stresující faktory. Mnozí rodiče si pak uvědomí, že čas, který se jim původně zdál jako nepříjemně povinný, jim přinesl hlavně to, že jej trávili společně.

Zkušení rodiče doporučují několik informací ke zvládnutí učení se s dítětem dyslektikem a jiné efektivní rady (Matějček, Vágnerová, 2006):

- *Určit pravidla*

Důležité je udržovat pravidelnost každodenních příprav, pokud možno zhruba ve stejnou dobu. Dyslektik si tak lépe zvykne na určitý režim dne, dokáže se tak lépe soustředit.

- *Vhodný způsob učení*

Přizpůsobení se možnostem dyslektického dítěte je přímo nutné. Přiměřená dávka učiva, střídání činností, vhodný odpočinek a dostatečná motivace, to vše musí rodič ovládat. Mnohdy je vhodné zaměnit nezábavnou část učení za něco, co ho zaujme a bude bavit. Například odpustit povinnou četbu a nabídnout mu zábavnější čtení.

- *Podpora sebevědomí dítěte*

Sebevědomé dítě, které si více věří, se dokáže lépe prosadit. Není vhodné dítě litovat.

Některým potížím spojeným s dyslexií lze předcházet, hlavně v případech předsudků o dyslexii, které jsou způsobeny, podle názorů rodičů, nízkou informovaností. Přiblížení problému specifických poruch učení se samozřejmě objevuje v podobě různých článků v časopisech či na internetu nebo dokumentárních pořadů v televizi. Přesto jsou rodiče přesvědčeni, že těchto informací je málo a jsou podávány poměrně špatnou cestou. Takové články nebo dokumenty si totiž vyhledá jen člověk, který se o problematiku zajímá. Široká veřejnost by se měla dozvědět o dyslexii více (např. prostřednictvím filmu, známé osobnosti, neodborných časopisů atd.).

Informovanost samotných rodičů je lepší, ale rodiče navrhuji seznamování s možnými poruchami již v předškolním věku. Přivítali by možnost pracovat s dětmi, u kterých se objevilo podezření na dyslexii už ve školce, či různé semináře a besedy na toto téma.

Stejně tak by měly být informované také ostatní děti, a to spolužáci ve třídě (myšleno běžnou školou), aby se tím předcházelo posměchu a častým neshodám mezi nimi a znevýhodněným (Matějček, Vágnerová, 2006).

2.2.3 Učitelé dyslektického žáka

Postava učitele je velmi důležitá pro každého školáka, nejen s poruchou učení. Především v mladší školním věku jsou názory učitele pro dítě důležité, učitel je ten, kdo jej motivuje k výkonům, učí se pro hodnocení učitele. Pokud má žák s učením problém, dostává se pro něj stresující situace. Dyslektické dítě nedokáže přečíst, co po něm učitel vyžaduje, tudíž učitel nějak komentuje jeho nedostatek. Negativními poznámkami může jeho sebevědomí ještě zhoršit, pozitivním hodnocením, hlavně povzbuzováním, může dítě motivovat. Když nebude učitel příliš upozorňovat na nedostatky dyslektika při čtení, nebudou jej brát ostatní spolužáci jako odlišné individuum. Takový žák tedy cítí z učitele buď objekt ohrožení, nebo zdroj jistoty.

Ve středním školním věku mizí osobní vztah žáka k učiteli, vnímá jej pouze jako autoritu. Důraz je v tomto období kladen na spravedlnost pro všechny spolužáky. Proto je těžké hodnotit dyslektického žáka tak, aby výsledek vyhovoval všem stranám. Učitelova povinnost je také vysvětlit ostatním spolužákům znevýhodnění dyslektického žáka, aby tak předešel případným neshodám.

Dospívající začnou mít na druhém stupni základní školy svůj názor, huře přijímají vládu autority. Jsou ochotni tolerovat znevýhodnění spolužáků s poruchou učení jen tehdy, přijmou-li s pochopením jeho nárok na výhody. Učitel tak musí být ještě tvrdší a přesvědčivější, než byl doposud (Matějček, Vágnerová, 2006).

Učitel velmi ovlivňuje míru sebedůvěry dyslektického žáka, úsilí dosáhnout lepších výsledků, postavení dyslektika ve třídě. Aby věděl, jak citlivě se k dyslektikovi chovat, musí být o specifické poruše učení náležitě informován jako znalec v oboru. Se znalostmi je důležitý taktéž subjektivní vztah k těmto žákům. Na některého učitele působí dyslektik

soucítěně, na jiného zas jako zdroj potíží, se kterým je spousta práce navíc. Schopnost empatie je tedy důležitou součástí osobnosti učitele. Učitel by měl být profesně vzdělaný, ale mít i osobní vztah k takovým žákům.

Nálepka dyslektika jako *problémového žáka* se bohužel týká i učitelů. Ti ho někdy berou jako zátěž s vynaložením většího úsilí, na kterém nebývá vidět dosažený efekt. Zejména pokud mají ještě přidružené potíže a jsou rušivým elementem v hodinách. Na druhém stupni si navíc učitelé nevyučující český jazyk málokdy uvědomují, co vše dyslexie způsobuje i v jejich předmětech.

Více než čtvrtina učitelů se domnívá, že se dyslektici na svou poruchu pouze vymlouvají, protože v ostatních předmětech si vedou lépe. Podobný počet učitelů si dokonce myslí, že žáci se specifickými poruchami učení mají zbytečně velké výhody.

I každý dyslektik je jiný, je různá osobnost. Proto není lehké nalézt ten správný přístup učitele k němu, aby nebyl příliš přísný nebo moc citlivý. Přehlížení dyslexie může vést ke stresům dítěte, nadměrné zvyhodňování zas k žádné motivaci.

Dyslexie by neměla být brána z pohledu učitelů jako problém, nýbrž jako výzva k tomu, aby se snažili jej zařadit do normálního školního dění, pomoci mu a podpořit jej. Učitel má tak možnost dozvědět se více o problému dyslexie, proniknout tak přímo do její problematiky. Mnohdy se také stává, že učitel začne dyslektika vnímat jako žáka s poruchou učení až po potvrzení jeho diagnózy a nastavení individuálního plánu.

Na učitele dětí se specifickou poruchou učení může také dopadat stres, a to z vysokého očekávání od okolí. Nároky na učitele v této situaci jsou leckdy až nesplnitelné. Očekávání pochází od rodičů, žáků, školy i okolí. Učitelé, podobně jako rodiče, musí také vynaložit čas navíc pro přípravy a individuální přístup k dyslektikům. Společně s nedostatkem odborných znalostí jsou tyto dva faktory považovány za zdroj stresu pro učitele dětí dyslektiků.

Informovanost učitelů o dyslexii

Matějček s Vágnerovou zkoumali kvalitu informovanosti učitelů o dyslexii a dalších poznatků kolem specifické poruchy učení. Míra poznatků o tomto problému, především jejich správné využití v praxi, napomáhá k lepšímu vztahu žáka a učitele, k lepšímu porozumění a tím i k pozitivnějšímu vývoji dítěte v této oblasti.

Podle Matějčka a Vágnerové jsou učitelé dobře informováni o dyslexii. Každý by dovedl vysvětlit podstatu problému, také to, že dyslexie nemá nic společného s inteligenčními schopnostmi.

Rozdíly o informovanosti mezi učiteli z běžných škol a učiteli specializovaných škol nebyly nijak výrazné. Jen v některých, ne příliš důležitých oblastech, jako například:

- Učitelé běžných škol častěji nevěděli, že dyslexie postihuje více chlapce než-li dívky.
- Malá část učitelů přikládá možnost příčiny dyslexie k poruše zraku či sluchu.
- Učitelé speciálních škol vědí více o příčinách dyslexie (spojitost s drobným poškozením centrální nervové soustavy; dědičnost).

Učitelé jsou rovněž přesvědčeni, že vědí, jaké používat metody k nápravě dyslexie. Čím delší je praxe učitele, tím více jsou si v metodách jisti. Dále si jsou vědomi, že dyslexie je často spojena i s poruchou psaní.

2.2.4. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ

Práce se žáky se specifickou poruchou učení na druhém stupni základní školy má tyto odlišnosti od práce na prvním stupni:

- Žák může mít negativní zkušenosti a málo motivace.

- Osvojil si nesprávné návyky, tudíž je těžší vyvíjet novou správnou nápravu.
- U žáka bývají více viditelné rozdíly v oblasti čtení, psaní, počítání a v ostatních předmětech, jeho zájmech či rozumovém vývoji.
- Mělo by se preferovat učení sebe samého, čehož takový žák není schopen.
- Je omezeno osvojování nových poznatků v důsledku např. psaní poznámek, čtení textu atd.
- Starší žáci více bojují s nepochopením okolí, nižším sebevědomím (Zelinková, 2003).

Povinností školy je pomáhat dospívajícímu s poruchou učení vyvíjet své intelektuální schopnosti jinými cestami, než je obvyklé u ostatních žáků. Je třeba také změnit nápravné metody, jež byly používány na prvním stupni. Pokud bude 14letý žák ve svém věku stále provádět cvičení jako před sedmi lety, příliš to jeho motivaci a sebevědomí nepolichotí. Ve starším věku je vhodné využívat k různým metodám nápravy dyslexie například výpočetní techniku, diktafon, grafická znázornění apod. Jestli se ale už na prvním stupni nepodařilo specifickou poruchu alespoň částečně zlepšit, později jsou šance na nápravu malé.

Projevy dyslexie na druhém stupni

Porucha čtení v pozdějším věku narušuje získávání nových poznatků. Žák čte buď pomalu, nebo příliš rychle, v obojím případě nerozumí psanému textu. Vynaloží velké množství energie na to, aby byl alespoň částečně schopen porozumět textu po jeho několikatém přečtení. Je pro něj pak velmi obtížné orientovat se v zadaných úkolech, oproti spolužákům je pak pozadu. Zatímco většina žáků má úkol splněn, dyslektik se teprve snaží úloze porozumět.

Z předešlých ročníků mu zůstává dvojí čtení, hlavně u obtížně hláskujících slov. Stále si domýšlí a komolí slova, vlastně text luští. Zátěž pro něj představuje menší písmo či jiný druh písma, než na který je zvyklý.

Obvykle se snaží nějakým způsobem zakrýt svou nedostatečnost, takže při čtení se někdy bezdůvodně směje, kašle či jinak zdržuje, aby mezitím mohl obtížné slovo vyluštit. Proto je stále lepší, aby nečetl před třídou nahlas a tím zhoršoval své sebevědomí.

Dyslektik má potíže s naučením se zadané látky. Mnohdy uvádí, že se učil tak, že si text 2-3x přečetl. Podle toho, jak je schopen dyslektik psanému textu porozumět, je jasné, že se takto nemohl nic naučit (Zelinková, 2003).

Dospívající děti jsou všeobecně považováni za líné, znuděné, bez zájmu o učení. Takový jedinec se specifickou poruchou učení je ještě více kritizován. V pubertálním věku je těžké odlišit, jestli je toto chování přisouzeno poruše, nebo je jen přirozené.

Je třeba respektovat v tomto věku několik zásad. Například zadávat kratší úkoly, respektovat jeho osobní pomalejší tempo, používat zvýrazňovač pro lepší orientaci v textu nebo zapojit ostatní spolužáky k jeho pomoci.

Dyslektikovi je nutno pomoci mu při **práci s textem**, aby byl alespoň částečně schopen se učit. Vhodnou didaktickou pomůckou je podle P. Gavory předkládat žákovi text po částech, aby jej seřadil podle následnosti. To má až trojnásobně zlepšit vnímání textu. V průběhu čtení se dyslektik soustřeďuje na to, kde nastal okamžik neporozumění a snaží se jej dekodovat. Dále je vhodné pobídnout žáka k tomu, aby vymyslel k danému textu otázky, zvýraznil důležité informace, shrnul obsah textu atd.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíle průzkumu

Cílem diplomové práce je to, jak matky dětí se specifickou poruchou učení, konkrétně s dyslexií, vnímají, prožívají a zvládají potíže související s dyslexií u jejich dětí. Kvalitativní průzkum je zaměřen na určitá témata spojená s dyslexií, a to na dřívější zkušenost matek s dyslexií, časovou náročnost a její zvládání, dopad dyslexie na matku a na dítě. Diplomová práce by měla sledovat konkrétní názory a prožívání jednotlivých matek, následně jejich porovnávání a průzkumné vyhodnocení.

3.2 Výzkumné otázky

1. Otázkou je, zda se matky dříve setkaly s dyslexií, věděly zcela přesně o co se jedná a co dyslexie obnáší?
2. Otázkou je, zda matky velmi negativně vnímají a prožívají časovou náročnost související s nápravou dyslexie u jejich dětí, dokáží si čas správně rozvrhnout?
3. Otázkou je, zda dyslexie působí na matky i na samotné děti negativně, způsobuje jim stresové situace a celkově ovlivňuje chod v jejich rodinách?

3.3 Charakteristika zkoumané skupiny

Zkoumanou skupinu tvořily původně čtyři matky dětí s diagnostikovanou dyslexií (tím myšleno konkrétně potíže se čtením, které jsem od matek přímo požadovala). Po zjištění, že

jedna matka byla pouze přesvědčena o dyslexii svého dítěte, tvoří výzkumnou část tři matky, zbylá matka je uvedena jako zvláštní příklad. Děti s diagnostikovanou dyslexií jsou dva chlapci a jedna dívka. V době výzkumu bylo nejmladšímu dyslektikovi 12,11, prostřednímu 13,11 a nejstaršímu 14,9 let.

Děti se specifickou poruchou učení jsou žáci 2. stupně základní školy, dva navštěvují 8. a jedna 7. třídu. Žáci 8. ročníku jsou spolužáci jedné třídy, dívka 7. třídy navštěvuje zcela jinou školu.

Kontakt na dvě matky jsem získala přes paní učitelku, u které jsem byla na pedagogické praxi, jednu matku jsem kontaktovala díky mé známé, taktéž učitelce.

3.4 Metody průzkumu

Hlavní metodou průzkumu mezi jednotlivými matkami byl polostrukturovaný **rozhovor**. Jednotlivým matkám bylo položeno v průměru patnáct otázek, na které postupně bezprostředně reagovaly. Předem byly připraveny okruhy témat, jako například: znalost dyslexie, spolupráce se školou, domácí příprava, působení dyslexie na matku, rodinu či dítě apod. Otázky vyplývaly přirozeně během rozhovoru, tudíž mohou být u jednotlivých matek různé. Rozhovor trval zhruba třicet minut, u jedné matky déle. Rozhovor byl nahráván na diktafon a následně přepsán doslovnou transkripcí (viz přílohy).

Rozhovory probíhaly v jim známém domácím prostředí, jen u jedné matky v její pracovní kanceláři. Při rozhovoru nebyly přítomny žádné další osoby, pouze v jednom případě byl přítomen i otec.

Další použitou výzkumnou metodou k získání potřebných informací bylo **pozorování**. Tato metoda byla vhodná k rozlišení povah matek a k vypořádání jejich vnímání problému.

Nedílnou součástí průzkumu bylo získání kopií zpráv z psychologických poraden (se souhlasem matek) pro doložení důkazu o potvrzení dyslexie. Zprávy jsou zařazeny v příloze.

K vyhodnocení dat byla použita **kvalitativní analýza rozhovorů**, jejich **porovnávání** a tím získávání potřebných informací.

Všechny metody byly použity se souhlasem matek k výzkumným účelům, se kterými byly matky předem seznámeny.

3.5 VÝZKUMNÁ STUDIE

3.5.1 Popis jednotlivých rozhovorů a charakteristika matek

MATKA IVETA

Rozhovor byl uskutečněn v pracovní kanceláři matky Ivety. Matka působila velice ochotně, bylo zřejmé, že se ráda podělí s dojmy o dyslexii své dcery Kristýny. Neměla problém o daném tématu hovořit. Ze všech tří matek působila nejvíce otevřeně.

Kristýna trpí potížemi se čtením už od první třídy, diagnostikovanou dyslexii má od třídy třetí. Z pedagogicko-psychologické poradny (viz přílohy) má Kristýna potvrzenou dyslexii 1. stupně. Dále pak dysortografické a dysgrafické projevy. Byla jí doporučena integrace. Projevy dyslexie má následující: „Rychlost i technika čtení je oslabena. Dívka čte po slovech celkem vyrovnaně, před těžšími slovy se objevují zarážky, některá slova čte na dvakrát, jednou chybně a vzápětí si slovo opraví. Ve čtení se projevuje rychlejší unavitelnost ve výkonu,

během čtení se snižuje rychlost a zvyšuje chybovost. Reprodukce čteného je nepřesná, objevují se i smyšlenky, na návodné otázky částečně odpovídá.“

Z tónu, s jakým o dyslexii hovořila, bylo patrné, že ji bere jako součást života, jako něco zcela přirozeného a nepovažuje ji za problém, natož za postižení své dcery. Přímo i její slova toto tvrzení dokazují. Při dotazu, zda ji porucha její dcery nějakým způsobem ovlivňuje, odpověděla: *„Ani ne. Spíš jen zpočátku donutit se sednout si s ní k tomu a zabývat se tím, ale to si člověk pak nějak ten čas upraví. Neměli jsme s tím ale jiný problém. Jen že se nám někdy nechtělo, ale museli jsme.“*

Přestože má Kristýna potvrzenou diagnózu dyslexie, její matka ji žádným způsobem nelituje, neodlišuje od ostatních dětí. Zabývá se pouze nápravou dyslexie. Nijak problém zbytečně nezveličuje. Stejně tak se matka domnívá, že situace ve škole napomáhá dceřině pozitivnímu přístupu k dyslexii: *„Dnes už to ty děti vůbec takhle neberou. Navíc ona v té třídě není sama, jen třeba některý ty děti neměly návrh na individuální program. Ona tím ale žádným způsobem netrpí. Nikdy mi za ty léta, co je ve škole, neřekla, že by se jí někdo smál.“*

Matka Iveta má výhodu, že se s dyslexií setkala už dříve. *„My jsme to vlastně znali díky manželovi, ten byl dyslektik, takže jsme věděli, o co jde. Ještě manželův bratr byl taky.“*

Díky tomu, že manžel byl sám dyslektik, neutrpěla možná rodina počáteční šok při zjištění poruchy u své dcery. Nemuseli se také tolik zabývat tím, co dyslexie přesně znamená a obnáší. Věděli, do čeho jdou a co je čeká. Dokonce se nebáli ani předsudků, se kterými se setkal otec Kristýny, když byl dítětem: *„Vim od manžela, když byl malej, že ten s tím problém měl. Tenkrát byl psycholog a psychiatr to samý, takže se mu tenkrát i někdo vysmál, že je blázen. Dnes už to ty děti vůbec takhle neberou.“*

Samozřejmě, jako každý jiný rodič dyslektika, si musela Matka Iveta s dcerou projít návštěvou u psychologa a dalších odborníků, aby věděla, jak přesně s dcerou doma pracovat. Od té doby, co byl Kristýnin otec malý, se jistě změnil jak pohled na specifické poruchy

učení, tak jejich metody nápravy, takže přece jen je nějaké novinky čekaly. Matka dokonce zpočátku nevedla denní učení správně: *„Nejdříve mi řekli, že jí doma mučím, protože my jsme četli denně jednu stránku. Tak mi řekli že ne, že stačí číst kolem těch tří minut zpočátku, pak do těch deseti.“*

Denní příprava, jak je již uvedeno výše, matce nedělala problémy. O své dceři si myslí, že ji zvládala dobře. *„Moc času nám to nezabralo, zřejmě jsou na tom jiný děti huř. Ani s ní nebyl problém. Občas se jí nechtělo, ale věděla, že musí.“* Co matce poradili v poradně, jaké jí dali instrukce na domácí přípravu? *„Dali nám seznam knížek a učebnic co s tím dělat, pak různé podklady na cvičení pro malé děti, aby se naučila.“* Od malička se Kristýna denně připravuje do školy. Po deseti minutách s přestávkami trénuje čtení, provádí různá cvičení na rozeznávání podobných písmen.

Matka Iveta dále vnímá pozitivně taktéž změny ve škole. Zkušenosti s vyučujícími má výborné. *„Paní učitelka, kterou měla na prvním stupni posledním rokem, už nám tenkrát hned dala pomůcku – malý okýnko na čtení. Taky si jí brala na doučování po škole, sama, aby byl klid, aby nebyla nervózní třeba ze mě.“* Určitě je tento fakt ovlivněn mimo jiné tím, že Kristýna navštěvuje menší vesnickou školu, kde je poměrně malý počet žáků ve třídě, *„ve třídě je dvanáct dětí,“* takže paní učitelka má mnohem více času věnovat se dětem individuálně. Takový případ by se dal přirovnat ke specializovaným školám. Paní učitelka řešila případ opravdu výborně, matka popisuje vstřícný přístup ve škole: *„Doporučili nám poradnu, pak si s námi sedli s tím, že na Kristýnu budou brát ohled, už když věděli, že my jsme objednaný na tu pedagogicko-psychologickou poradnu. Vlastně jsme ještě neměli žádnou zprávu a už paní učitelka se snažila nějakým způsobem jí dávat prostor.“* Matka použila výraz *„pak si s námi sedli“*, což zní velice přátelsky. Ne každá škola by působila takovým dojmem. Pro matku bylo také jistě důležité vědomí, že ve škole dceru podporovali a brali na ni ohled ještě před potvrzením z poradny. Tento přístup pracovníků školy je velmi profesionální, což

pomáhá rodičům vyhnout se strachu z toho, že by mohlo jejich dítě být ve špatných rukách. Matka tak ani nemusela přemýšlet o možnosti přeřazení dcery na speciální školu. *„Podle školy by ani nemusela mít individuální program, ale poradna na něm trvá.“* Zřejmě by ve škole byli schopní věnovat se dyslektičce správně i bez určeného individuálního plánu. Pozdější situaci, kdy už ve škole pracovali podle plánu, komentuje matka slovy: *„Na prvním stupni a pak i na druhém, v tý 5. a 6. třídě, chodila na dyslektickou přípravu k paní učitelce. Něco s ní probírali, pak třeba když v písemce měla nějaký písemný chyby, v diktátě například, tak jí ho nechala vypracovat ústně. Tím pádem jí psanou chybu pak nepočítala jako chybu, že o tom ví.“* Plán tedy probíhal tak, jak by měl, matka nemusí mít stres z vyučování, z toho, že by s dcerou bylo ve škole nespravedlivě zacházeno.

Vyšetření dcery u psychologa a v poradně hodnotí matka Iveta rovněž kladně, *„byla spokojená, nijak vylekaná“* nebo *„byla v pohodě ten den“*.

Celkově působí matka Iveta i se svou rodinou nejvíce vyrovnaně.

MATKA PETRA

S matkou Petrou byl rozhovor proveden v jejím domácím prostředí. Na její žádost byl rozhovoru přítomen i manžel, otec Bohuslava, sedící v pozadí. Matka se jevila poměrně vystrašeně a ostýchavě. Zpočátku se zalekla, že po ní bude vyžadována teorie ohledně dyslexie, o čemž prý moc neví. Matce Petře chvílemi působilo obtíže o dyslexii svého syna Bohuslava hovořit, proto se obracela s pomocí na manžela. Později ale ostych překonala a rozpovídala se. Manžel přesto působil jistěji a chvílemi se zdálo, že o poruše syna ví více než matka.

Bohuslavovi byla diagnostikována dyslexie ve třetí třídě. Podle poradenské zprávy (viz přílohy) mu byla prokázána lehčí forma dyslexie. Dále potom také lehčí forma dysgrafie, obojí pravděpodobně na bázi syndromu ADD (poruchy pozornosti).

Matka Petra vnímá dyslexii syna jako něco nepříjemného, co jeho samotného i rodinu omezuje. Domnívá se, že především Bohuslav byl nucen odlišovat se od ostatních spolužáků, tudíž ho porucha velmi zasáhla. *„Pořád říkal, proč se musím zrovna já furt učit, když ostatní děti si to napíšou a můžou jít ven a já se musím víc učit. Nelíbilo se mu to, netrvalo to měsíc, ale jeden, dva, tři školní roky a tak dál. On vlastně chodil do školy od sedmi hodin od rána, to bylo pro něj dost špatný, moc dobře to nenesl. Pak se to přehodilo, protože jsme řekli, že ho to unavuje ta sedmá hodina ráno, vstával v půl sedmý, tak jsme to udělali na odpoledne, ale najednou přišlo léto a byli jsme zase tam, kde jsme byli. Kluci můžou ven, já nemůžu, já se musím učit. Vadilo mu to.“* Taková situace je pro rodinu velice náročná. Jak vysvětlit synovi, že musí vstávat do školy dříve než ostatní, že musí ve škole být déle než ostatní, nebo proč se musí více učit? A to každý všední den, dlouhodobě. Kromě faktu, že je matka nucena přizpůsobit časově ostatní povinnosti, musí čelit nepochopení a nechuti syna věnovat se učení v čase, kdy kamarádi tráví společně čas venku. Obrovský nátlak se tedy valí jak na dyslektika, tak na ostatní členy rodiny, nejvíce však na matku.

Avšak na otázku, jak působila dyslexie přímo na ni, odpovídá poměrně přijatelně: *„Brali jsme to tak jak to přišlo, snažili jsme se mu pomoci tím, že se s ním člověk učil.“* Z těchto slov by mohlo být zřejmé, že se potýkali jen s problémem času tráveného učení. Matka Petra ale reaguje na domácí přípravu takto: *„Musela jsem u něj hlavně sedět, když si dělal úkoly. To nebyl problém.“* Matka tedy působí vstřícně, nebyla pro ni potíž věnovat svůj čas synovi, i když si musela přehodnotit svůj denní časový plán. Na dotaz, jestli jí denní příprava zabírala více času, než je obvyklé, reagovala: *„No to víte že jo, zabíralo. Úklid a tak dál, to šlo všechno stranou. Hlavní bylo, aby jemu to šlo.“* Doma dále probírali různá cvičení navíc, rodiče na něj dohlíželi a vysvětlovali mu, co bylo třeba.

Situaci v té době ve škole, kterou Bohuslav navštěvuje, hodnotí matka Petra celkem kladně, především první stupeň. Spolupráci se školou komentuje: *„Přímo se školou nijaká,*

ale s paní učitelkou z prvního stupně úplně perfektní. Byla vstřícná, všechno nám poradila, doučování měl ve škole.“ Paní učitelka také doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Dávala jim pak rady, co a jak s Bohuslavem procvičovat. I když nebyl Bohuslav zařazen do individuálního plánu, byl na něj brán ohled, změnil se přístup i v klasifikaci. Jak matka vnímá jeho klasifikaci? Má na ni dyslexie vliv? *„Tak on je průměrný žák. Kdyby byl veden jako normální žák a ne dyslektik, tak asi ano. Ale tím, že je na něj brán ohled, má ty známky mírnější, si já myslím.*“ Matka tedy nepocituje žádnou nespravedlnost ve známkování syna, i když není vedený individuálním programem. Učitelé jej hodnotí mírněji.

Bohuslav od malička trpí srdeční vadou, takže rodiče jsou vůči němu opatrnější než je obvyklé. Byli také možná zvyklí na návštěvy u doktora, což mohlo zmírnit počáteční šok z diagnózy dyslexie. Matka říká, že Bohuslav netrpěl žádnou poruchou ve školce. Žádali sice o odklad do první třídy, to se ale týkalo srdeční vady. Dyslexie se objevila až ve třetí třídě, a to potížemi v českém jazyce, se čtením a psaním. Věděla matka Petra, co je to dyslexie? *„Ne, vůbec. Nevěděli jsme vůbec o co jde, všechno jsme se dozvíдали postupně až tam, při vyšetřeních.“*

Zajímavé je, jak vnímá matka Petra specifické poruchy svého dítěte nyní, na druhém stupni základní školy a jak nahlíží do budoucna. Nevyjádřila se přímo, ale některá její slova napovídají, jak celou situaci vidí: *„On už se z toho hlavně tak nějak „dostal“. No dostal, to psaní už nezlepší.“* Anebo: *„Jediný to psaní už se nezlepší.“* Matka tyto výpovědi neříkala nijak důrazně, ale zřejmě pochopila, že syn bude mít problémy s psaním i nadále. Pozitivní je, že je se situací smířena, nedělá si plané naděje na úplnou nápravu. Možná tak pochopila slova psychologičky, která jí oznámila, že na druhém stupni už Bohuslav nemusí být veden jako dyslektik, ale že psaní má stále špatné. Pomůcky ke psaní má dodnes.

Během rozhovoru by se mohlo zdát, že matka působí trochu lítostivě vůči svému synovi. Často do svých odpovědí zahrnovala jeho srdeční vadu, *„my jsme na podnět ředitelky žádali o*

odklad do první třídy, ale to bylo kvůli něčemu jinému, on měl potíže se srdíčkem“ nebo *„byl z toho taky unavenej. Ale to byla známka toho srdíčka...“*. Je tedy těžké posoudit, zda její lítost pramení ze specifických poruch učení či z vážnějšího problému, a to srdeční vady.

MATKA JANA

Rozhovor s matkou Janou byl uskutečněn u ní doma, trval nejdéle. Matka byla o dyslexii široce informována a měla široký rozhled. Jevila se velmi inteligentně, s rozumnými názory a objektivním pohledem na problém. I když zpočátku působila nepřístupným dojmem, hovořila rozsáhle a vstřícně. Matka je velmi pracovně vytížena, otec také.

Martin má diagnostikovanou dyslexii již od druhého pololetí první třídy. Z poradenského centra (viz přílohy) má potvrzený 2. stupeň dyslexie, také projevy dysgrafie. Je oprávněn ke vřazení do speciální školy. Dyslexie se u Martina projevuje: „Záměny hlásek, přesmykování, vkládání hlásek. Čtenářský kvocient se pohybuje ve 2. stupni defektu, v porovnání s intelektovou úrovní Martina, která je lehce nadprůměrná, až ve 3. stupni defektu. Porozumění čtenému je nespolehlivé.“ Martin byl zařazen do individuálního vzdělávacího programu.

Matka Jana má kromě syna dyslektika Martina ještě dyslektickou starší dceru, takže měla se specifickou poruchou učení velké zkušenosti. *„Tim že jsem měla už první dítě diagnostikovaný, dcera je o 3 roky starší, takže jsme nějaký znalosti už měli z poradny. Ona vlastně, když Martin nastupoval do první třídy, byla umístěná do speciální dyslektický třídy, víceméně jsem se snažila s Martinem používat ty samý metody a nácviky, který jsem měla od dcery.“* Dalo by se tedy říci, že měla matka Jana se synem Martinem určitou výhodu. Na druhou stranu pro ni muselo být těžké to vědomí, že obě děti trpí specifickými poruchami učení (nejen dyslexie). Poté, co se musela vyrovnat s poruchou dcery, objevily se potíže i se synem. Taková situace může být pro matku stresující, až frustrující.

Měla matka Jana nějaké informace o dyslexii ještě před diagnostikováním jejího prvního dítěte? *„Asi ano, ale spíš jen tak okrajově, protože můj muž je taky dyslektik, švagrová taky, takže spíš jen tak že něco takovýho existuje a že to není něco o tom, že lidi by byli hloupí, ale že jde o specifickou poruchu mozkovou.“* Kromě prvního dítěte se tedy s dyslexií setkala prostřednictvím manžela a další příbuzné. Díky těmto faktům by si matka mohla být jistá, že obě její děti mají dyslexii dědičnou. Matka si ale myslí, že u starší dcery je to v důsledku toho, že byla o sedm týdnů nedonošená.

Již zmíněnou výhodu matky ve znalosti dyslexie od prvního dítěte uplatnila také při prvních známkách dyslexie Martina: *„V první třídě a až později a bylo to vlastně z mé iniciativy, protože jsem měla zkušenost od prvního dítěte, takže jsem po konzultaci s paní učitelkou po druhém pololetí první třídy požádala poradnu o vyšetření, tam byla tedy diagnostikovaná mimo jiné dyslexie, taky dysgrafie. Vlastně díky projevům, který jsem znala od dcery, která už byla diagnostikovaná, tak jsem pozorovala i u syna, ačkoli u něj to nebylo hned tak zřejmý, protože paní učitelka se jim věnovala tak, že s nima dělala chvíli to, chvíli něco jiného. Učivo dokázal zvládat jen to co slyšel, jinak na ostatním musel nějakým způsobem pracovat.“* V některých případech by se mohlo stát, že matka, která má první dítě trpící specifickou poruchou učení, bude hledat tyto příznaky i u svých ostatních dětí, a to zbytečně, s přehnaným strachem, takže se zmýlí. V případě matky Jany se ale jednalo o oprávněné obavy, které poznala ona sama díky zkušenosti s prvorozenou dcerou. Málokdy se stává, že na specifickou poruchu upozorní rodič namísto učitele.

Přesto matka Jana učitele neobviňuje z přehlédnutí projevů dyslexie. Naopak, hovoří o učitelce na prvním stupni základní školy v pozitivěch: *„spolupráce byla výborná v tom, že se paní učitelka třídí, která v té době taky studovala speciální pedagogiku, se o něj postarala formou doučovacích hodin“.* Paní učitelka dokonce měla veškeré předpoklady k tomu, aby projevy dyslexie rozpoznala. Nicméně matka Jana si na ni ani slovem nepostěžovala. Naopak,

hodnotí péči o syna v době, kdy bylo opravdu potřeba, a to při zjištění diagnózy a poté během nápravy. Rovněž druhý stupeň komentuje kladně: „*Vzhledem k tomu, že chodím pravidelně na třídní schůzky a s paní učitelkou nebyly nikdy problémy, tak jsem nikdy nežádala o to, aby mi řekla, jakým způsobem ho učí. Ale vím že třeba měl snížený čtení, že na něj nebyly kladený takový nároky, případně měl zkrácený domácí úkoly, nebo to co děti dostaly jako popisovat, tak on dostal popisovat jen slova, ve kterých bylo písmenko na doplnění. Nebo mohl opsat jen dvě, tři první věty a já jsem pak pod to dopisovala, že zbytek cvičení proveden ústně. Zkrácený diktáty, měl by mít kladen důraz spíš na ústní zkoušení, u písemného zkoušení by měl pedagog ověřit, jestli ta špatná známka, kterou dostal z písemného projevu, je zapříčiněná jeho poruchou nebo tím že neměl znalosti.*“ Matka Jana tedy tvrdí, že se paní učitelky neptá, jak probíhá učení syna. Stačí jí to, co syn doma říká. Velmi dobře ví, jak by měla výuka dyslektika vypadat. Zřejmě jen z pozorování toho, co Martin přináší ze školy domů, posuzuje, zda probíhá jeho výuka tak, jak by měla. Matce Janě stačí osobní kontakt se školou ve formě třídních schůzek. Zdá se, že i tak má synovu výuku pod kontrolou.

Jiná otázka ale je, jestli je s takovou výukou a přístupem spokojena. Poradna jim sice v době diagnostikování Martina nabídla, ale nedoporučila, zda chtějí přestup do speciální třídy. Dodnes svého rozhodnutí lituje: „*Kdybych si mohla znova vybrat, tak už bych se od toho nenechala odradit a do té speciální třídy bych ho přeřadila, stejně jako svou dceru. Ty zkušenosti ze speciální třídy byly mnohem lepší, ona byla na ten druhý stupeň rozhodně víc připravená, než je Martin.*“ V čem matka Jana vidí klady speciální školy? Na otázku, jestli ve škole dostávali nějaké rady a pomůcky na domácí přípravu, odpověděla: „*Nedostávali jsme. Právě tohle bylo pro mě trošičku zklamání, protože z té speciální třídy jsem měla takovej lepší pocit.*“ Je přímo samozřejmé, když matka, která má jedno dyslektické dítě ve specializované škole, nebude spokojena se situací na běžné základní škole, v níž je její druhé dyslektické

dítě. Obě výuky a přípravy porovnává. Výše také hovoří o lepší přípravě své dcery na druhý stupeň základní školy.

Paní učitelka sice s Martinem procvičovala čtení v doučovacích hodinách, avšak domácí přípravu matce Janě nezádávala. Matka nejprve využívala rad na domácí nápravu z poradny, a to čtení přes okénko a jiné způsoby nápravy také např. pro dysgrafii. Speciální učebnice, které měla obstarat škola, na doma nedostali. Z poradny si odnesli alespoň nějaká cvičení. Matka Jana uvádí, že využívala především metod, které znala od dcery. Je možné, že učitelé přistupovali k matce Janě s tím vědomím, že právě metody nápravy zná od dcery, tudíž jí nedávali tolik rad, jako ostatním matkám dyslektiků. Matka Jana situaci ale vnímala jinak, cítila se ukřivděna.

Na otázku, zda jí domácí příprava s Martinem zabírá více času, než je obvyklé, reagovala: *„Určitě, to stoprocentně. Ale to jsem byla zvyklá od dcery, na něj už jsem měla potom menší nároky, než jsem původně měla na dceru. Už mi bylo jasné, že ho musím zatěžovat cyklicky a ne ho zahrnout hromadou úkolů, ne že na něj vychrlím, než přijdu, budeš mít uklizeno a tamhle tohle... Dávat mu prostě to zadání po jednom, počkat si a dohlédnout na to, zda to skutečně udělá.“* Dotaz byl směřován na ni samotnou, na její čas, nakolik zatěžuje ji. Matka ale přesunula odpověď trochu jiným směrem. Zaměřila se hned na syna, jak ona zatěžovala časově jeho a jak špatně zpočátku pracovali. Z její reakce by se mohlo usoudit, že je pro ni nejdůležitější, aby se svými dětmi pracovala správně a účinně. To, jak rozvrhne svůj vlastní časový plán, stojí v pozadí problému.

O tom, zda má dyslexie vliv na synovy výsledky ve škole, odpověděla matka Jana takto: *„Nevím jestli zrovna dyslexie. Možná v tom, když dostanou například za domácí úkol vypsát si svoje vlastní zápisky z knížky o třech stran, tak je jasné, že musím nastoupit já a pomoci mu s tím, protože on není schopen za celý den ty tři stránky přečíst. Při delším čtení má problémy vnímat obsah. Když je to jeden odstavec, to ještě zvládne. Tak se u čtení unavuje.“*

Jeho to prostě nebaví. Já přečtu jednu kapitolu a on jednu stěžít jednu stranu. Pro něj je čtení utrpení, zátěž, ztráta času.“ Matka se zde vůbec nezabývá známkami, které syn ve škole dostává. Zajímá se především o problém, s jakým má Martin potíže. Snaží se mu s tím pomoci a hlavně jej pochopit, vcítit se do jeho situace. I když je pro něj, ostatně jako pro každého dyslektika, čtení utrpení a mnohdy ani neví, o čem čte, matka boj nevzdává a čte s ním alespoň část toho, co dostane ve škole za úkol.

Jak matka Jana vnímá působení dyslexie na Martina? Kromě toho, jak je již uvedeno výše, že je pro Martina čtení zátěž, tudíž je třeba pomoci mu, dále uvádí: *„Myslím si že na sebevědomí ne, spíš tím že jde teď do puberty, je mu 14, tak se jakoby začíná hůř vyrovnávat s tím, že ty „normální“ puberťáci jsou úplně jiný než tyhle, aspoň já si to myslím, protože obě moje děti jakoby trochu zůstávají dětský, nedospívají tak rychle, takže on pořád ještě chce pusku od maminky, bude se se mnou vodit po městě za ruku, pořád jsou pro něj prioritou autíčka, stavebnice, nemá prostě ještě ty dospělejší zájmy a musím říct, že dcera taky.*“ To, co matka popisuje, je zajisté v důsledku i ostatních specifických poruch učení, nejen dyslexie. Důležité je, jak matka hodnotí sebevědomí dyslektického syna, nebo to, jestli má problém mezi spolužáky: *„Já bych řekla že ne, nikdy mu nenadávali do hlupáka nebo že by mu dávali vědět, že mu jde něco pomalejš nebo hůř, nebo že má známku lepší proto, že nemá to cvičení takový jako všichni ostatní. Neřekla bych.*“ Martin tedy žádným způsobem kvůli dyslexii nestrádá. Jediné, co jej omezuje a vadí mu, je domácí příprava a nechuť ke čtení. Matka popisuje, že je Martin na svůj věk velmi dětský a citově připoutaný k ní. To, že domácí přípravu na vyučování provádí právě s matkou, může pomoci zmírnit jeho nechuť ke čtení či k dalším cvičením.

Matka Jana reagovala na otázku, jak vnímá dyslexii ona sama a jakým způsobem na ni působí a omezuje ji. Nejdříve hovořila o hyperaktivitě obou svých dětí. Občas přijde unavená z práce, bez nálady, takže jí ještě více znervózní jejich neustálý pohyb. Dále se vyjádřila

k tomu, jak vnímala dyslexii úplně zpočátku, to znamená v době, kdy byla zjištěna dyslexie u dcery: „*Jako nic hrozného. Já jsem to před ní postavila jako něco, co stejně v životě člověk nebo zaměstnavatel nebude omlouvat, že bude muset najít nějaký způsob, jak se ty věci naučit, jak s nima pracovat. To samý říkám synovi. Rozhodně je neomlouvám, nedělám z nich chudinky.*“ Matka svoje děti nelituje, což je velice příznivé pro jejich sebevědomí. Stejně tak hovoří o budoucnosti. Svě děti připravuje již od dětství na potíže spojené s dyslexií v budoucnu, takže se nemusí stát, že by je cokoli zaskočilo, nemusí mít takové obavy. „*Nikdy u nás nebylo zle za známky, za to že přinesli špatný. To ne.*“ Jak už matka M. naznačila výše, o známky jí tolik nejde, soustřeďuje se na učení, na probíranou látku. „*U nás je zle, když vim, že se na to vykašlali, protože jsem schopná tolerovat to, že se na něco připravují a učí se a ve finále to dopadne špatně, protože to prostě nešlo. Ale když vidím tu snahu, tak řeknu ano, nejde to, tak prostě nebudeš jedničkář. Ale pokud vidím, že za celý týden nesáhl na učení a přinese tři špatný známky, to pak rádim.*“ Takový přístup matky k dyslektickému dítěti je snad nejrozumnější, jaký může být. Většina rodičů kárá své děti především za známky, mnohdy je ani nezajímá, za co a proč ty známky jsou. U dyslektických dětí je nutnost, aby rodič znal důvod horších známek. Matka Jana si tyto důvody pečlivě hlídá. Trestá své dyslektické děti opravdu jen za malou snahu, ne za to, co je zapříčiněno poruchou učení.

Matka Jana během rozhovoru používala odborné výrazy, jako například „*specifická porucha mozková*“, „*speciální pedagogika*“, „*magistra z poradny*“ nebo „*integrace*“. Běžně rodiče používají laické výrazy, jako například „*porucha mozku*“ namísto „*specifická porucha mozková*“. Je zřejmé, že matka Jana se o specifickou poruchu učení více zajímala. Obě její děti trpí dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení, takže se v této oblasti jistě vyzná.

MATKA LENKA

Rozhovor s matkou Lenkou byl proveden omylem, s vědomím, že její syn Martin H. má z poradny diagnostikovanou dyslexii. Z klinické psychologie má potvrzenou pouze dysortografii, potíže se čtením jsou na hranici. Přesto matka neustále tvrdila, že trpí přímo dyslexií, reagovala tímto způsobem i na otázky během rozhovoru. Matka je s dětmi v domácnosti.

Martin H. je podle psychologického vyšetření (viz přílohy) pouze špatný čtenář. Konkrétně vynechává řádky, luští slova, textu porozumí. Trpí dysortografií a ADHD syndromem. Také je v emočně náročné situaci, a to po rozchodu rodičů.

Matka Lenka dokonce zahrnuje do vědomí dyslexie také školu, kterou syn navštěvuje: *„Paní učitelka mě na to upozornila, konzultovaly jsme to spolu, že tam vidí nějaký změny. Já už jsem to vlastně taky věděla, protože má starší dcera měla taky podobné obtíže, příznaky dyslexie, ale ne v takové míře jako syn. Začali jsme tedy spolupracovat i s paní učitelkou, hlavně tedy při čtení a psaní, tam byl největší problém. Paní učitelka mu pomáhala při čtení, četla jednu větu ona, jednu větu on, takhle jsme to dělali i doma, aby se nějak neunavoval, protože když byl unavený, tak už nechtěl číst vůbec.“*

Při hovoru o vyšetřeních v poradně a u psychologa poukazuje matka opět na dyslexii: *„Tam mi teda řekli, že hlavní problém má se čtením. Že je strašně pomalý a když chce zrychlit, tak vynechá třeba řádek, vynechává slova atd.“* Je možné, že si matka plete dyslexii s dysortografií, nebo zahrnuje všechny takové poruchy pod pojem dyslexie. Jenomže zde přímo uvádí především potíže se čtením, přitom Martin H. má problémy hlavně s osvojováním pravopisných jevů. Jak potom matka se synem provádí domácí přípravu? Na co přesně se zaměřuje, když se domnívá, že má dyslexii?

Dále je zajímavé matčino tvrzení, že v poradně obdržela učebnice speciálně na dyslexii: *„Doporučili mi učebnice – čítanku pro dyslektiky, pracovní sešit pro nápravu vývojových*

poruch učení v českém jazyce a ještě jednu knížku, přímo dyslexie...“ Zřejmě dostala matka Lenka více takových učebnic, pro dyslexii možná proto, že je syn na hranici s problémy se čtením.

Sám syn prý dyslexií velmi trpí: *„Je lítostivej, brečí, někdy se stane, že ráno nechce ani jít do školy, protože ví, že budou číst, že se mu děti ve škole smějou, takže nechce číst.“* Synův strach ze čtení, pokud je opravdu takový, je zřejmě problém.

Matka Lenka se také vyjadřuje k denní přípravě na vyučování: *„Je náročná. Zabere to více času než kdyby mu šlo všechno tak jak má. Přejde domů ze školy, převlíkne se, umeje, nají se a jdeme dělat úkol. Když ten úkol je dlouhej, z českýho jazyka, děláme ho na dvakrát, protože je hned unavenej.“* Matka tedy hodnotí přípravu se svým synem jako náročnou. Podobně reaguje na otázku, jak dyslexie ovlivňuje ji samotnou: *„Pro mě je to psychicky náročný, časově, protože se mu člověk snaží pomoci a taky někdy je to opravdu velkej problém. On se někdy třeba zasekne a nechce. Řekne, že to nebude dělat. Musím ho přemluvit, že teda pomalu, že mu pomůžu, jedno slovo já, jedno on, někdy si u toho spíš hrajeme, abych ho donutila.“* Zřejmě jde o jiné specifické poruchy učení, než právě o dyslexii, na kterou matka Lenka neustále poukazuje, a kterou vidí jako opravdový problém, především psychicky i časově náročný, přestože je žena v domácnosti. I když ke konci tvrdí, že *„někdy si u toho spíš hrajeme“*, stále její výpověď působí tak, že v čase věnovaném přípravě se synem vidí především náročnost.

Matka Lenka během rozhovoru i před rozhovorem občas podotkla to, že Martinův otec s nimi již nežije, jako například: *„V předškolním věku nebylo nic. Tam byl v klidu. Nehledě na to, že vyrůstal v plný rodině.“* Tuto informaci vždy zdůraznila. Možná chtěla dát najevo své mínění, že za synovo potíže s učením může odchod jeho otce od rodiny.

3.5.2 Porovnání jednotlivých problémů matek

Zkušenost matky s dyslexií před diagnózou dítěte

V dnešní době mají lidé více informací o dyslexii, než měli dříve. Přesto se můžeme setkat s lidmi, kteří vůbec nevědí, co pojem dyslexie znamená a obnáší. Ve svém výzkumném vzorku matek jsem se zaměřila na to, zda znali dyslexii ještě před tím, než byla diagnostikována u jejich dítěte.

Nejvíce zkušeností s dyslexií měla matka Jana, pokud budeme počítat dyslexii jejího syna. Dyslexií si prošla u své starší dcery, která dokonce navštěvovala speciální školu. Díky tomuto institutu měla matka Jana s dyslexií a její nápravou velmi dobré zkušenosti, které jí schází v běžné základní škole u syna. Navíc se dyslexie objevila už dříve v rodině ze strany manžela, a to přímo u něj a u švagrové.

O přítomnosti dyslexie v rodině se zmiňuje i matka Iveta. Dyslexii znala přímo od svého manžela, ten s ní měl negativní zkušenost v tom, že se mu spolužáci posmívali, protože dříve byla považována dyslexie za mentální poruchu.

Jako jediná, matka Petra, neměla s dyslexií žádnou zkušenost, nikdy dříve se s ní nesešla. Vše se dozvíдалa až postupně při vyšetřeních. Jako jediná tedy mohla utrpět prvotní šok z nevědomosti, co s jejím synem je.

Matka Lenka, jejíž syn netrpí přímo dyslexií, se s touto poruchou setkala u dítěte své kamarádky, díky níž věděla, o co jde a co může očekávat u svého syna.

Shrnutí:

Ze zkoumaného vzorku matek se jich většina setkala s pojmem dyslexie již před diagnostikováním jejich potomka, a to především ze zkušenosti členů rodiny či z vyprávění od svých známých.

Čas a jeho zvládnání v souvislosti s nápravou dyslexie

Pro matku dyslektického dítěte je důležité dokázat si rozvrhnout svůj čas tak, aby co nejvíce vyhovoval potřebám dítěte. Pokud matka toto nezvládá, může se dostat do stresové situace. Právě časovou náročnost a zátěž spojenou s každodenní přípravou uvádějí rodiče, podle Vágnerové a Matějčka, jako nejčastější problém.

Tři matky z mé výzkumné skupiny, které mají děti trpící dyslexií, však časovou náročnost zvládají poměrně dobře. Nejlépe si s rozvržením času vedla matka Iveta, jejíž dcera má dyslexii 1. stupně. Zpočátku organizovala přípravu pro svou dceru špatně, příliš ji podle odborníků „mučila“. Pak se ale po odborných radách vše upravilo a nepociťovala ohledně příprav žádné potíže.

Podobně tomu měla matka Jana. Její syn sice trpí dyslexií vyššího stupně, nejvyššího z celé výzkumné skupiny, tudíž s ním měla matka nejvíce práce. Z jejích slov je ale zřejmé, že jí časová náročnost nepůsobila problém, a to i přesto, že je sama pracovní vytížená a navíc má dyslektické děti dvě. Je možné, že díky starší dyslektické dceři už věděla, jak s přípravami mladšího syna nakládat. Dříve totiž, se starší dcerou, měla tytéž potíže při domácí přípravě, jako matka Iveta. Kladla na své dítě příliš velké nároky, které pak po konzultacích s odborníky zmírnila a upravila.

Matka Petra si také nestěžuje na časovou náročnost. Zmínila se o ní, přípravy vidí jako časově náročné, musela odsunout ostatní povinnosti. Časová zátěž pro ni však není hlavní problém, prioritu vidí především v nápravě svého syna.

Jako paradoxní zajímavost bych uvedla vnímání časové náročnosti matky Lenky, která se pouze domnívá, že její syn má dyslexii. Oproti třem matkám, kterým nedělá velikou potíží denně se svým dyslektickým dítětem věnovat, si matka Lenka stěžovala nejvíce. Dopodrobna vyprávěla veškeré aktivity svého syna a s tím spojenou časovou náročnost, která ji samotnou taktéž velmi unavuje. Hovořila hlavně o tom, jak moc spolu čtou a věnují se nápravě dyslexie. V denních přípravách vidí opravdu velký problém.

Shrnutí:

Většina matek ze skupiny zkoumaných se postupem času vyrovnala s časovou zátěží spojenou s nápravou dyslexie. Problém mělo pár matek především na počátku, kdy s nápravou začínaly. Po konzultacích s odborníky se problém zmírnil.

Dopad dyslexie na matku a rodinu

Působení dyslexie na matky je všeobecně spojováno s hlavními problémy, které matky uvádějí. Jako i v mém průzkumu, matky hovoří nejčastěji o problému časové náročnosti příprav a především o tom, že nemohou svému dítěti úplně pomoci.

Nejlépe se vypořádala s dyslexií matka Iveta. Jediný problém viděla v počátku v tom, že se jí nechtělo denně se věnovat přípravám na vyučování. Na to si ale brzy zvykla, neuvádí tedy žádný jiný problém, který by narušoval její či rodinný život.

Matka Petra také nevnímá dyslexii příliš tragicky. Problém vidí zřejmě v tom, že syn bude mít potíže se čtením stále, nemůže mu nijak pomoci. S manželem se snažili synovi věnovat co

nejvíce času, což ale neberou jako nepříjemnou oběť. Spíše matka k synovi zaujala trochu lítostivý postoj.

Lítostivě se naopak nejeví matka Jana. Vede svého syna k tomu, aby nebral dyslexii v budoucím životě jako překážku. Musí se s ní smířit a brát ji jako svou součást, za kterou jej nebude nikdo omlouvat. Matka má svůj styl dohlížení na učení syna, hlídá hlavně, zda se učí, nebere v potaz špatné známky zaviněné poruchami učení. Zřejmě tento způsob v rodině funguje. Nejvíce na ni dopadá, když je unavená z práce a musí se potýkat s hyperaktivitou syna, což je ale mimo problém dyslexie. Se samotnou dyslexií nakládá ze všech matek nejlépe.

Nejhůře dopadá dyslexie opět na matku Lenku. Dyslexie, kterou syn ale potvrzenou nemá, na ní působí psychicky náročně. Především, jak už je zmíněno výše, časová náročnost. Problém vidí v donucení syna, aby se přípravám věnoval. Někdy je to dokonce marné. Syna také lituje.

Shrnutí:

Dopad dyslexie na skupinu zkoumaných matek není tak závažný, jak se předpokládalo. Největší problém vidí matky v časové náročnosti nápravy dyslexie. Jedna matka se obává trvalých potíží se psaním dítěte. Některé z matek také své děti litují, hlavně toho, že jim nemohou samy pomoci.

Dopad dyslexie na dítě

Matějček s Vágnerovou ve svém výzkumu píše o potížích, kterými dyslektické děti trpí. Většinou se jedná o nižší sebevědomí či posměch spolužáků. V mém průzkumu jsem se zaměřila na to, jak vnímají matky působení dyslexie na své děti.

Matka Iveta si je jistá, že její dcera nikdy netrpěla posměchem spolužáků. Alespoň si jí nikdy nestěžovala. Jedinou potíž matka uvedla, že se dceři zpočátku nechtělo více se připravovat na vyučování. Jinak nevidí žádný problém, kterým by dcera trpěla. Ze zkoumaných matek má nejpozitivnější pohled na dopad dyslexie na dítě.

Jak je již uvedeno v kapitole Dopad dyslexie na matku a rodinu, matka Jana svého syna nelituje a nedovolí mu specifické poruchy učení si připustit. Na jeho sebevědomí dyslexie nepůsobí. Matka hovořila také o synově dětinskosti, kterou mají za následek jiné specifické poruchy. Posměch spolužáků se zde také nevyskytuje.

Matka Petra, jak je již uvedeno také výše, syna trochu lituje. Syn měl problém s denním doučováním, s tím, že ostatní kamarádi měli volný čas, on se musel učit. Ze tří matek s dětmi dyslektiky měla matka Petra největší pocit negativního dopadu dyslexie na syna.

Největší negativní vliv dyslexie na dítě pociťuje matka Lenka. Přesto, že její syn je pouze špatný čtenář, děti se mu ve škole smějí kvůli čtení. Brečí, někdy dokonce nechce do školy vůbec jít. Syn také občas odmítá spolupracovat při přípravách.

Shrnutí:

U dopadu dyslexie na samotné dítě se názory zkoumaných matek liší nejvýrazněji. Některé matky nevidí v tomto případě žádný problém. Jiné matky uvádějí, že dítě špatně snáší množství denních příprav, především proto, že spolužáci mají více volného času, než oni.

Nižším sebevědomím z důsledku dyslexie trpí pouze dítě matky, které ale přímo dyslexií potvrzenou nemá.

3.6 SHRNU TÍ

Dyslexie není obecně mezi lidmi příliš známa, konkrétně její přesný **v ýznam**. Především v minulých letech tomu tak bylo. Postupem času se dyslexie více vrývá do podvědomí lidí. V mém výzkumném vzorku bylo překvapivé, jak se některé matky setkaly s dyslexií již dříve. Ze čtyř dotazovaných matek, pokud započítám také matku, jejíž syn dyslexií potvrzenou nemá, se pouze jedna matka nikdy dříve s dyslexií nesetkala. V tomto případě se jedná pouze o průzkum, proto výsledek neovlivní všeobecný pohled na problém. Výsledky mého průzkumu jsou podobné výsledkům výzkumu Matějčka a Vágnerové z roku 2006 o informovanosti rodičů o dyslexii. Informovanost rodičů v jejich výzkumu byla poměrně dobrá, ať se jednalo o rodiče dyslektiků či ostatních dětí.

Jedna z mých dotazovaných matek znala dyslexii ze zkušenosti své známé. Dvě dotazované matky se setkaly s dyslexií v rodině, konkrétně u svých manželů a dalších příbuzných. Je zde možná **příčina dyslexie** v dědičnosti. V případech, kdy jeden z rodičů je taktéž dyslektik, může nastat situace, především ve stresovém vypětí rodičů, že jeden rodič začne obviňovat druhého právě z dědičné příčiny vzniku poruchy. Navíc, jako v případě jedné z matek, pokud se dyslexie objevila dokonce u více než jednoho člena rodiny ze strany otce. Důležité tedy je udržet si objektivní nadhled a uvědomit si všechny možné příčiny vzniku dyslexie. Matka (Jana) zde nachází možné východisko v příčině z důsledku nedonošení dítěte. Nezačíná tím možná příčinu pouze manželovi.

Na druhou stranu, pokud se dyslexie objevila už dříve u člena rodiny, může to působit i pozitivně. Rodič, který je sám dyslektik, je schopen své dítě pochopit mnohem lépe, než ostatní.

Matky z mé výzkumné skupiny, které se setkaly s dyslexií již dříve, lépe snáší celou situaci ohledně dyslexie svých dětí. Jediná matka, jež dyslexii dříve neznala, má obavy o budoucnost svého dítěte a celkově se k situaci staví nejméně pozitivně.

Mezi největší problémy rodičů dyslektiků patří **časové zvládnání příprav**, jejich **náročnost**. V mé výzkumné skupině uváděly matky většinou jako problém právě časovou náročnost, stejně tak jako ve výzkumu Matějčka a Vágnerové. Matky v mé výzkumné skupině byly vždy schopny se s časovou náročností poprat a nakonec vyrovnat, kromě čtvrté matky (Lenka). Matky, které již nevidí problém v tom, věnovat svému dítěti čas na nápravu dyslexie, měly zpočátku potíží s množstvím učení, jímž své děti doslova zasypaly. Stalo se tak u dvou z dotazovaných matek. Později však, na rady odborníků, dokázaly rozvrhnout čas nejen sobě, ale i svým dětem tak, aby to oběma stranám vyhovovalo co nejvíce. Možná tak překonaly prvotní šok a změny spojené s dyslexií. Jejich **časové hledisko vnímání dyslexie** se tak posunulo na vyrovnání se s dyslexií u svých dětí. Dyslexii jako problém možná vnímaly především na počátku zjištění, a to první roky. Postupem času si zvykly na denní řád související s dyslexií. Byly nuceny odsunout jejich ostatní práce do pozadí a věnovat se hlavně své ratolesti. Nyní už, ve většině případech, nevnímají tuto „práci“ jako problém, nýbrž jako součást každého dne, součást života rodiny.

Potíže svého dítěte vnímá nejvíce ten rodič, který s ním tráví většinu času a prožívá s ním jeho trable. Proto byl tento průzkum zaměřen právě na **matky a jejich vnímání dyslexie**. Předpokládalo se, že matky ponесou poruchu učení svých dětí hůře. Možná v počátcích, při

zjištění dyslexie, nesou celou situaci mnohem hůře. Neví, co mají od takové poruchy očekávat.

Když se dotazované matky přenesly přes prvotní potíže, zůstalo pár problému, se kterými se nadále potýkají. Jedním z nich je již výše uvedená **časová náročnost** příprav. Dále se u jedné z matek objevila **lítost** k synovi v důsledku **nejisté budoucnosti**. Matka nevěděla, co se synem dál bude. Jeho potíže se čtením budou zřejmě přetrvávat do budoucna. S tím souvisí **bezmocnost** pomoci synovi.

Žádná z matek neuvádí problém ve spolupráci se školou, jako tomu je ve výzkumu Matějčka a Vágnerové. Pouze jedna matka je po porovnání se specializovanou školou trochu zklamaná, ale přímo si na školu nestěžuje, spíše lituje toho, že syna nepřeadila na speciální školu, když měla tu možnost. Ostatní matky jsou se spoluprací se školou spokojeny.

Stejně tak se matky necítí ukřivděné v klasifikaci svých dětí, jako ve výzkumu Matějčka a Vágnerové. Ve škole na ně berou ohledy přesně tak, jak by mělo být.

Matějček s Vágnerovou ve svém výzkumu také zahrnují mezi hlavní problémy rodičů obtížnou orientaci v problému dyslexie. Ve vzorku mých zkoumaných matek se tento problém neobjevil vůbec.

Celkově nemá dyslexie na výzkumnou skupinu matek takový dopad, jak by se očekávalo. Zajímavé by bylo sledovat skupinu matek v počátcích zjištění dyslexie u jejich dětí a druhou skupinu matek až v pozdější době, kdy se již poměrně vyrovnaly s potížemi souvisejícími s dyslexií. Obě skupiny pak porovnat a zjistit, zda matky právě diagnostikovaných dyslektiků vnímají tuto poruchu hůře, než druhá skupina matek.

Také by mohlo být vhodné zajistit matkám, které hůře nesou zátěž související s dyslexií, psychickou podporu v podobě odborníka. Matky sice dostávají rady z poradny a od dalších

odborníků, jak mají pracovat se svými dětmi. Možná jim ale chybí odborné doporučení, jak naložit s nově vzniklou stresovou situací a jak se s tím co nejrychleji vypořádat.

4 ZÁVĚR

Na základě polostrukturovaného rozhovoru matek dětí s dyslexií byla napsána praktická část diplomové práce. Jednalo se o kvalitativní průzkumnou studii jednotlivých matek, pohled na jejich názory, vnímání a prožívání potíží souvisejících s dyslexií jejich dětí. Vnímání matek se lišilo podle jejich povah a předešlých zkušeností s dyslexií. Výzkumná otázka, zda matky měly před diagnostikování svých dětí s dyslexií zkušenost, překvapivě přinesla výsledek v podobě výskytu dyslexie v rodině u dvou z dotazovaných matek. Matky také byly již poměrně vyrovnány s poruchou učení svých dětí, zřejmě překonaly prvotní změny vzniklé důsledkem dyslexie. Zvládání času v souvislosti s nápravou dyslexie se neukázalo jako příliš závažný problém. Pouze na počátku, v prvních letech po zjištění dyslexie, měla většina matek problém s časem a množstvím učiva pro nápravu dyslexie. Časová náročnost související s nápravou dyslexie však byla hlavním problémem dopadu dyslexie na matky i jejich samotné děti. Dalšími potížemi se staly například lítost matek nad svými potomky či pocit bezmoci nad jejich poruchou učení.

Bylo by zajímavé zkoumat matky v začátcích problému s dyslexií u svých dětí a v pozdější době, následně porovnat jejich vnímání dyslexie. Dále by bylo vhodné zajistit matkám vlastní psychickou podporu na zvládání situace především v počátcích nápravy dyslexie u jejich dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník.* Praha, Portál 1998
- Matějček, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1992
- Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení.* Praha, H&H 1993
- Matějček, Z.: *Vývojové poruchy čtení.* Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1974
- Matějček, Z., Vágnerová, M.: *Sociální aspekty dyslexie.* Praha, Nakladatelství Karolinum 2006
- Mertin, V.: *Individuální vzdělávací program.* Praha, Portál 1995
- Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a SŠ.* Havlíčkův Brod, Tobiáš 2004
- Pokorná, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha, Portál 2007
- Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* Praha, Portál 1997
- Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie.* Praha, Grada Publishing 2006
- Vágnerová, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha, Nakladatelství Karolinum 2005
- Zelinková, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení.* Havlíčkův Brod, Tobiáš 2006
- Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha, Portál 2001
- Zelinková, O.: *Poruchy učení.* Praha, Portál 2003
- www.modernirodina.cz/za-poruchy-uceni-dite-nemuze.html (10.2.2009)

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 rozhovor č. 1

Příloha č. 2 zpráva č. 1

Příloha č. 3 rozhovor č. 2

Příloha č. 4 zpráva č. 2

Příloha č. 5 rozhovor č. 3

Příloha č. 6 zpráva č. 3

Příloha č. 7 rozhovor č. 4

Příloha č. 8 zpráva č. 4

MATKA IVETA

Kristýna

13 let, 7. třída

Měla vaše dcera nějaké problémy už v předškolním věku?

Ne, vůbec. Problémy jsme zjistili až potom, co začala chodit do školy.

V první třídě?

Až v tý druhý třídě. Zjistili jsme, že vlastně v tý třídě se není schopná naučit pořádně číst.

Jak jste byli informováni o dyslexii v minulosti? Znali jste ten pojem?

My jsme to vlastně znali díky manželovi, ten byl dyslektik, takže jsme věděli, o co jde. Ještě manželův bratr byl taky.

Jaká byla spolupráce se školou v době zjištění poruchy?

Dobrá. Doporučili nám poradnu, pak si s námi sedli s tím, že na Kristýnu budou brát ohled, už když věděli, že my jsme objednaný na tu pedagogicko-psychologickou poradnu. Vlastně jsme ještě neměli žádnou zprávu a už paní učitelka se snažila nějakým způsobem jí dávat prostor. A tím, že jich bylo málo ve třídě, měla ona výhodu, že ten prostor tam pro ní byl. Je to totiž malá vesnická škola, ve třídě je dvanáct dětí, navíc horšího průměru, takže ona i jako dyslektik jim stačí. Podle školy by ani nemusela mít individuální program, ale poradna na něm trvá.

Jaké vám paní učitelka dávala rady?

Dávala. Paní učitelka, kterou měla na prvním stupni posledním rokem, už nám tenkrát hned dala pomůcku – malý okýnko na čtení. Taky si jí brala na doučování po škole, sama, aby byl klid, aby nebyla nervózní třeba ze mě.

Jak probíhalo vyšetření?

Nejdřív jsme byli u psychologa. Tam já jsem nebyla, tam byla dcera sama, já jsem čekala venku. A dcera byla malá, takže ani nevím, co s ní dělali. Ale byla spokojená, nijak vylekaná. Víceméně to bylo asi na bystrost, na pamatování, ale jinak nevím. Ale byla v pohodě ten den. A od psychologa, ten samej den, šla rovnou do poradny. Tam jsem s ní byla na poslední půlhodinu, kdy se mnou konzultovali. Jinak tam byla taky sama. Tam potom měla různé obrázky, takový ty co jsou přes sebe, aby bylo vidět, jak ta porucha je a ta soustředěnost jak jí vydrží.

A řekli vám co s tím? Jaké vám dali rady?

Dali nám seznam knížek a učebnic co s tím dělat, pak různé podklady na cvičení pro malé děti, aby se naučila. Spolupráce s nima byla dobrá.

Co všechno s ní děláte doma navíc?

Teď už to není tak intenzivní, ale dřív když byla menší, tak to co mně poradili. Nejdříve mi řekli, že jí doma mučim, protože my jsme četli denně jednu stránku. Tak mi řekli že ne, že stačí číst kolem těch tří minut zpočátku, pak do těch deseti. Aby ona si denně něco málo přečetla a pak o tom napsala třeba tři věty. Jen na to, aby si třeba nepletla písmenka. A procvičovali jsme formou různých obrázků věci jako „b“, „d“ a tyhle písmena, co si pletla.

Takže jste se tomu věnovali odpoledne po škole?

Jo, ale ne moc. Poradili mi, že tak 10 minut z každého cvičení a mezitím dát prostor k odpočinku nebo hraní, pak třeba znovu večer. Moc času nám to nezabralo, zřejmě jsou na tom jiný děti hůř. Ani s ní nebyl problém. Občas se jí nechtělo, ale věděla, že musí.

A ve škole? Jak probíhala změna ve škole?

Na prvním stupni a pak i na druhým, v tý 5. a 6. třídě, chodila na dyslektickou přípravu k paní učitelce. Něco s ní probírali, pak třeba když v písemce měla nějaký písemný chyby, v diktátě například, tak jí ho nechala vypracovat ústně. Tím pádem jí psanou chybu pak nepočítala jako chybu, že o tom ví.

Jak působí tato porucha na ni samotnou?

Já si myslím, že nijak. Vim od manžela, když byl malej, že ten s tím problémem měl. Tenkrát byl psycholog a psychiatr to samý, takže se mu tenkrát i někdo vysmál, že je blázen. Dnes už to ty děti vůbec takhle neberou. Navíc ona v té třídě není sama, jen třeba některý ty děti neměly návrh na individuální program. Ona tím ale žádným způsobem netrpí. Nikdy mi za ty léta, co je ve škole, neřekla, že by se jí někdo smál.

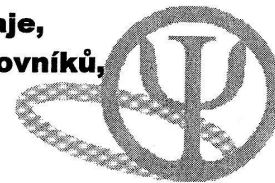
Působí tedy porucha nějak na vás?

Ani ne. Spíš jen zpočátku donutit se sednout si s ní k tomu a zabývat se tím, ale to si člověk pak nějak ten čas upraví. Neměli jsme s tím ale jiný problém. Jen že se nám někdy nechtělo, ale museli jsme. Navíc jsme na to byli připravený díky manželovi.

Ovlivňuje dyslexie její známky ve škole?

Tím pádem, že ona je zařazená do toho programu, tak ne. Kdyby ho neměla povolenej, tak určitě jo. Navíc se vlastně musela začít učit brzo oproti ostatním dětem, který se celou základku učit nepotřebujou. Od malinka se musí do školy připravovat.

**Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje,
a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
Teplice, příspěvková organizace
pracoviště Chomutov, Václavská 4153, 430 03
telefon 474 699 200**



	PORADENSKÁ ZPRÁVA	
<i>zpráva určena pro :</i>	ZŠ	, rodina
<i>jméno klienta a datum nar. :</i>	Kristýna	, nar.
<i>bydliště :</i>		
<i>škola, třída :</i>	ZŠ	/6 tř.
<i>vyšetřena dne :</i>	2.6.2008 a 3.6.2008	
<i>důvod vyšetření :</i>	kontrolní vyšetření integrovaného žáka	
<i>zpráva zpracována ke dni :</i>	9.6.2008	
		důvěrné!

Komplexní speciálně – pedagogické a psychologické vyšetření bylo provedeno podle plánu kontroly integrace.

Z anamnézy:

Potíže se čtením od 1. třídy, v PPP vyšetřena poprvé ve třetí třídě se závěrem dyslexie v 1.stupni defektu spolu s dysortografickými a dysgrafickými projevy - báze hereditární. Byla doporučena integrace, která trvá doposud.

Z vyšetření :

Speciálně-pedagogické vyšetření: Kristýnka během vyšetření dobře spolupracuje, úkoly vypracovává pečlivě, snaživě. Pozornost na zadávané činnosti soustředí. V percepčních zkouškách je výkon v oblasti sluchové hláskové analýzy a syntézy slov v normě, mírná nejistota přetrvává v oblasti sluchového rozlišování. Výkon ve zkoušce vizuomotorické koordinace a zrakové paměti je na střední úrovni, žádné závažnější potíže nejsou patry. Dále přetrvává pomalejší tempo psaní a oslabení v oblasti grafomotoriky. Nesprávný úchop psacího náčiní je již trvale zafixován, držení pera je křečovitě. V diktátě i přepise se objevuje chybovost specifického charakteru (záměna písmen, vynechávání písmen, chyby v tvrdých a měkkých slabikách nyxni), ale i mluvnické chyby, které Kristýnka dokáže ústně vysvětlit. Gramatiku však nemá pevně zautomatizovanou. Rychlost i technika čtení je oslabena. Dívka čte po slovech celkem vyrovnaně, před těžšími slovy se objevují zarážky, některá slova čte na dvakrát, jednou chybně a v zápětí si slovo opraví. Ve čtení se projevuje rychlejší unavitelnost ve výkonu, během čtení se snižuje rychlost a zvyšuje chybovost. Reprodukce čteného je nepřesná, objevují se i smyšlenky, na návodné otázky částečně odpovídá.

Psychologické vyšetření: Dívka vážná, napjatá, působí jako silně motivovaná k výkonu. Při práci je snaživá, pečlivá, svědomitá, spolupracuje velmi dobře. Verbální projev je lehce nejistý, slovník méně rozsáhlý, v řeči jsou patry agramatismy. Reakce jsou adekvátní. Pracovní tempo je přiměřené, výkonnost je stabilní. V testu rozumových schopností podává výkony vesměs v rámci normy, má velmi dobrý postřeh pro realitu a dobře se orientuje v běžných sociálních situacích. Slabší je úroveň verbální abstrakce a pojmového myšlení, proto je verbální projev méně vyspělý, ale na úrovni věku. Lehce oslabená verbální abstrakce ovlivňuje i kvalitu vědomostí, které je schopna reprodukovat. V krátkodobé

provozní paměti a koncentraci pozornosti je patrné lehké oslabení, které ovlivňuje pamětní řešení slovních úloh (bez opory názoru).
Celkový aktuální intelektový výkon je rozložen v rámci normy - pásmo průměru dle WISC-IIIcz.

Závěr:

Ve čtení přetrvává dyslexie, v pravopise dysortografické a dysgrafické potíže. Intelektové schopnosti jsou v rámci normy.

Doporučení:

Ve škole: i nadále pracovat dle IVP v Čj, Aj viz. zpráva a podklady IVP ze dne 25.11.2005

- pokračovat v nápravě a procvičování : literatura „Čítanka pro dyslektiky IV“ od Zdeny Michalové;
- „Čteme s porozuměním pro 6.tř. – 9.tř.“ od Rudolfa Šupa, přiložena příloha, kde je možno literaturu objednat – v nápravě spolupracovat s rodinou;
- nehodnotit kvalitu písma;
- neklasifikovat specifické chyby, při výrazném selhání nabídnout možnost ústního přezkoušení;
- dále při výuce maximálně využívat názorných pomůcek;
- další doporučení viz. zpráva ze dne 25.11.2005.

Doma:


- pokračovat v důsledné domácí přípravě;
- v nápravě specifických potíží spolupracovat se školou;
- procvičovat gramatiku;
- hlasité čtení + tiché čtení a hlavně reprodukci textu (práce s textem - matka instruována).

Kontrola integrace cca za dva roky po objednání rodiči.


Vyšetřil: Mgr. H. Švarcová, speciální pedagog


PhDr. L. Bezvodová, psycholog

Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje
a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
Teplice, příspěvková organizace
pracoviště Chomutov, Václavská 4153, PSČ 430 03


Mgr. Karolína Homolová
vedoucí PPP

Obsah této zprávy podléhá ochraně vyplývající ze zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Zpráva bude zaslána rodičům či jiným zákonným zástupcům (dále jen rodičům). Pokud rodiče souhlasí s obsahem doporučujeme, aby zprávu poskytli dalším osobám a institucím, které jsou uvedeny v návštěví. Pokud tak neučiní, ohrožují dítě v jeho další školní úspěšnosti a osobnostním rozvoji. O postupu zacházení se zprávou i o nebezpečí neposkytnutí informací osobám a institucím uvedených v návštěví byli rodiče podrobně poučeni při vstupním rozhovoru vyšetření dítěte.
Tato zpráva je součástí školské matriky PPP a bude s ní zacházeno dle příslušných platných předpisů (Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě)

MATKA PETRA

Bohuslav

14 let, 8. třída

Objevily se problémy s dyslexií už v předškolním věku?

Ve školce neměl žádné problémy, tam mu šlo všechno dobře. My jsme na podnět ředitelky žádali o odklad do první třídy, ale to bylo kvůli něčemu jinému, on měl potíže se srdíčkem. Takže to s tím nemělo nic společného. Pak to začalo vlastně tak nějak na té škole, ve třetí třídě. Ta matika, čeština, víc čeština, a to psaní, čtení.

Na to vás upozornila paní učitelka?

Ano, doporučila nás do pedagogicko-psychologický poradny, tak tam jsme šli.

Byli jste informováni už v minulosti o tom, co dyslexie znamená?

Ne, vůbec. Nevěděli jsme vůbec o co jde, všechno jsme se dozvídali postupně až tam, při vyšetřeních. Tam si ho nechali na hodinku a psychologka to s ním probírala.

Jaká byla spolupráce se školou v době zjištění?

Přímo se školou nijaká, ale s paní učitelkou z prvního stupně úplně perfektní. Byla vstřícná, všechno nám poradila, doučování měl ve škole.

Dávala vám nějaké rady?

Asi ano. Dostával i nějaký cvičení, říkala nám co a jak, co s ním probírat. Musela jsem u něj hlavně sedět, když si dělal úkoly. To nebyl problém. On už se z toho hlavně tak nějak „dostal“. No dostal, to psaní už nezlepší.

Jak probíhalo vyšetření? Nejdříve u psychologa?

Ne, rovnou nás poslali do té poradny. Nejdřív mluvili s náma, pak si ho nechali samotného asi tak na hodinku, hodinku a půl. Po určitý době tam zjistili, že je roztěkanej. Nemůže se na nic soustředit, ale radši vyprávěl než by něco napsal. Byl z toho taky unavený. Ale to byla známka toho srdíčka...

Jaké vám tam dali rady?

Učebnice, procvičovat, dohlížet na něj, vysvětlovat mu to.

Dělali jste doma nějaká cvičení navíc, než byla nutná do školy?

Ano, to měl z toho doučování, vždycky dostal něco na psaní, matiku.

Zabíralo vám to více času než je obvyklé?

No to víte že jo, zabíralo. Úklid a tak dál, to šlo všechno stranou. Hlavní bylo, aby jemu to šlo.

Byla nějaká změna ve škole?

Změnil se přístup k němu, byla jiná klasifikace.

Nějaký individuální program?

Ne to ne. Jen to doučování měl a bral se ohled v klasifikaci. Měl vlastně mírnější známky, nebyl tak klasifikovaný jako ty ostatní. S paní učitelkou byla perfektní domluva a spolupráce.

Působila porucha nějakým způsobem na něj?

To určitě. Pořád říkal, proč se musím zrovna já furt učit, když ostatní děti si to napíší a můžou jít ven a já se musím víc učit. Nelíbilo se mu to, netrvalo to měsíc, ale jeden, dva, tři školní roky a tak dál. On vlastně chodil do školy od sedmi hodin od rána, to bylo pro něj dost špatný, moc dobře to nenesl. Pak se to přehodilo, protože jsme řekli, že ho to unavuje ta sedmá hodina ráno, vstával v půl sedmý, tak jsme to udělali na odpoledne, ale najednou přišlo léto a byli jsme zase tam, kde jsme byli. Kluci můžou ven, já nemůžu, já se musím učit. Vadilo mu to.

A jak působila porucha na vás?

Brali jsme to tak jak to přišlo, snažili jsme se mu pomoci tím, že se s ním člověk učil. Jediný to psaní už se nezlepší. Na školu přišla vlastně v pátý třídě psychologka, tak jsme s ní

konzultovali, jestli je nutný, aby byl na druhym stupni stále vedenej jako dyslektik. Tak nám řekla, že už ne, že jen to psaní má pořád špatný. Na to má pomůcky dodnes.

Ovlivňovala dyslexie jeho výsledky ve škole?

Tak on je průměrnej žák. Kdyby byl vedenej jako normální žák a ne dyslektik, tak asi ano. Ale tím, že je na něj branej ohled, má ty známky mírnější, si já myslim.

**Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje
a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
Teplice, příspěvková organizace**
pracoviště Chomutov, Václavská 4153, 430 03
tel.: 474 699 200



PORADENSKÁ ZPRÁVA

zpráva určena pro: rodiče,
jméno klienta a datum nar.: Bohuslav, nar.
bydliště:
škola, třída: 6.tř.
vyšetřen dne: 3.10. 2006
důvod vyšetření: plánovaná kontrola
zpráva zpracována ke dni: 9.10. 2006

Proběhlo kontrolní speciálně-pedagogické vyšetření z důvodu uplynutí platnosti integračního posudku. Z vyhodnocení plnění IVP (ze dne 29.3. 2006) vyplynulo, že chlapec při IDN čte s porozuměním, náprava písma je vzhledem k věku již problematická, kvalita písma je dobrá pokud se nespěchá, dle vyučujících je možné integraci ukončit.

Z anamnézy: Ve sledování PPP od roku 2000, kdy proběhlo vyšetření školní zralosti, byl realizován odklad školní docházky. V předškolním věku docházel na logopedickou nápravu. Pro vrozenou srdeční vadu v evidenci kardiologické poradny. Na konci 3. ročníku ZŠ vyšetřen pro podezření na SVPU. V oblasti čtení a písemného projevu byla prokázána lehčí forma dyslexie a dysgrafie pravděpodobně na bazi sy. ADD (poruchy pozornosti), chlapci byl vypracován integrační posudek.

Rodiče aktuálně uvádí, že ve vypjatých - zátěžových situacích, nebo když je v časovém stresu se u chlapce objevuje bolest hlavy.

Z vyšetření: Bohuslav ochotně spolupracuje, při vyšetření je lehce v napětí, psychomotorické tempo je volnější. Pozornost v průběhu vyšetření kolísá.

Psychologické vyšetření: Potvrzují nevyvážené rozumové schopnosti. Je značný rozdíl mezi verbální a názorovou složkou intelektu, větší rozptyly jsou i uvnitř jednotlivých subtestů. Verbální složka intelektu se t.č. pohybuje v pásmu středního průměru, názorová složka je pak na hranici dolní normy, až podprůměru (bylo použito testové baterie WISC-IIIcz). V časově limitovaných úkolech byl výkon ovlivněn pomalým pracovním tempem. Těžšíše schopností Bobeše je v pojmovém myšlení a usuzování, velmi dobrých výsledků dosahoval v pojmových generalizacích, slovníku, slovním porozumění.

Speciálně - pedagogické vyšetření: Ve specifických zkouškách došlo k úpravě potíží v oblasti zrakové diferenciaci. Výkon ve sluchové syntéze je lehce ovlivněn méně spolehlivou pozorností. Sluchovou diferenciaci a analýzu, pravolevou orientaci na sobě i protilehlé rovině zvládá bez obtíží. Oblast specifických asimilací a artikulační obratnosti aktuálně vykazuje jen drobné nedostatky. Úroveň čtení aktuálně spadá do pásma podprůměru, tempo čtení je pomalejší, ještě vážně plynulost. Samostatná reprodukce je stručnější, na návodné otázky se více rozovídává - pak spolehlivě reprodukuje obsah čteného. Trvá špatný úchop psacího náčiní s větším tlakem na psací podložku, trvá méně obratná grafomotorika. Zjištěné oslabení v oblasti vizuomotorické koordinace ovlivňuje kvalitu písma. V přepise i diktátě se objevuje časté opravování tvarů písmen, čitelnost je ještě zachována, dysgrafické obtíže trvají. Obtíže v grafické stránce ovlivňují i pravopis - např. zapomíná diakritiku, koncovky slov. Výkony ve školních sešitech nelze posoudit, nebyly k dispozici.

Závěr: Pomalejší psychomotorické tempo. Trvají lehčí dysgrafické obtíže, které spolu s méně spolehlivou pozorností mohou ovlivňovat i pravopisnou stránku písemného projevu.

Značně nevyvážené nadání chlapce je určitým handicapem pro školní úspěšnost. Proto lze předpokládat kolísavé školní výkony. Těžiště je ve verbální složce nadání (podrobně viz výše).

Z anamnestických údajů usuzujeme na možnost psychosomatických obtíží.

Doporučení: Vzhledem k aktuální úrovni specifických obtíží doporučuji platnost integračního posudku k 31.8. 2006 ukončit.

Při hodnocení a klasifikaci však nadále postupovat v souladu se Zákonem 561/2004 ze dne 24. září 2004 § 16, odst. 3 a 6:

- ve všech předmětech respektovat pomalejší pracovní tempo – na zpracování úkolu poskytovat větší časovou rezervu
- vzhledem k věku je plná kompenzace dysgrafických potíží již málo pravděpodobná, proto doporučujeme všech předmětech posuzovat kvalitu písma tolerantně
- chyby, které pramení z méně spolehlivé pozornosti hodnotit s tolerancí, ústním přezkoušením umožnit při výrazném selhání opravení známky
- v naukových předmětech poskytnout chlapci dostatek času na zapsání zápisu, aby měl kvalitní materiály pro domácí přípravu. V případě, že zápis nestihne, umožnit chlapci vlepení okopírovaného zápisu od spolužáka do sešitu.


doma:

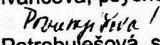
- zpevňovat mluvnické učivo z nižších ročníků, začínat vždy tím, co už zvládá – úspěchem pro lepší nastavení motivace
- trénovat čtení s reprodukcí
- domácí práci strukturovat, pracovat raději v kratších celcích a častěji
- eliminovat časový stres
- zpevňovat pochvalou pokroky, ocenit snahu, vnitřní investici i bez ohledu na výsledek

Vzhledem k častým bolestem hlavy a k výrazně nerovnoměrnému nadání doporučujeme zajistit neurologické vyšetření.

Kontrola: dále dle potřeby rodiny nebo školy

Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého ústředí
a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických
Teplice, příspěvková organizace
pracoviště Chomutov, Václavská 4153


Vyšetřily: Mgr. M. Lívancová, psycholog


Mgr. R. Potřebuješová, spec. pedagog


vedoucí PPP: Mgr. M. Lívancová

Obsah této zprávy podléhá ochraně vyplývající ze zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Zpráva bude zaslána rodičům či jiným zákonným zástupcům (dále jen rodičům). Pokud rodiče souhlasí s obsahem doporučujeme, aby zprávu poskytli dalším osobám a institucím, které jsou uvedeny v návěsti. Pokud tak neudělají, ohrožují dítě v jeho další školní úspěšnosti a osobnostním rozvoji. O postupu zacházení se zprávou i o nebezpečí neposkytnutí informací osobám a institucím uvedených v návěsti byli rodiče podrobně poučeni při vstupním rozhovoru vyšetření dítěte.
Tato zpráva je součástí školské matriky PPP a bude s ní zacházeno dle příslušných platných předpisů
(Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě)

MATKA JANA

Martin

14 let, 8. třída

Objevily se nějaké problémy už ve školním věku?

Maximálně nepozornost, to, že se špatně soustředil na zadaný úkoly, když to bylo chvilkový, tak v pohodě, ale jakmile se po něm chtělo víc věcí, tak...

První známky dyslexie se objevily kdy?

V první třídě a až později a bylo to vlastně z mé iniciativy, protože jsem měla zkušenost od prvního dítěte, takže jsem po konzultaci s paní učitelkou po druhém pololetí první třídy požádala poradnu o vyšetření, tam byla tedy diagnostikovaná mimo jiné dyslexie, taky dysgrafie. Vlastně díky projevům, který jsem znala od dcery, která už byla diagnostikovaná, tak jsem pozorovala i u syna, ačkoli u něj to nebylo hned tak zřejmý, protože paní učitelka se jim věnovala tak, že s nima dělala chvíli to, chvíli něco jinýho. Učivo dokázal zvládat jen to co slyšel, jinak na ostatním musel nějakým způsobem pracovat.

Jak jste byla informována o dyslexii v minulosti?

Tim že jsem měla už první dítě diagnostikovaný, dcera je o 3 roky starší, takže jsme nějaký znalosti už měli z poradny. Ona vlastně, když Martin nastupoval do první třídy, byla umístěná do speciální dyslektický třídy, víceméně jsem se snažila s Martinem používat ty samý metody a nácviky, který jsem měla od dcery.

A věděla jste o dyslexii ještě před diagnostikování vaší dcery?

Asi ano, ale spíš jen tak okrajově, protože můj muž je taky dyslektik, švagrová taky, takže spíš jen tak že něco takovýho existuje a že to není něco o tom, že lidi by byli hloupí, ale že jde o specifickou poruchu mozkovou.

Takže myslíte, že vaše děti mají dyslexii dědičnou?

U dcery je to možná díky tomu, že byla nedonošená o 7 týdnů, ale u syna je to asi dědičný.

Jaká byla v té době spolupráce se školou?

U syna, díky tomu, že nám poradna v té době sice nabídla, ale nedoporučila přestup do speciální třídy, tak spolupráce byla výborná v tom, že se paní učitelka třídnila, která v té době taky studovala speciální pedagogiku, se o něj postarala formou doučovacích hodin.

Dávala vám nějaké rady na doma?

Nedostávali jsme. Právě tohle bylo pro mě trošičku zklamání, protože z té speciální třídy jsem měla takovej lepší pocit. Kdybych si mohla znova vybrat, tak už bych se od toho nenechala odradit a do té speciální třídy bych ho přeřadila, stejně jako svou dceru. Ty zkušenosti ze speciální třídy byly mnohem lepší, ona byla na ten druhý stupeň rozhodně víc připravená, než je Martin.

Jak probíhalo vyšetření?

Byli jsme u psychologa, tam si paní magistra z poradny vyžádala ještě speciální EEG vyšetření. Martin byl sám na nějakým celodenním testu, pak pohovor s rodičem, nějaký výstupy, asi třítydenní čekání na zprávu, znovu seznámení s tím, jaký byly výsledky, to už jsem byla bez Martina, nějaký rady pro práci, doporučení pro školu k integraci a individuálnímu plánu, možnost toho, že škola má na integrované dítě možnost čerpání nějakých příspěvků – speciální učebnice, pracovní sešity. Na doma jsme speciální učebnice neměli, ale třeba z poradny jsme si odnesli různý cvičení, obrázkový, nakopírovaný.

Integraci neměl hned od první třídy, ale měl jí až od třetí. Zpočátku měl stupeň dyslexie v limitních hodnotách, ale v té druhý nebo třetí třídě utekl z těch jejich tabulek takovým způsobem, že se to vymykalo.

Jak probíhala náprava doma?

Četl přes okýnko, měl uvolňovací cviky na ruku, protože má i dysgrafii, trojhranný pastelky...

Zabírala vám domácí příprava více času?

Určitě, to stoprocentně. Ale to jsem byla zvyklá od dcery, na něj už jsem měla potom menší nároky, než jsem původně měla na dceru. Už mi bylo jasné, že ho musím zatěžovat cyklicky a ne ho zahrnout hromadou úkolů, ne že na něj vychrlím, než přijdu, budeš mít uklizeno a tamhle tohle... Dávat mu prostě to zadání po jednom, počkat si a dohlédnout na to, zda to skutečně udělá.

Co se změnilo ve škole?

Vzhledem k tomu, že chodím pravidelně na třídní schůzky a s paní učitelkou nebyly nikdy problémy, tak jsem nikdy nežádala o to, aby mi řekla, jakým způsobem ho učí. Ale vím že třeba měl snížený čtení, že na něj nebyly kladený takový nároky, případně měl zkrácený domácí úkoly, nebo to co děti dostaly jako popisovat, tak on dostal popisovat jen slova, ve kterých bylo písmenko na doplnění. Nebo mohl opsat jen dvě, tři první věty a já jsem pak pod to dopisovala, že zbytek cvičení proveden ústně. Zkrácený diktáty, měl by mít kladen důraz spíš na ústní zkoušení, u písemného zkoušení by měl pedagog ověřit, jestli ta špatná známka, kterou dostal z písemného projevu, je zapříčiněná jeho poruchou nebo tím že neměl znalosti.

Jak porucha působí přímo na něj?

Myslím si že na sebevědomí ne, spíš tím že jde teď do puberty, je mu 14, tak se jakoby začíná hůř vyrovnávat s tím, že ty „normální“ puberťáci jsou úplně jiný než tyhle, aspoň já si to myslím, protože obě moje děti jakoby trochu zůstávají dětský, nedospívají tak rychle, takže on pořád ještě chce pusku od maminky, bude se se mnou vodit po městě za ruku, pořád jsou pro něj prioritou autíčka, stavebnice, nemá prostě ještě ty dospělejší zájmy a musím říct, že dcera taky.

Mezi spolužáky problém nikdy neměl?

Já bych řekla že ne, nikdy mu nenadávali do hlupáků nebo že by mu dávali vědět, že mu jde něco pomalejš nebo hůř, nebo že má známku lepší proto, že nemá to cvičení takový jako všichni ostatní. Neřekla bych.

Jak porucha působí na vás nebo na rodinu?

Asi působí, protože mít dvě hyperaktivní děti v rodině, to je hroznej šrumeček. Třeba když je člověk takovej unavenej a když na to nejste zvyklá, tak vás jakoby znervózní tím, jak je neustále v pohybu.

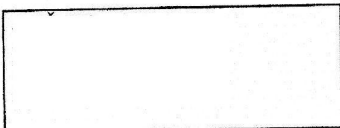
Zpočátku, když jste už u dcery zjistila dyslexii, jak jste to vnímala?

Jako nic hrozného. Já jsem to před ní postavila jako něco, co stejně v životě člověk nebo zaměstnavatel nebude omlouvat, že bude muset najít nějaký způsob, jak se ty věci naučit, jak s nima pracovat. To samý říkám synovi. Rozhodně je neomlouvám, nedělám z nich chudinky. Nikdy u nás nebylo zle za známky, za to že přinesli špatný. To ne. U nás je zle, když vim, že se na to vykašlali, protože jsem schopná tolerovat to, že se na něco připravují a učí se a ve finále to dopadne špatně, protože to prostě nešlo. Ale když vidim tu snahu, tak řeknu ano, nejde to, tak prostě nebudeš jedničkář. Ale pokud vidim, že za celej tejdenn nesáhl na učení a přinese tři špatný známky, to pak řádim.

Ovlivňuje dyslexie nějak jeho výsledky ve škole?

Nevím jestli zrovna dyslexie. Možná v tom, když dostanou například za domácí úkol vypsát si svoje vlastní zápisky z knížky o třech stran, tak je jasné, že musím nastoupit já a pomoci mu s tím, protože on není schopný za celej den ty tři stránky přečíst. Při delším čtení má problémy vnímat obsah. Když je to jeden odstavec, to ještě zvládne. Taky se u čtení unavuje. Jeho to prostě nebaví. Já přečtu jednu kapitolu a on jednu stěží jednu stranu. Pro něj je čtení utrpení, zátěž, ztráta času.

Důvěrné



V Chomutově 30.9.2003

PODKLADY K ROZHODNUTÍ ŘEDITELE ŠKOLY
O INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACI ŽÁKA

*zpracováno dle Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001 – 24 ze dne 6. 6. 2002*

Jméno: Martin	Datum narození:
Bydliště:	Škola/třída: / 3.B

Rozsah a stupeň postižení:

Diagnostikované obtíže dítěte jsou takového druhu a stupně, že jej opravňují ke vřazení do speciální školy (případně speciální třídy nebo speciálního školského zařízení) a opravňují k čerpání zvýšených finančních prostředků.

Diagnóza, druh a rozsah postižení:

19 – SVPU – 2. stupeň dyslexie

Závěr:

Kontrolní vyšetření ukázalo na prohloubení dyslektických obtíží zejména ve čtení, kde je vysoká specifická chybovost – záměny hlásek, přesmykování, vkládání hlásek. Čtenářský kvocient se pohybuje ve 2. stupni defektu, v porovnání s intelektovou úrovní Martina, která je lehce nadprůměrná, až ve 3. stupni defektu. Porozumění čtenému je nespolehlivé. Při psaní diktátu trvá tendence k záměně tvarově podobných písmen, občas dojde k vynechání hlásky, Martin si potřebuje slovo šeptem hláskovat. Specifické chyby jsou i v přepise. jejich kumulace souvisí s množstvím psaného textu a nároky na tempo psaní. Zde Martin při psaní diktátu si chyby dokáže ihned v tempu psaní opravit, i zde je patrná tendence k záměně tvarově podobných písmen. Kvalita písma je v normě, test vizuomotoriky je v subnormě (4.sten). Potíže s přenášením pozornosti (projevuje se i u přepisu).

Prognóza vývoje:

Vzhledem k dobré intelektové kapacitě Martina, k dobrému rodinnému zázemí a péči paní učitelky předpokládám postupnou kompenzaci dyslektických obtíží. Je nezbytná individuální dyslektická náprava.

Při naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka doporučujeme:

1. Uplatňovat:

- Vyhlášku MŠMT ČR ze dne 14. 6. 1991 o ZŠ § 10 odst. 7 s doplňkem Vyhlášky MŠMT ze dne 24. 8. 1993, kde u žáka se smyslovou nebo tělesnou vadou, vadou řeči, s prokázanou specifickou poruchou učení nebo chování se při hodnocení a klasifikaci přihlédne k charakteru postižení.
- Metodický pokyn MŠMT ČR k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711 / 2001-24.

2. Poskytovat speciální péči na škole:

Zahrnout konkrétní pedagogické postupy, metody a formy do individuálního vzdělávacího programu žáka na základě osobní konzultace vyučujících s odpovědným pracovníkem poradny.

a) obsah speciální péče:

- výuka dle individuálního vzdělávacího plánu na předmět/y: český jazyk
- doučování s prvky dyslektické nápravy
- individuální dyslektická náprava zaměřená na nápravu čtení, číst s pomocí čtenářského okénka
- psychologická péče

b) rozsah a způsob péče:

- zapojit do individuální výuky mimo vyučovací dobu speciálního pedagoga nebo pedagoga-absolventa kurzů SVPU se zaměřením na metody a formy nápravné péče v rozsahu cca 45 min. 2x týdně
- zapojit do vyučovacího procesu dalšího pedagogického pracovníka
- pro potřebu zajištění nezbytné pomocné činnosti zapojit do výuky občana ve výkonu civilní vojenské služby

3. Snížit počet dětí ve třídě:

4. Vybavit žáka:

- nezbytnými kompenzačními pomůckami
- speciálními kompenzačními pomůckami – čtenářské okénko
- speciálními učebnicemi - Michalová: Základy čtení II (2.a 3. roč.), nakl. Tobiáš
- Treuová: Čítanka pro dyslektiky I (2.a 3. roč.), nakl. Tobiáš
- Treuová, Johnová: Prac. sešit pro nápravu vývoj. poruch učení v Čj. I (2.a 3. roč.), nakl. Tobiáš
- Novák: Čtenářské tabulky, nakl. Tobiáš
- speciálními učebními texty
- linkované sešity ve všech předmětech

5. Jiná doporučení:

Poskytnout delší časovou dotaci na úkoly vázané na čtení, ověřit, zda Martin porozuměl čtené instrukci. Diktáty psát odstupňované, prokládat doplňovacími cvičeními. Upřednostňovat ústní zkoušení.

Provázet dyslektickou nápravu ve škole s domácí přípravou.

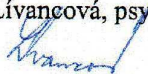
KO v PPP plánujeme po ukončení 1. školního pololetí.

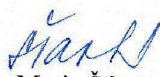
6. Platnost odborného posudku: do 31.8. 2005

Pedagogicko-psychologická
poradna
Václavská ul. 4153
430 03 CHOMUTOV

Na vědomí: 2x rodičům (předají škole)

Vyšetřila a konzultace provádí: mgr. M. Lívančová, psycholog




Mgr. Marie Šťastná
vedoucí PPP Chomutov

Kopii INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU zašlete prosím do PPP.

MATKA LENKA

Martin H.

11 let, 6. třída

Objevily se nějaké problémy už v předškolním věku?

V předškolním věku nebylo nic. Tam byl v klidu. Nehledě na to, že vyrůstal v plný rodině. Začalo to vlastně ke konci první třídy. Zjistilo se to ve škole při čtení, psaní, že měl náběhy na jiný písmenka, zaměňoval písmenka při čtení, vynechával slova.

Jak jste byla informována o dyslexii v minulosti? Co jste o této poruše věděla?

Od mé kamarádky, ta má dyslektický dítě, takže já jsem věděla o co jde a co všechno to obnáší, co bude čekat i nás, co s tím budeme dělat.

Jaká byla v té době spolupráce se školou?

Paní učitelka mě na to upozornila, konzultovaly jsme to spolu, že tam vidí nějaký změny. Já už jsem to vlastně taky věděla, protože má starší dcera měla taky podobné obtíže, příznaky dyslexie, ale ne v takové míře jako syn. Začali jsme tedy spolupracovat i s paní učitelkou, hlavně tedy při čtení a psaní, tam byl největší problém. Paní učitelka mu pomáhala při čtení, četla jednu větu ona, jednu větu on, takhle jsme to dělali i doma, aby se nějak neunavoval, protože když byl unavený, tak už nechtěl číst vůbec.

Jaké bylo a jak probíhalo vyšetření?

První vyšetření bylo u psychologa v Mostě, to trvalo 4 hodiny, paní doktorka se mě akorát zeptala, co máme za problém, víceméně měla i zprávu od psychiatra, kde přišli na to, že tam už nějaká porucha je. Takže jsem řekla, že špatně rozpoznává písmenka, tvrdý měkký i, zaměňuje písmenka atd. Potom tam byl vlastně sám uvnitř 4 hodiny, já jsem tam nesměla. Ani to celý najednou nezvlád, nestih všechno co po něm chtěli, musel na dvakrát, aby udělali celkový závěr z toho všeho. Pak jsme se museli objednat do pedagogicko-psychologický poradny, tam se soustředili na ty záměny písmenek, měkčení tvrdých slabik, vynechávání čárek, háčků atd. Tam mi teda řekli, že hlavní problém má se čtením. Že je strašně pomalý a když chce zrychlit, tak vynechá třeba řádek, vynechává slova atd.

Jaké vám dali rady?

Doporučili mi učebnice – čítanku pro dyslektiky, pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce a ještě jednu knížku, přímo dyslexie, tam je 14 kapitol, v každé kapitole je asi 8 nebo 9 úkolů, kde on vyhledává chyby. Hlavně aby teda věděl, o čem čte, že jsou celé věty dohromady, aby to správně rozdělil, tvrdý měkký i, čárky, háčky, tečky aby doplňoval, vyhledávat slova a písmenka v novinách, zvýrazňovat si je (á, a, ů, ú, ...)

Co vše tady doma děláte?

Doma pracujeme s těma učebnicema, čteme, vyhledává si to co má. Tady třeba má všechny písmenka a vyhledává si slova a označí písmenka stejnou barvou... Nebo tady třeba má básničku, pod ní znovu napsanou a dopisuje do ní slova nebo písmenka. Spolupráce ve škole je hodně dobrá, paní učitelka ihned brala na zřetel zprávu od doktora, tudíž ho natolik nezatěžuje jako ostatní.

Jak probíhá domácí příprava na druhý den do školy?

Je náročná. Zabere to více času než kdyby mu šlo všechno tak jak má. Přijde domů ze školy, převlíkne se, umeje, nají se a jdeme dělat úkol. Když ten úkol je dlouhý, z českého jazyka, děláme ho na dvakrát, protože je hned unavený. Začne mi psát jiná slova, jiná písmenka, nevidí tvrdý měkký i. Takže si mezitím chvíli hraje nebo jde ven a pak dopisujeme úkol. Pak ho pustím a večer si jdeme zase číst, psát, počítat.

Jak tato porucha působí přímo na něj?

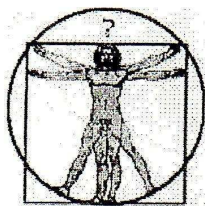
Je lítostivej, brečí, někdy se stane, že ráno nechce ani jít do školy, protože ví, že budou číst, že se mu děti ve škole smějou, takže nechce číst.

Jak porucha ovlivňuje vás?

Pro mě je to psychicky náročný, časově, protože se mu člověk snaží pomoci a taky někdy je to opravdu velký problém. On se někdy třeba zasekne a nechce. Řekne, že to nebude dělat. Musím ho přemluvit, že teda pomalu, že mu pomůžu, jedno slovo já, jedno on, někdy si u toho spíš hrajeme, abych ho donutila.

Jak ovlivňuje dyslexie jeho výsledky ve škole?

Na známkách to není až tak vidět, nejsou to čtyřky, pětky, ale taky dokáže přinést trojku. Takže nic zásadního.



PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ

PhDr. Miroslava Dvořáková
Ordinace klinické psychologie
Budovatelů 2830 Most
IČZ: 57 548 000

pro Vadlejchová Iveta, MUDr.
Ambulance Oáza, pedopsychi
iatrie, psychiatrie, psycho

Příjm., jm.: H

Martin

RČ

dne 22.06.2008

ZP 111

Tel.:

F51.4 F90.1 F43.2

NO: ADHD, neklidný spánek, susp. obtíže v Čj. noční děsy.

OA, RA: V dok.

Obj.: V doprovodu matky, spolupracuje, kontakt dobrý, PM tempo a nálada v normě, bez zjevných známek tenze, anxiозity, drobný PM neklid, postupně nárůst neklidu, únava. Vyš. je nutno rozložit do dvou sezení. Z expl. s M: Před 3 týdny spal neklidně, budil se, měl noční děsy, křičel, bál se, měl strašidelné sny. Prospěch výborný.

Z expl. s dítětem: Někdy se mu něco zdá, ale neví co. Také dnes v noci se mu něco zdálo, ale neví co. Ve šk. si s kam. rozumí, "má 3 nejlepší...". Změnit?? Aby se k nám T vrátil...".

Kres. proj. t.: Volná kresba bez patol. ff., probarvená, zjevně ale opožděná, známky ADHD sy.

GE: O/6. sten, F/6. sten, Č/6. sten, odpovídá MV = 8, 6 let. OQ = 104. Kresba disproporcionální.

TBSD/d: Posun k introverzi, depresivita, kolísání nálady, sebepojetí dobré, intenzivní vazba na na oba rodiče, odmítavý vztah k domovu, neg. vztah k snovým prožitkům, tendence k poruchám chování, bez známek agresivity, bez známek anxiозity, přiměřený vztah k učení, k domácí přípravě, odmítavý vztah ke škole, k učitelům, nezájem o vyniknutí (prospěch výborný),

WISC - III: VIQ = 96 (87 - 105), PIQ = 89 /82 - 99), CIQ = 91 (86 - 100). (6, 10, 10, 11, 10 - 7, 9, 9, 10, 9).

Výkon výrazně nerovnoměrně rozložený, známky drobné dětské organicity.

Vyš. čtení: ČQ = 81, čtení není v def., pouze špatný čtenář, vynechávání řádků, luštění slov, reprodukce stručná, s porozuměním.

Vyš. pís. projevu: Dysortografie - časté náběhy na jiná písmena, měkčení tvrdých slabik, škrtnání, vynechávání diakritiky.

W-M: Mírné selhávání v rozličování, rozkladu i skladbě slabik.

PLO: Nejistě.

DP: Selhává - souhyby, nejistota.

Rytmus: Selhává.

Závěr: - Os. dekompenzovaná, depresivita, kolísání nálady, neg. vztah k snovým prožitkům, posun k introverzi, tendence k poruchám chování, bez známek anxiозity, agresivity, sebepojetí dobré, intenzivní vazba na na oba rodiče, odmítavý vztah k domovu, přiměřený vztah k učení, k domácí přípravě, odmítavý vztah ke škole, k učitelům, nezájem o vyniknutí.

- Dysortografie, obtíže ve čtení - hraniční výkon, ADHD syndrom.

- Aktuální intelektové schopnosti se pohybují ve všech složkách při doním okraji pásma široké normy, výkon s lehkou převahou verbálních složek, výrazně nerovnoměrně rozložený, známky drobné dětské organicity.

- Dítě v emočně náročných situacích, stp. po rozchodu rodičů, pavor noct., školní obtíže.

Dop.: Rozh., nejlépe s oběma rodiči, k dořešení - SVPU v PPP, patrně bude vhodná integrace dítěte.

57
548
348
ORDINACE KLINICKÉ
PSYCHOLOGIE
PhDr. Miroslava Dvořáková
Budovatelů 2830, MOST
tel 775 990 323