

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta**

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**Rodina dítěte se specifickou poruchou učení**

**Autor:** Jana Štefanová

**Vedoucí DP:** Mgr. Jana Kouřilová

České Budějovice 2009

## ANOTACE

Diplomová práce sleduje rodinné kontexty specifických poruch učení. Teoretická část popisuje problematiku SPU, její projevy, příčiny, diagnostiku a nápravná opatření. Pozornost je věnována také roli rodičů v kontextu problematiky SPU a stresu s tím spojeným.

Výzkumná část sleduje rodiny dětí s SPU. Na základě kvalitativního výzkumu je popsáno, jak rodiče přistupují k diagnóze SPU u svých dětí, jaké jsou jejich přístupy k nápravě a zvládnutí stresu.

Poslední část práce tvoří přílohy obsahující ukázky jednotlivých rozhovorů s rodiči použitých při výzkumu.

**Klíčová slova:** specifická porucha učení, rodina, kvalitativní výzkum, analýza rozhovorů.

## ABSTRACT

The thesis follows the family context of specific learning disorders. The theoretic part describes the problem of specific learning disorders, their tokens, causes, diagnostics and corrective remedies. The thesis also focuses on role of parents in the context of the problems of learning disturbances and of the stress that is connected with these problems.

Experimental part follows the families of children with learning disturbances. By virtue of qualitative research it describes how the parents accept the learning disturbance diagnosis of their children, how they approach to the remedy and how they manage the problem of stress.

The last part is made up by supplements containing the illustrations of interviews that have been used during the research.

**Key words:** specific learning disturbances, family, qualitative research, the analysis of interviews.

## PROHLÁŠENÍ

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.

V Českých Budějovicích dne 22. června 2009

.....

podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych vyjádřit své poděkování všem, kteří mi při zpracování diplomové práce pomáhali. Nejvíce Mgr. Janě Kouřilové, vedoucí této práce, za rady a konzultace v průběhu zpracování DP, dále učitelům ZŠ Komenského Soběslav, ZŠ Jírovceva České Budějovice a ZŠ Kubatova České Budějovice, kteří mi umožnili provést výzkum. Za vstřícnost a spolupráci děkuji také rodičům.

.....  
podpis

# OBSAH

ÚVOD .....	1
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>2</b>
1. VYMEZENÍ POJMŮ .....	3
2. PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....	9
2.1. <i>Projevy jednotlivých specifických poruch učení</i> .....	9
2.2. <i>Další projevy specifických poruch učení</i> .....	11
3. PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	16
3.1. <i>Teorie základní příčiny</i> .....	17
3.2. <i>Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku</i> 18	
3.3. <i>Teorie selhání mozkové dominance</i> .....	20
3.4. <i>Teorie vadného zpracování informací</i> .....	21
4. DIAGNOSTIKA A NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....	22
4.1. <i>Diagnostika specifických poruch učení</i> .....	22
4.1.1. Diagnostika v běžné třídě základní školy .....	23
4.1.2. Diagnostika na specializovaném pracovišti.....	24
4.2. <i>Náprava specifických poruch učení</i> .....	26
Zásady nápravy specifických poruch učení.....	27
5. RODINA DÍTĚTE SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ .....	30
5.1. <i>Zdroje stresu v rodině</i> .....	31
5.2. <i>Metody zvládnání stresu</i> .....	33
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
6. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
7. POPIS VZORKU .....	37
8. METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT .....	39
9. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	40
9.1. <i>Kasuistiky rodičů a dětí a rozborů jednotlivých rozhovorů</i> .....	40
9.2. <i>Interpretace výsledků – klíčová témata</i> .....	58
10. SHRUTÍ.....	64
ZÁVĚR .....	67

LITERATURA.....	69
PŘÍLOHY .....	72

# Úvod

V současné době je téma specifických poruch učení stále více aktuální a žáků s těmito poruchami stále přibývá. Ačkoli se téma specifických poruch učení objevuje již řadu let, přesto stále existuje řada nedořešených témat. Jedním z nich je právě rodina dítěte se specifickou poruchou učení, protože ta má velmi významný vliv na reedukaci. Zatímco problematice specifických poruch jako takových bylo věnováno již mnoho publikací, otázce rodin dětí s tímto postižením je věnováno jen málo prostoru. Důvodem tak malého zájmu je možná fakt, že toto téma je velmi těžké zobecňovat, protože v něm velmi záleží na kulturním prostředí, ve kterém rodina žije. Toto prostředí se v různých zemích liší, a proto každý vnímá poruchy učení odlišným způsobem.

Proto jsem se v praktické části diplomové práce zaměřila právě na téma rodiny dítěte se specifickou poruchou učení a snažila se zjistit, jakým způsobem rodiče přítomnost specifické poruchy učení vnímají, co pozitivního nebo negativního jim porucha dala, nebo jak porucha učení ovlivnila vztahy rodičů ke svým dětem. Cílem výzkumu také bylo zjistit, jak rodiče zvládají stres s poruchou učení spojený. Dalším tématem bylo také vnímání školy z pohledu rodičů.

Toto téma jsem si vybrala právě z důvodu velmi malého počtu studií, které v českém jazyce existují, a také protože mě téma specifických poruch velmi zajímá, a proto jsem o něm chtěla získat další nové informace, které by navíc přispěly k rozšíření možností studia a mohly by být i podnětem pro další práce.

Diplomovou práci jsem rozdělila do tří částí. První z nich se zabývá teorií specifických poruch učení jako takových a pozornost věnuji také rodině dětí specifickými poruchami učení. Druhá část je zaměřena prakticky a obsahuje rozborů jednotlivých rozhovorů a poté následuje shrnutí klíčových témat. V závěru jsou shrnuty výsledky výzkumu a za závěrem následuje pět ukázek rozhovorů.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**



# 1. Vymezení pojmů

I když to na první pohled z názvu může tak vyznívat, specifické poruchy učení nemají nic společné s inteligencí. Mnoho dětí, které se potýkají s těmito specifickými poruchami učení, mají inteligenci v pásmu průměru, nebo jsou dokonce nadprůměrné. Mnoho úspěšných lidí jako např. Walt Disney, Alexander Graham Bell či Winston Churchill měli potíže s učením, nebo-li tzv. specifické poruchy učení.<sup>1</sup>

**Specifické poruchy učení** jsou předmětem činnosti Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení, avšak i některé další instituce, které byly dříve zaměřeny jen na určitou oblast, nejčastěji dyslexii, rozšířily svoji působnost na specifické poruchy učení obecně. V Anglii byla také založena Mezinárodní studijní skupina pro děti s potřebou speciální výuky (což je jen jiné vyjádření specifických poruch učení). Jejím cílem je pomáhat takto postiženým dětem tím způsobem, že pomáhá k potřebnému vzdělání učitelům a dalším pracovníkům, kteří s postiženými dětmi přímo pracují. Za úkol si také klade co nejrychleji přenést poznatky z výzkumných laboratoří do společenské praxe (Matějček, 1995).

Do specifických poruch učení se řadí:

## *Dyslexie*

M. Ruttera a W. Youlea ji také nazývají „specifická retardace ve čtení“ (Matějček, 1995).

Dyslexie, neboli porucha čtení, je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uváděly starší definice, při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence (Zelinková, 1994).

Dyslexií trpí přibližně 3% českých dětí, nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží ve čtení odbornou pomoc. Četnost dětí, které mají tyto problémy, závisí na charakteru jazyka, např. v anglicky mluvících zemích je takových školáků mnohem víc. Častěji bývají postiženi chlapci než dívky, minimálně v poměru 2-3:1.

---

<sup>1</sup> <http://www.celostnimedicina.cz/specificke-poruchy-uceni.htm> 29. listopadu 2008

Poměr dyslektických chlapců a dívek bývá ještě asymetričtější, když jde o závažnější formu dyslexie (Matějček, Vágnerová, 2006). Vystává tedy otázka, zda požadavky základní školy nejsou „šity na míru“ spíše děvčatům (Fučíková, 1995).

Matějček ve svých textech u slova dyslexie často ponechává přívlastek „vývojová“. Ne proto, že by byl nezbytný, ale proto, že celkem vhodně vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, se projeví teprve na určitém stupni vývoje (Matějček, 1995). Avšak přívlastek „vývojová“ můžeme bezpochyby používat, a také jej užíváme, i u ostatních specifických poruch a objevuje se také ve spojení s termínem specifických poruch jako takových.

### ***Dysgrafie***

Je to specifická porucha učení, která bývá označována termínem porucha psaní. Velmi často bývá zahrnuta pod pojem dyslexie a také je s ním velmi blízce spjata. Dysgrafie postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje (Zelinková, 1994).

### ***Dysortografie***

Dysortografie je porucha pravopisu vyskytující se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky atd. (Zelinková, 1994).

Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů (Zelinková, 1994).

### ***Dyskalkulie***

Je to porucha matematických schopností, která se mimo jiné projevuje obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6-9), záměnami čísel (např. 2008-2800), neschopností provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení), poruchami v prostorové a pravolevé orientaci (Zelinková, 1994).

K dalším poruchám, které jsou ale méně známé i méně rozšířené, patří:

***Dysmuzie*** – porucha v oblasti hudebních dovedností.

***Dyspinxie*** – porucha týkající se kresebných dovedností.

## *Dyspraxie* – porucha obratnosti.<sup>2</sup>

Zdeněk Matějček ve své knize uvádí ještě dva termíny, které jsou se specifickými poruchami učení významově spjaty.

### *Hyperlexie*

Je to svým způsobem protiklad dyslexie. Zatímco dyslexie je neschopnost naučit se číst při jinak dostačující inteligenci, hyperlexie je naopak mimořádná schopnost naučit se číst při inteligenci nedostačující. (Matějček, 1995).

### *Nepravá dyslexie*

Nepravá dyslexie, neboli tzv. pseudodyslexie jsou takové poruchy čtení, jejichž podkladem není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, ale nedostatek nebo porucha v jiných oblastech, které mají pak na učení čtení nepříznivý vliv (Matějček, 1995). Je to tedy případ prostého opoždění ve výuce v důsledku celkové nižší inteligence, nedostatku vhodné kulturní stimulace, v důsledku zanedbanosti v rodině, dlouhé nepřítomnosti žáka ve škole nebo v důsledku nezájmu či neschopnosti učitele.

Dalším pojmem, se kterým se můžeme u Matějčka setkat jsou *Neverbální poruchy učení*. Jsou to takové poruchy, při nichž je nějakým způsobem narušeno užívání nebo chápání řeči (Matějček, 1995).

Vedle všech těchto termínů vědci v současné době začínají uvažovat o dalším. Tato porucha by se týkala osob, které mají „specifické“ obtíže v užívání počítače. Může se tedy stát, že za několik let budeme mluvit o „*dyscomputerii*“ (Wszborowska-Lipińska, 1997).

Předpona **dys-**, která je součástí názvu všech specifických poruch uvedených výše, je odvozena z řečtiny a znamená, že něco je nedokonalé, špatné nebo porušené. Např. dysfunkce je špatná funkce. Druhá část názvu každé poruchy je přejata také z řečtiny a to z označení činností, které jsou postiženy. Tak například dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk a předpony „dys-“, o které je zmínka výše.

---

<sup>2</sup> <http://dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickych-poruch> 19. listopadu 2008

Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy – a přeneseně jako poruchu ve vyjadřování řeči psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení) (Matějček, 1995).

Pokud bychom hledali definici specifických poruch učení (SPU), našli bychom jich nepřehledné množství. Zdeněk Matějček ve své knize uvádí alespoň dvě z nich, které pocházejí z let 1967 a 1980 a obě shodně přišly z anglosaského prostředí.

První z nich vydal v roce 1976 Úřad pro výchovu v USA a zní takto:

*„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“* (Matějček, 1995)

Druhá definice je podstatně delší a podrobnější a v roce 1980 ji vydala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí. Zní takto:

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

Mark Selikowitz ve svém díle uvádí podstatně kratší definici, avšak zabývá se v ní vztahem specifické poruchy učení a inteligence: *„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“* (Selikowitz, 2000)

Spolu s termínem specifických poruch učení se často objevuje pojem „*lehké mozkové dysfunkce*“ (LMD), které jsou v mnoha teoriích považovány za příčiny vzniku SPU. Tento termín označuje lehké odchylky mentálního vývoje na základě oslabení CNS, které nejsou "těžkými" neurologickými poruchami, avšak mají společný základ v drobných poškozeních.<sup>3</sup> Avšak přítomnost lehké mozkové dysfunkce u dítěte nepodmiňuje přítomnost specifické poruchy, a také samozřejmě pokud dítě má specifickou poruchu učení, neznamená to automaticky přítomnost lehké mozkové dysfunkce. LMD může být základem vzniku poruchy zvané ADHD<sup>4</sup>, jejíž název se do češtiny překládá jako „porucha pozornosti s hyperaktivitou“. ADHD se projevuje poruchou pozornosti, impulsivitou a hyperaktivitou, kteréž to projevy silně ovlivňují již tak problémový proces učení u dětí s SPU (Pilařová, Kavale-Pazalarová, 1999).

T. West ve své knize *In the Mind's Eye* označuje dyslexii za „dočasný“ problém, který se v širším měřítku projevil poměrně nedávno a ztratí pravděpodobně na významu s rozvojem techniky nahrazující slova obrazem a psanou řeč řečí mluvenou. Tento autor považuje dyslexii a jiné poruchy učení za vedlejší produkt kultury a systému výuky. Ten klade důraz na nabývání určitých dovedností, které jsou ze společenského hlediska potřebné. Avšak například neznalost řízení automobilu není nazývána poruchou učení, přestože je to velmi prospěšná a společensky důležitá dovednost. Za poruchu učení není považována proto, že řízení se dosud nevyučuje povinně ve škole, ale i proto, že člověk může použít i jinou možnost, například autobus nebo vlak (West in: Wszeborowska-Lipińska, 1997).

Pokud bychom se zaměřili přímo na název „specifické poruchy učení“, mohli bychom se mylně domnívat, že tyto poruchy se projevují pouze během školní docházky a týkají se pouze učebních dovedností. Avšak jejich dopad sahá mnohem dál. V běžném životě se již sice porucha neprojevuje tak, jak tomu bylo ve škole, to znamená, že jednotlivé projevy poruch nejsou už tak nápadné, to ale neznamená, že porucha zmizela úplně. Kde specifická porucha učení zůstane hluboko zakotvena, je psychika jedince. Díky neustálým neúspěchům a odlišnosti od ostatních klesá důvěra v sebe sama a naopak roste pocit méněcennosti. Toto je mnohdy větší problém, než porucha sama.

---

<sup>3</sup> <http://www.rodina.cz/clanek532.htm> 19. listopadu 2008

<sup>4</sup> Attention Deficit Hyperactivity Disorders

Olga Zelinková uvádí užitečnou poznámku týkající se užívání termínu dyslektik, který mohou někteří rodiče chápat jako hanlivý. Vhodnější je označení *žák s dyslexií*, neboť v centru pozornosti stojí žák jako osobnost, porucha není jeho dominantní charakteristikou. Stejně tak pojmy dyslektická třída a dyslektická škola považuje Zelinková za hovorová označení, protože škola ani třída problémy ve čtení nemají (Zelinková, 1994). Stejného tématu se dotýká ve své knize i Zdeněk Matějček, který polemizuje nad otázkou, zda takovéto názvosloví, které proniklo za hranici odborných pracovníků a jež se vyvinulo v komunikaci mezi odbornými pracovníky, máme i nadále přijímat, nebo se mu začít bránit. Sám vidí pravdu někde uprostřed. Podstatné podle jeho názoru není vlastní označení určité poruchy odborným termínem, ale co z toho označení plyne. Správné odborné označení poruchy nesmí v dítěti vytvářet úzkost a v rodičích pocit ponížení, ale naopak z dítěte snímat nespravedlivé nálepky a přinášet mu osvobození od výchovných důsledků, tj. velkou většinou od zcela nespravedlivých trestů a nesmyslného nátlaku. Z odborného označení by měla vyplývat naděje na nápravu (Matějček, 1995). To se však netýká jen označování jednotlivých poruch, ale i obecnějšího názvu specifické poruchy vůbec. Někteří autoři navrhnou zaměnit klinický, pejorativní název „specifické poruchy učení“ za termín „rozdíly v učení“ (Wszeborowska-Lipińska, 1997).

## 2. Projevy specifických poruch učení

Poruchy učení se neprojevují pouze při osvojování učiva, ale doprovází je řada dalších obtíží.

V této kapitole se zmíníme o projevech jednotlivých poruch a poté se zaměříme na vedlejší projevy specifických poruch, jako jsou poruchy soustředění, poruchy řeči, poruchy pravolevé a prostorové orientace atd.

### 2.1. Projevy jednotlivých specifických poruch učení

#### Dyslexie

Porucha může postihovat rychlost čtení (dítě čte pomalu nebo pouze slabikuje, slova jsou zkomolená), správnost (dítě zaměňuje písmena tvarově a zrcadlově podobná např. p-b-d, domýšlí text, dochází též k nesprávnému čtení délek, nerozlišování dlouhých a krátkých samohlásek nebo přesmykování sledu písmen nebo slabik ve slově např. suk-kus), porozumění čtenému textu, jehož reprodukce je chudá a bez zapamatování obsahu čteného textu (Zelinková, 1994).

#### Dysgrafie

Porucha psaní postihuje úpravu písemného projevu i osvojování jednotlivých písmen a spojení hláska-písmeno (Zelinková, 1994). Jde v podstatě o neschopnost napodobit a pamatovat si tvar písmen a řazení písmen, jde o neschopnost naučit se správně psát. Dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je i napodobuje a jeho písemný projev bývá špatně čitelný.

Děti píší pomalu, namáhavě, často mají špatný úchop psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu pak snižuje schopnost soustředění na pravopisné jevy.<sup>5</sup>

#### Dysortografie

Dysortografie je porucha pravopisu. Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými chybami, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek nebo přidávání, vynechávání

---

<sup>5</sup> <http://k161.unas.cz/texty/Spec.%20ped/specif.poruchy.doc> 29. listopadu 2008

písmen popřípadě slabik a nezvládnutí hranice slov v písmu. Negativně ovlivňuje i proces aplikování mluvnického učiva (Zelinková, 1994).

Dítě není schopno správně zapsat všechna písmena ve správném pořadí, včetně délek a měkkosti.<sup>6</sup>

## Dyskalkulie

Postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly i při geometrii (Zelinková, 1994).

Podle převažujících znaků můžeme dyskalkulii rozlišit: (Zelinková, 1994)

### a) *praktognostická dyskalkulie*

- narušení matem. manipulace s předměty a nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu).

### b) *verbální dyskalkulie*

- problémy při označování množství a počtu (předmětů, operačních znaků, ...)
- neschopnost vyjmenovat (číselnou řadu, řadu sudých a lichých čísel)

### c) *lexická dyskalkulie*

- neschopnost číst matematické symboly (čísla, číslice, operační symboly)

### d) *grafická dyskalkulie*

- neschopnost psát matematické znaky

### e) *operační dyskalkulie*

- neschopnost provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit.....

### f) *ideognostická dyskalkulie*

- porucha v oblasti pojmové činnosti, v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, např. umí přečíst a napsat číslo 6, ale neuvědomuje si, že 6 je totéž jako  $5 + 1$ ,  $3 \times 2$  nebo polovina z 12.

## Dysmuzie

Potíže s rozlišováním tónů, vytvářením a zapamatováním melodie, rozlišením a reprodukcí rytmů a hudebních zvuků jako je výška, délka, barva atd. Dítě není schopno naučit se dostatečně zpívat, hrát na hudební nástroj atd.

---

<sup>6</sup> <http://k161.unas.cz/texty/Spec.%20ped/specif.poruchy.doc> 29. listopadu 2008



## Dyspinxie

Projevuje se nízkou úrovní kresby, neobratným zacházením s tužkou, potížemi s převedením trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír. Dítě má také potíže s pochopením perspektivy.

## Dyspraxie

Dyspraxie se projevuje neschopností vykonávat složité úkony jak při běžných denních činnostech, tak při vyučování. Děti jsou pomalé, nezručné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, mají potíže v hrubé i jemné motorice a koordinaci pohybů. Neschopnost se může objevit při psaní, kreslení, TV a PV a také při mluvení (artikulační neobratnost).<sup>7</sup>

## 2.2. Další projevy specifických poruch učení

Přestože se poruchy učení nejvíce projevují v procesu osvojování učiva, můžeme je sledovat i v dalších oblastech. Olga Zelinková ve své práci uvádí tyto oblasti:

### Poruchy soustředění

Dítě se soustředí krátkodobě, nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Hůře se soustředí při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben (před nebo po nemoci), při zvýšeném psychickém vypětí (konflikty v rodině, mezi spolužáky atd.) (Zelinková, 1994).

### Poruchy řeči

Mohou se objevovat obtíže ve vnímání a porozumění řeči, dítě nepřesně vnímá pokyny a výklad učitele. Tyto projevy bývají často nesprávně hodnoceny jako nepozornost, nezájem, nesoustředění. U dětí s LMD bylo zjištěno narušení gramatické a syntaktické stránky řeči, malá slovní zásoba, nepřesnosti v užívání pojmů (Zelinková, 1994).

U dětí se také objevuje **artikulační neobratnost** – je to vada řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá a těžkopádná,

---

<sup>7</sup> <http://k161.unas.cz/texty/Spec.%20ped/specif.poruchy.doc> 29. listopadu 2008

někdy obtížně srozumitelná. Jde o neschopnost složitější koordinace artikulačních pohybů.<sup>8</sup>

Propojením specifické poruchy učení a poruch řeči se zabývá prof. A. M. Galaburda a jeho spolupracovníci. Ti sledují stavbu mozku dyslektiků ve speciální laboratoři na Harvardské univerzitě již od roku 1982. Rozsáhlými a dlouhodobými výzkumy zjistili, že mozek dyslektiků se v řečových oblastech odlišuje od mozku nepostižených lidí (Zelinková, 1994).

### **Poruchy pravolevé a prostorové orientace**

Specifické poruchy učení se mohou také projevat tak, že dítě zaměňuje pravou a levou stranu jak na sobě, tak i v prostoru, nebo má obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti nebo v budově (Zelinková, 1994).

T. S. Orton předpokládal, že příčinou poruch čtení je nedostatečně vyjádřená dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou. U převážné většiny populace je levá hemisféra mozku pokládána za dominující a za centrum řeči. V případě dyslektiků je však pravá hemisféra méně podřízena levé (Wszeborowska-Lipińska, 1997). (viz. následující kapitola)

### **Poruchy zrakového vnímání**

Nejde o poruchy zrakové ostrosti, ale o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládat oční pohyby při čtení.

### **Poruchy jemné a hrubé motoriky**

Týká se to nejen pohybů těla, rukou a prstů, ale i očních pohybů např. při čtení. Dítě nesprávným způsobem drží psací náčiní, nesprávně sedí, ale i koordinuje své pohyby a týká se to i celkové pohyblivosti.

V případě, že je motorika porušena, je často porušen i vývoj řeči. Projevuje se ztuhlostí mluvidel tj. artikulačních orgánů.

### **Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu**

V této souvislosti nemáme na mysli sluchové vady ve smyslu nedoslýchavosti různého stupně, ale schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči (Zelinková, 1994).

---

<sup>8</sup> [http://www.jablko.cz/SPU/SPU/SPU\\_2.htm](http://www.jablko.cz/SPU/SPU/SPU_2.htm) 29. listopadu 2008

Dyslektické děti obtížně rozlišují dlouhé a krátké slabiky a tyto rozdíly často nerespektují ani ve vlastním verbálním projevu. Rytmus jejich řeči bývá nekoordinovaný a nepřesný, což se projevuje i ve čtení (Vágnerová, 2005).

## **Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení**

Mezi faktory, které ovlivňují chování dítěte, patří potřeby jako základní motivy lidské činnosti. Jejich dlouhodobé neuspokojování může k nežádoucímu chování a posléze k poruchám chování vést. Nejčastěji se projevují špatné návyky, záškoláctví, agresivita a další poruchy. Občas se také děti se specifickou poruchou učení projevují upozorňováním na sebe, šaškováním, časté jsou neurotické projevy, strach, napětí. Obranou bývá reakce typu „Mně to nevadí.“ (Zelinková, 1994)

Specifické poruchy učení se projeví také tehdy, když vlastnosti osobnosti, které determinují styly a strategie přetváření informací nemohou být v určitém typu úkolů využity. Dosud byl vždy kladen důraz na přesné stanovení nedostatků jedince a na nalézání efektivních metod „přetváření“ chybně fungující osobnosti na „správné styly a strategie učení“. Místo aby se prostředí snažilo přizpůsobit potřebám osobnosti, snaží se přinutit jedince k použití jiných stylů učení, čímž dochází ke snížení efektivity jeho činnosti a k zastavení vývoje „přirozeného“ stylu osobnosti (Wszeborowska-Lipińska, 1997).

Porucha je tedy závažnou překážkou v osvojování vědomostí, mnohem závažnější je však celý řetěz nepříznivých následků. Obtíže při osvojování si čtení a psaní ovlivňují proces získávání dalších poznatků, což může vést k zaostávání ve vědomostech. Často se utvářejí nesprávné pracovní návyky.<sup>9</sup> To se negativně odráží v hodnocení a klasifikaci, které bývají horší, než odpovídají skutečné schopnosti dítěte. Nepříznivé hodnocení ze strany učitele oslabuje motivaci ke školní práci, snižuje sebehodnocení dítěte, vede k hledání náhradních, často nežádoucích forem sebeuplatnění. Může vyústit v negativní vztah ke škole a vzdělání vůbec, vést ke školním fobiím, záškoláctví i psychosomatickým obtížím.

---

<sup>9</sup> Výzkumem stylů učení se pomocí dotazníků zabývala B. Wzeborowska-Lipińska (1997). Ve svém výzkumu došla k závěru, že zkoumaní dyslektici řídkěji a méně rádi využívají „posloupného“ stylu učení než ostatní. Její výzkumy však nepotvrdily ani převahu dyslektiků v oblasti „náhodného“ stylu učení. Je to vysvětleno tím, že se dotazník vztahoval hlavně ke školnímu učení, a dyslektici se raději snaží unikat této instituci a všemu, co s ní souvisí. Tato taktika obecně nepřeje rozvoji strategií učení.

Pozicí žáků se specifickými poruchami ve třídě se ve své diplomové práci zabýval Pavel Kšajt. Pro svůj výzkum použil mimo jiné sociometrický dotazník SORAD, díky kterému získal i žakovské odůvodnění sympatií v indexu náklonnosti. Z výzkumu vyplynulo, že žáci se specifickými poruchami učení nepatří ve třídě ke všeobecně odmítaným a izolovaným. Žádný z žáků se neumístil na posledních místech v pořadí vlivu ani obliby. Tímto výsledkem Kšajt částečně popřel teorie zastávající názor, že přítomnost SPU musí jednoznačně znamenat vyvržení dítěte na okraj společenské skupiny, tedy třídy. Kšajt ovšem také přiznává, že jeho zkoumaný vzorek je příliš malý na to, aby mohl být aplikovaný na celou společnost. A ovšem také přiznává, že přítomnost SPU může být jedním z faktorů, ovlivňujících postavení žáka ve třídě. Zdůrazňuje však, že to není rozhodující faktor (Kšajt, 1999).

Všechny dosud jmenované projevy specifických poruch učení jsou více či méně hodnoceny jako negativní. Avšak někteří autoři popisují dyslektiky jako jedince zvláště nadané, tvořivé, kteří mají být hrdí na své speciální vlastnosti, které jim specifická porucha, respektive dyslexie, přináší. Jedná se hlavně o vizuálně prostorové schopnosti a orientaci, která by mohla být způsobená nadbytkem mozkové tkáně a větším množstvím spojů mezi hemisférami. Tito autoři také tvrdí, že bychom se měli zabývat spíše „pozitivní stránkou dyslexie“ a učinit z ní žakova „přítele“.

Potenciální i aktuální možnosti a schopnosti jedince si můžeme představit jako vícecípou „hvězdu“. Existují „vyvolení“, kteří jsou všestranně nadaní, takže jejich „hvězda“ připomíná „supernovu“. Existence zvláštních schopností v určitých oblastech způsobuje, že „hvězda“ dyslektika připomíná spíše kometu, jejíž některá ramena jsou delší, jiná krátká. Dosud existující systém „matové výchovy“ se snaží „přitesat“ všechny „hvězdy“ do pravidelných a symetrických tvarů pomocí programů, které jsou pro všechny stejné a jsou vnucovány všem. Místo toho bychom ale měli tyto individuální rozdíly oceňovat, protože společnosti potřebuje různorodou a širokou škálu lidí speciálně zaměřených (Wszeborowka-Lipińska, 1997).

Avšak v současné době neexistuje dostatek důkazů, které by tuto teorii o speciálních schopnostech dyslektiků potvrdily. Je sice pravda, že někteří dyslektici se stali významnými umělci a vědci, ale výskyt takto nadaných jedinců v dyslektické

populaci nemusí být vyšší než v populaci běžné. Zkoumáním dyslektických žáků se „speciálními schopnostmi“ se zabýval Martin Turner z Dyslexia Institute v Londýně. Ten prováděl analýzu výzkumu 460 dyslektiků při řešení vizuálně prostorových úkolů. Turner na konci svého výzkumu potvrdil, že nenalezl důkaz, který by svědčil o zvláštním nadání dyslektiků v již zmiňované oblasti vizuálně prostorového myšlení (Wszeborowska-Lipińska, 1997).

### 3. Příčiny specifických poruch učení

Teorií, které se zabývají příčinami vzniku specifických poruch učení, je velké množství. Mnoho z nich však představuje většinou jen dohady zaměřené jednostranně. V současné době můžeme říci, že stále ještě neexistuje jednotná definice, která by jasně vysvětlila, čím je vznik SPU zapříčiněn. Obecně ale platí, že faktorů ovlivňujících existenci SPU je více, jde tedy o kombinaci několika příčin. Tato příčinnost bývá nazývána vícefaktorová nebo také multifaktoriální.

Zdeněk Matějček problém SPU označuje jako problém tzv. nabídky a poptávky, při čemž nabídkou se rozumí schopnosti dítěte a poptávku tvoří požadavky školy. Výuka určitého školního předmětu klade určité nároky na psychickou vybavenost dítěte. Požaduje určité jeho schopnosti, rozvinuté do určité žádoucí míry. Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí, jako je zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod. Za normálních okolností dítě tyto schopnosti rozvinuté má. V tomto případě „poptávka“ školního předmětu a „nabídka“ dítěte pasují do sebe jako prsty jedné a druhé ruky. Tzn. že dítě je schopno uspokojit požadavky, které jsou na něj ve škole kladeny. Avšak u dítěte se specifickou poruchou učení je základní vzorec vloh uspořádán zvláštně, nebo je narušen, některé významné složky chybí nebo jsou zastoupeny jen nedokonale. Může k tomu dojít mechanismy genetickými nebo časným poškozením určitých mozkových struktur. „Poptávka a nabídka“ do sebe prostě nemůžou zapadnout. Dítě nedokáže uspokojit požadavky školního předmětu. To vede k neúspěchu (Matějček, 1995).

Poruchy učení jsou závislé na kultuře společnosti, a proto v odlišných kulturách budou příčiny poruch učení posuzovány odlišně.

Gardner ve své teorii „multifaktoriální“ inteligence popisuje inteligenci jedince nejen jako výsledek jeho vlastností, vrozených i získaných, ale také vlivů kulturních a společenských. Například dívky v 19. století nemusely znát násobilku, protože jen málo z nich mělo možnost se učit. A i když přece tuto možnost měly, společenské normy této

doby nepožadovaly znalost matematiky u žen. Znamená to, že nedostatek matematických znalostí nebyl považován na poruchu učení (Wszeborowska-Lipińska, 1997).

**Mark Selikowitz** rozděluje příčiny vzniku SPU do 4 „kategorií“:

### 3.1. Teorie základní příčiny

Tyto teorie se pokoušejí vysvětlit nejzákladnější stránky daného stavu, jeho primární příčinu.

Činitele, kteří zapříčiňují vznik SPU, dělí Selikowitz na dvě skupiny: genetické faktory a faktory související s prostředím.

#### □ GENETICKÉ FAKTORY

Mnoho studií ukázalo, že děti se specifickými poruchami učení mají velice pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými potížemi. Žádný obecný vzorec pro dědění těchto potíží ale nebyl zjištěn.

Co ale ve výzkumech zjištěno bylo, je fakt, že potíže s učením převládají u chlapců oproti dívkám v poměru tři ku jedné. Toto zjištění vysvětluje značnou roli **chromozomů**<sup>10</sup> typu X. Chlapci mají jenom jeden chromozom X, který dědí po své matce, a chromozom Y zděděný po svém otci; dívky mají dva chromozomy X, po jednom od každého z rodičů. Pokud chlapec zdědí chromozom X s malou vadou, která může zapříčinit specifické poruchy učení, nemá již druhý, který by vadu napravil. Naproti tomu dívka by byla chráněna druhým, bezvadným chromozomem X (Selikowitz, 2000).

Ve studiích O. Kučery, který prováděl výzkum v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, byla prokázána **dědičnost přibližně ve 20 %** (Zelinková 1994).

Ze studií vyplývá, že dyslexie je ze 60-70 % závislá na genetických dispozicích a zbytek závisí na působení prostředí (Vágnerová, 2005).

Pokud jsou poruchy původu genetického, nevedou k tak těžkým poruchám a jejich náprava je snazší (Matějček, 1995).

---

<sup>10</sup> Chromozomy jsou malá, podlouhlá tělíčka, která nesou geny a jsou přítomna v každé buňce těla.

## □ FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S PROSTŘEDÍM

Mnoho studií se zabývalo otázkou, zda se problémy v těhotenství, při porodu a v raném novorozeneckém období vyskytovaly častěji u dětí se SPU. Výsledky těchto studií nejsou jednoznačné, některé na danou souvislost poukazují, jiné nikoli. Zmíněné problémy mohou být příčinou vzniku SPU, ale rozhodně to není jediná příčina. Zvláště u těžších případů je zřejmý neurologický původ týkající se vývoje mozku a mozkových hemisfér. Většinou se jedná právě o poškození mozku, resp. určitých oblastí, během těhotenství, porodu nebo těsně po něm (Selikowitz, 2000).

**Psychoanalytický přístup** ke specifickým poruchám učení, zejména dyslexii, vychází z předpokladu, že příčinou je porucha vztahu mezi dítětem a prostředím, tedy poruchou komunikace. Mezi matkou a dítětem se utváří citový vztah, ve kterém dítě matce sděluje svoje přání a myšlenky a matka na to reaguje. Pokud takovýto citový vztah chybí, dítě je izolované a komunikovat začíná později. Důsledkem takové špatné komunikace bývá opožděný vývoj řeči a nepochopení konkrétních významů slov. To se projeví až ve škole, kde má dítě při čtení a psaní problém pochopit smysl věty (Zelinková, 1994).

## 3.2. Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku

Postižení mozku, jak již bylo zmíněno, může vzniknout jak během těhotenství a porodu, tak i bezprostředně po porodu. Specifická porucha učení však může vzniknout i v pozdějším věku, obvykle následkem nějakého postižení CNS (Vágnerová, 2005).

V případě specifických poruch učení se může jednat o nezjistitelné poškození mozku. Například děti, které prodělaly virovou encefalitidu<sup>11</sup>, mohou být poznamenány obtížemi nerozeznatelnými od specifických poruch učení. Dítě, které bylo dříve dobrým čtenářem, nemusí být po nemoci schopno číst a to i přesto, že k žádné jiné změně u něho nedošlo. Tohoto si všimli odborníci jako Hinshelwood nebo Orton, kteří získali řadu poznatků od pacientů, kteří ztratili schopnosti číst po úraze. Další skupinu tvořily děti, které trpěly vývojovou poruchou čtení, ale nebylo u nich zaznamenáno žádné

---

<sup>11</sup> Virový zánět mozku



poškození mozku. Došli tedy k závěru, že u těchto dětí může být příčina jejich problémů stejná jako u skupiny dospělých, avšak jemnějšího druhu (Mertin, 1999). Takové změny jsou spojeny s poškozením určitých částí mozku zjištěných počítačovou tomografií a magnetickou rezonancí. Existují ale i taková poškození mozku, která jsou současnými testy nezjistitelná, ačkoli jsou předpokládána.

Teorii o nezjistitelném poškození mozku se podobá i teorie malformace mozku. Zde se ovšem namísto poškození mozku předpokládá, že určité části mozku byly deformovány během vývoje plodu. Malformace pravděpodobně změny umístění a rozdělení nervových buněk a tím zapříčiní nižší efektivitu mozku při učení. Malformace jsou příliš malé, aby mohly být zjištěny pomocí počítačové tomografie nebo magnetické resonance. Tato teorie by mohla prokázat existenci základní genetické příčiny potíží, protože právě geny kontrolují, jakým způsobem je mozek utvářen. V současné době však neexistuje přímý důkaz, že by se takové malformace v mozku dětí se specifickými poruchami učení vyskytovaly (Selikowitz, 2000).

Další teorií v této oblasti je teorie lehké mozkové dysfunkce, která vysvětluje specifické poruchy učení na základě abnormality ve vlastnostech a v množství neurotransmiterů v mozku<sup>12</sup>, která narušuje schopnost mozku učit se. Chemické abnormality mohou být výsledkem genetických poruch, protože vznik těchto látek v mozku je řízen geneticky. Poznatky dnešní doby dokazují, že tyto abnormality neurotransmiterů zapříčiňují potíže se soustředěním pozornosti u dětí (Selikowitz, 2000).

Ve výzkumech O. Kučery se lehké mozkové dysfunkce **objevily u 50% dětí** sledované skupiny (Zelinková, 1995).

Teorie opožděného vývoje tvrdí, že u dětí se specifickými poruchami učení dané oblasti mozku neprošly dosud těmito změnami, a proto jsou takové děti zpožděny v jedné nebo více oblastech učení. Kritické této teorie poukazují na fakt, že děti se specifickými poruchami učení nejsou pouze zpožděné, ale jsou odlišné i přímo

---

<sup>12</sup> Chemické látky v mozku, které zabezpečují kontrolu fungování mozku předáváním podnětů mezi nervovými buňkami.

způsobem učení viz. výše. Otázka, zda jde o odlišnosti, či o zpoždění zatím nebyla rozřešena (Selikowitz, 2000).

### 3.3. Teorie selhání mozkové dominance

Teorie selhání dominance mozku předpokládá, že specifické poruchy učení jsou způsobeny tím, že jedna polovina mozku se nestane dominantní nad druhou.

Hlavní část mozku se skládá ze dvou polovin – levé a pravé mozkové hemisféry. Obě spojuje svazek nervových vláken nazývaný corpus callosum. Obě mozkové hemisféry mají podobný vzhled a vzájemně si doplňují funkce. Hemisféra, která řídí řeč, se nazývá dominantní, protože řeč představuje značně důležitou funkci. Aby se dítě bylo schopno správně učit, musí jedna mozková hemisféra dominovat nad druhou, což značí, že se musí specializovat na určité funkce, zejména řečové. Pokud se dominance neobjeví, dochází ke zmatkům a zpoždění. Tuto teorii podporují dvě zjištění, a to, že se děti se specifickými poruchami učení často opoždí ve výběru preferované ruky, a také se u těchto dětí objevují známky tzv. „křížené laterality“<sup>13</sup> (Selikowitz, 2000).

Autoři, kteří se zabývali zkoumáním elektrofyziologické aktivity mozku dyslektiků potvrzují, že mozek těchto lidí má větší symetričnost v práci obou hemisfér. Na jedné straně je tak snížen výkon „levohemisférových“ činností, jako je čtení a psaní, na druhé straně však tato symetričnost může být prospěšná v případech nezlateralizovaných činností, mezi které patří například prostorové myšlení nebo společenská, sociální inteligence (Wszeborowska-Lipińska, 1997).

Teorie dominance však zůstává neprokázanou, neboť existují významné námitky proti použití těchto údajů. Testy laterality nejsou dostatečně spolehlivé, informace o lateralitě a učení jsou rozporné a vyskytuje se příliš mnoho variant ve vztahu lateralita dominance (Selikowitz, 2000).

---

<sup>13</sup> „Křížená lateralita“ je termín užívaný pro děti, které používají údy různých stran těla pro různé činnosti, např. pravou rukou píšou a levou chytají míč.

### 3.4. Teorie vadného zpracování informací

Mozek je jako počítač. Informace přichází do mozku ze smyslových orgánů, je analyzována, a poté uchována v paměti pro pozdější obnovení nebo jiné zpracování. Vědci zaměřili pozornost na některé problémy dětí se specifickými poruchami učení a formulovali teorie o vadách při zpracování informací v mozku.

Byl vytvořen model, který je rozfázován do postupných kroků zúčastněných na procesu zpracování informací tak, aby vady ve zpracování mohly být zjištěny. Pomocí tohoto modelu můžeme zjistit, v které oblasti má dítě se specifickými poruchami nedostatky, a poté se na odstranění těchto nedostatků zaměřit (Selikowitz, 2000).

M. Selikowitz také předkládá myšlenku, že se interpretace výše zmíněných údajů může potýkat s problémem paradoxu „slepice nebo vejce“, tzn. zda poznatky ukazují základní příčinu obtíží, nebo jsou naopak jejich důsledkem. Uvádí příklad dítěte se specifickou poruchou učení, které neumí dobře číst, čte méně, a proto nemá oproti svým vrstevníkům tolik zkušeností, ze kterých by mohlo čerpat. Některé vady ve zpracování informací, které jsou považovány za příčinu specifických poruch učení, mohou být pouze důsledkem nedostatku zkušeností dítěte spíše než primární příčinou.

Dalším důležitým aspektem výkladu poznatků o zpracování informací u dětí je nutnost vzít v úvahu takzvaná „kritická období“. Některé metody zpracování informací v mozku mohou být totiž zapotřebí v určitých obdobích získávání dovedností. Hledisko vývoje musí být proto vždy při výkladu potíží se zpracováním informací u dětí zohledněno.

Nemělo by se zapomínat, že děti se specifickými poruchami učení jsou různorodou skupinou. Vědecké poznatky získané v jedné skupině dětí není možné beze zbytku užít na všechny děti (Selikowitz, 2000).

## 4. Diagnostika a náprava specifických poruch učení

### 4.1. Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je východiskem pro výchovně vzdělávací proces a především také pro reedukaci. Cílem diagnostiky je stanovit úroveň vědomostí a dovedností, charakterizování poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte (Zelinková, 1994).

Zdeněk Matějček se zabývá otázkou, kdo na podkladě své funkce a odborné kvalifikace je oprávněn diagnózu vyslovit. Jeho odpověď zní jasně: ten, kdo je schopen všechny aspekty poruchy náležitě a odpovědně posoudit a nezáleží na tom, zda je to speciální pedagog, dětský psycholog nebo dětský psychiatr. Diagnózu však nakonec vysloví vždy jeden člověk a to ten, kdo může zvážit a přijmout odpovědnost za společenské důsledky, které z jeho závěru plynou (Matějček, 1995).

Že by dítě mohlo mít specifickou poruchu učení si často jako první všimne učitel. Sledováním práce a chování dítěte v porovnání s jeho spolužáky může učitel označit dítě, které má problém s poruchami učení dříve, než si toho všimnou jeho rodiče. Spolehlivý způsob, jak určit, že dítě má specifickou poruchu učení neexistuje. Existují však určité ukazatele, které mohou rodiče varovat, že později bude třeba obtíže dítěte zhodnotit (Selikowitz, 2000).

Diagnostika není věcí jen jednoho člověka nebo jen jednoho vědního oboru, ale je to záležitost interdisciplinární. Jde o úzkou spolupráci pedagogiky, psychologie a lékařských a sociálních disciplín (Matějček, 1995). Diagnostika se provádí jak v běžné školní třídě, tak na specializovaném pracovišti. Tyto diagnostiky se od sebe liší. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky téže třídy či školy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. Specializované pracoviště je takové prostředí, kde lze po navázání individuálního kontaktu utvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnat žáka s populací daného věku. Závěry obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte (Zelinková, 1994). Je světovou raritou, že jsou od roku

1966 pořádány pravidelné „dyslektické semináře“ v Praze pod vedením prof. Matějčka, na nichž se dodnes setkávají učitelé, kteří děti s SPU učí, s psychology, kteří dyslektiky diagnostikují, s lékaři, kteří je vyšetřují neurologicky nebo z hlediska očních pohybů atd. Tento seminář vytvářel důležité prostředí osvěty a komplexní, mezioborový pohled na problém. Přicházeli i přednášející z ciziny, dá se ovšem říci, že tehdejší Československo bylo z hlediska poznání dyslexie velmocí.<sup>14</sup>

#### 4.1.1. Diagnostika v běžné třídě základní školy

Věra Pokorná ve své práci zastává názor, že právě učitel je oprávněn se vyjádřit ke školním neúspěchům dětí a měl by vědět, jak specifické poruchy učení diagnostikovat a napravovat, protože k tomu má nejlepší předpoklady. V anglické a americké literatuře se předpokládá, že v každé třídě sedí průměrně jedno dítě se specifickými poruchami učení. Počet těchto dětí a pravděpodobnost, že každý učitel se s takovým dítětem za svou učitelskou praxi setká mnohokrát, je dostatečným důvodem pro to, aby učitelé tomuto jevu rozuměli (Pokorná, 1997).

V běžné třídě však není v silách učitele provádět diagnostiku podrobně. U dětí, které učitel vnímá jako „zvláštní“, je třeba zaměřit se na zvláštnosti, které jsou uvedené v kapitole o projevech poruch učení, a zaznamenávat je. Učitel může použít záznamový arch. V záznamovém archu si učitel všímá jednotlivých oblastí a projevů možné specifické poruchy učení, jako je čtení, psaní, počítání, soustředění, sluchové a zrakové vnímání, řeč atd. Každá z oblastí je stručně popsána, uvádí se zde informace, zda žák jednotlivé oblasti zvládá či nezvládá. Tento záznamový list má pouze orientační charakter a může přinést informace o základních problémech dítěte. Rozbor školní dokumentace sám o sobě diagnózu ani nestanoví, ani ji nevyvrací – říká jen, do jaké míry přichází v úvahu „podezření“ na tuto poruchu. Údaje z něj také mohou sloužit jako podklad pro vypracování žádosti o vyšetření na odborném pracovišti a také mohou být východiskem pro podrobnější diagnostiku (Zelinková, 1994).

---

<sup>14</sup> [http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=37&rok=02&odkaz=prof.html](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=37&rok=02&odkaz=prof.html) 29. listopadu 2008

Diagnostika žáka by měla probíhat již od 1. třídy základní školy. Většina učitelů pojem specifické poruchy učení zná, avšak negativním rysem může být přehnané zaměření pozornosti učitele na hledání dyslektických dětí hned v prvním pololetí 1. ročníku. Samo podezření už pro rodiče může být šokem a začnou věnovat přehnanou pozornost oblastem, ve kterých se porucha projevila. Vedle toho také začnou hledat viníka, který je za poruchu jejich dítěte zodpovědný. Učitel by proto neměl vyvolávat planý poplach. Že jde o specifickou poruchu nestačí usoudit na základě pouhého nižšího výkonu ve čtení, ale pozornost se musí zaměřit na celou osobnost dítěte (Zelinková, 1994).

#### **4.1.2. Diagnostika na specializovaném pracovišti**

Podle současné platné legislativy provádí diagnostiku SPU tato pracoviště:

**Pedagogicko-psychologické poradny**

**Speciálně-pedagogická centra**

Tato pracoviště mohou stanovit objektivní diagnózu specifické vývojové poruchy učení, a to na základě psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření. Toto vyšetření musí být komplexní.

Dítě je testováno prostřednictvím standardizovaných baterií či testů (např. zkouška laterality, hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení psaných prací, vyšetření řeči, vyšetření inteligence, vyšetření zrakové i sluchové percepce, diagnostika specifických vývojových poruch v českém jazyce,...).

Součástí diagnostiky je také diferenciální diagnostika specifické vývojové poruchy učení od mentálního postižení, smyslového postižení, specifických vývojových poruch jazyka, kulturní zanedbanosti a dalších poruch.<sup>15</sup>

Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje. Součástí diagnostiky je také anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle ji vypracuje sociální pracovníce. Anamnéza obsahuje důležité informace jako zjištění

---

<sup>15</sup> [www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/1stupen/docs/SPU,%20SPU%20a%20LMD,%20integrace.doc](http://www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/1stupen/docs/SPU,%20SPU%20a%20LMD,%20integrace.doc)  
19. listopadu 2008

výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, a také údaje o vývoji řeči, motoriky a onemocněních, která dítě prodělalo (Zelinková, 1994).

Vyšetření dítěte se skládá z několika částí, které by na sebe měly navazovat tak, jak budou dále uvedeny.

### **1. Úvodní rozhovor s dítětem**

Tato fáze předchází vlastnímu vyšetření dítěte a slouží k navázání kontaktu a zbavení napětí z nové situace. V tomto úvodním rozhovoru má odborník také první možnost slyšet, jak dítě mluví (Zelinková, 1994).

### **2. Vyšetření čtení**

K vyšetření čtení jsou používány standardizované testy čtení, které mají různou obtížnost. To znamená, že pro první třídu jsou určeny jiné typy textů než pro starší ročníky. Během zkoušky čtení, která se provádí jednotlivě, si zkoušející zapisuje její průběh na záznamový list. Uvádí se v něm počet slov přečtený za určitý časový úsek – nejčastěji je to jedna minuta, od kterého se pak odečtou slova přečtená chybně. Počet přečtených slov za minutu se poté vyjádří čtenářským kvocientem (ČQ), který se následně porovná s kvocientem inteligenčním (IQ). Rychlost čtení je nejlépe měřitelným ukazatelem vyspělosti čtení (Zelinková, 1994).

Kromě počtu chyb se zaznamenává i jejich kvalita a způsob čtení. Ukazatelem kvality čtení je schopnost porozumění čtenému textu, zda je dítě schopno samostatně vypravovat nebo odpovídat na otázky. (Zelinková, 1994) Během čtení se sleduje i průvodní chování dítěte. Hodnotí se, zda se dítě při čtení předbíhá a vrací, zakoktává se. Zvlášť se také hodnotí, pokud dítě čte tzv. dvojím čtením (jednou nebo vícekrát pro sebe a teprve potom nahlas) (Matějček, 1995).

Ladislava Křišťanová se zabývala otázkou „Proč vlastně děti špatně čtou“. Snažila se postihnout všechny oblasti, které se problému mohou týkat. Velmi důležité je vědět, zda dítě dobře vidí a slyší, zda není nemocné. Podstatné jsou také obtíže s dýcháním nebo se zažíváním, kardiovaskulární nebo alergické problémy. Dalším podstatným jevem, který má vliv na čtení dítěte, je dostatečně podnětné rodinné prostředí a v neposlední řadě musí být zmíněna i práce pedagoga, tedy zda při své práci používá vhodné metody a jaký má k žákovi vztah. Je důležité všechny tyto jevy při diagnostice zohlednit (Křišťanová, 1999).

### **3. Zkouška psaní a pravopisu**

Cílem je zjistit úroveň grafomotoriky a písarských návyků. Při vyšetření psaní a pravopisu se užívají diktáty, které obsahují tzv. specifické dysortografické jevy, protože dyslexie bývá často spojena s dysortografií (Zelinková, 1994).

### **4. Vyšetření inteligence**

Vyšetření inteligence je nezbytnou složkou diagnostického programu. Rozdíl mezi inteligencí a úrovní čtení nebo pravopisu je jedním z hlavních diagnostických kritérií. Vyšetření je prováděno individuálně pomocí psychologických testů. Jejich výsledky, pokud jsou testy dostatečně spolehlivé, pak mohou informovat o skutečné rozumové kapacitě dítěte (Matějček, 1995). Výsledkem testu inteligence je inteligenční kvocient (IQ). Za průměrné IQ se považuje IQ v rozmezí 90–110.<sup>16</sup>

### **5. Speciálně zaměřené zkoušky**

Vedle již zmíněných oblastí probíhají u dítěte ještě další zkoušky a vyšetření, které jsou zaměřeny zjišťování úrovně zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči, matematických dovedností nebo diagnostika LMD. Vedle toho ještě může probíhat zkouška laterality nebo zjišťování sebepojetí dítěte.

Po skončení komplexního vyšetření je vypracována zpráva, ve které by měly být obsaženy komplexní výsledky vyšetření s konkrétními návrhy pro práci s jedincem. Velmi důležitou součástí je informace, zda se jedná o skutečnou specifickou vývojovou poruchu učení (zda byla tedy stanovena objektivní diagnóza SPU).<sup>17</sup>

## **4.2. Náprava specifických poruch učení**

Specifické obtíže, které doprovázejí poruchy učení, není možné odstranit pouhým opakováním. Nápravu, neboli reedukaci, specifických poruch učení představují speciálně-pedagogické metody, které slouží k úpravě nebo rozvoji narušených funkcí a činností.

---

<sup>16</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C4%8Dn%C3%AD\\_kvocient](http://cs.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C4%8Dn%C3%AD_kvocient) 26. března 2009

<sup>17</sup> [www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/1stupen/docs/SPU,%20SPU%20a%20LMD,%20integrace.doc](http://www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/1stupen/docs/SPU,%20SPU%20a%20LMD,%20integrace.doc)  
19. listopadu 2008



Nejlepší způsob nápravy specifických poruch učení je účinná prevence. Existuje mnoho kvalitních publikací, technik a metodik, které se snaží rozvíjet kognitivně-percepční funkce dětí v předškolním věku, a tím vývojovým poruchám učení předcházet. Například Zdena Michalová v článku „*Práce s dětmi v předškolním věku*“ uvádí mnoho zajímavých a účinných rad a námětů, které využila při své praxi v pedagogicko-psychologické poradně. Utvořili skupinu dětí z mateřských školek, pro které vytvořili program skládající se z deseti lekcí. Tento program se zaměřil na rozvoj všech percepčních schopností dětí. Délka jedné lekce byla 60 minut a jediným zaznamenaným problémem byla častá nemocnost dětí. (Michalová, 1995)

Pro překonání specifických poruch učení jsou potřeba specifické způsoby nápravy. (Pokorná, 1997) Avšak vedle znalosti nápravných metod a zásad je velmi důležité vytvořit si určitý plán nápravy, kterého je třeba se držet. Takový plán bude mít vyšší účinnosti, bude-li probíhat podle určitých **pravidel**.

## **Zásady nápravy specifických poruch učení**

Tato pravidla uvedla ve své publikaci Věra Pokorná:

Specifické poruchy učení se vyznačují značnou pestrostí obtíží, kterým se musí přizpůsobit i strategie nápravy. Proto by se terapie měla zaměřit na specifiku jednotlivého případu. Vedle vlastních obtíží se musí respektovat i vnitřní a vnější podmínky pro nápravu a podle toho i modifikovat nápravný postup v průběhu terapie. (Pokorná, 1997)

Jiný postup bude zvolen u dítěte, kde podkladem poruchy jsou mechanismy genetické, a jiný tam, kde je zřejmá spojitost s drobným poškozením mozku a jeho následnou dysfunkcí. (Matějček, 1995)

Mělo by také dojít k psychologické analýze celkové situace dítěte. Nejde pouze o vztah dítěte k učení, který často bývá negativně ovlivněn neúspěchy, ale také musí dojít k analýze vztahů dítěte k rodičům, ke spolužákům nebo sourozencům. Týká se to také postoje samotných rodičů ke škole, školním povinnostem a vzdělání vůbec.

Aby mohla být zvolena nejvhodnější a nejúčinnější nápravná metoda, je třeba provést co nejpřesnější diagnostiku obtíží dítěte. Stanovením diagnózy se vymezují

oblasti, kterým je třeba nejvíce se věnovat, a proto je výsledek diagnostického šetření nejdůležitějším podkladem pro následnou reedukaci.

Aby cvičení, která má dítě provádět, byla jeho schopnostem přiměřená, musí se stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Znamená to, že cvičení by neměla být ani příliš snadná, protože lehká cvičení dítě neinspirují a mohou ho i nudit, ani příliš obtížná, aby v něm nevzbuzovala pocit neschopnosti a strach z toho, že neuspěje.

Další, velmi důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole, a to právě v té činnosti, kde selhávalo. Pokud zažije úspěch, bude ho to motivovat k další činnosti a povzbudí se tak i jeho sebevědomí. Vnitřní motivace je vždy účinnější než vnější. (Pokorná, 1997)

Některé metody jsou zaměřeny právě k tomuto cíli. Prožitý úspěch také zvyšuje důvěru dítěte v terapeuta. (Matějček, 1995)

Aby úspěch zažíval co nejčasněji, je nutné postupovat pomalu a po malých krocích. Není vhodné dítěti zadávat náročnější úkol, dokud si dostatečně nenaacvičí úkol předchozí. Tím, že opět prožívá úspěch, by si dítě mělo uvědomit, že se zlepšuje.

Dalším velmi nezbytným pravidlem je pravidelnost. S dětmi by se mělo pracovat pravidelně, v ideálním případě denně. Pokud se určitá dovednost dělá denně, zvyšuje se naděje na úspěch. Denní nácvik by měl být velmi krátký, ale intenzivní.

Aby dítě úkoly provádělo správně, musí mu porozumět, protože pokud jen pasivně opakuje a bezmyšlenkovitě řeší úkoly, nemůže dojít k znovuvybavování a znovuvědomování nacvičovaného jevu, výsledky se nedostaví a u dítěte dochází k novému zklamání.

Aby dítě porozumělo zadanému úkolu, musí se dokonale soustředit. Proto by mělo být vytvořeno takové prostředí, které mu umožní optimálně se koncentrovat a zaměřit svou pozornost na zadanou úlohu. (Pokorná, 1997)

Koncentraci také napomáhá vytvoření příznivé léčebné atmosféry, která obsahuje důvěru, optimismus a spolupráci a týká se nejen dítěte, ale i rodičů, učitelů, spolužáků a odborných pracovníků. (Matějček)

Protože náprava specifických poruch učení není krátkodobou záležitostí, tak dítě i rodiče musejí být seznámeni s tím, že úspěchy přijdou postupně a po delší době. Proto by měli počítat s dlouhodobým nácvikem. U některých dětí může terapie probíhat i několik let.

Většího a rychlejšího úspěchu se dá také dosáhnout tím, že se určí jednotlivé funkce, které jsou u dítěte nedostatečně rozvinuté, a postupně se každá cvičením rozvíjí tak dlouho, dokud nejsou zautomatizované a dovedené k dokonalosti.

V průběhu reedukace je také vhodné používat metody a techniky, které jsou co nejpřirozenější a respektují situaci, ve které se dítě musí osvědčit. Při nácviku by se neměla přehánět výslovnost, protože dítě potřebuje slyšet takový model řeči, který se nejvíce blíží běžné řeči.

Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, aby vše, co má dítě pochopit a co je mu předkládáno, mělo strukturu. To napomáhá lepšímu porozumění i zapamatování. Úkolem nápravy je vnést do vědomostí dítěte řád tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce (Pokorná, 1997).

Náprava specifických poruch učení je náročná a složitá práce, a proto každý, kdo takto pracuje s dětmi, které trpí poruchou učení, musí projevit hodně trpělivosti. Během terapie se trpělivosti dokonale naučí.

Velkou důležitost má samotný závěr terapie. Ať již je porucha u dítěte uspokojivě, nebo jen částečně napravena, je třeba, aby se mu na další cestu za vzděláním nebo za sociálním uplatněním dostalo určitého vedení a zajištění. Pokud se tak nestane, může dojít k situaci, kdy při nezajištěném přechodu z chráněného prostředí dyslektické třídy do normální třídy může dítě zažívat nový otřes. Proto je důležité dítěti zajistit další životní dráhu (Matějček, 1995).

## 5. Rodina dítěte se specifickou poruchou učení

Pro každého rodiče je obtížné přijmout skutečnost, že jeho dítě má specifickou poruchu učení a tím se odlišuje od ostatních. Každý rodič touží po chytrém a úspěšném dítěti a pokud místo toho začne mít dítě ve škole problémy, rodiče to chápou jako své zklamání v roli rodiče. Pokud je dítě ve škole neúspěšné, hledají příčiny a z nich vyplývající prostředky k nápravě. Jako příčinu rodiče často vidí nezralost svého dítěte, nebo pouze neochotu dítěte se učit. Jiné varianty jsou pro rodiče těžko pochopitelné.

Když rodiče zjistí, že jejich synovi či dceři byla zjištěna specifická porucha učení, prožívají pocity zklamání kombinované se stresem, který má dlouhodobý charakter a rodiče se s ním obtížně vypořádávají. Specifickou poruchu učení často ztotožňují s nízkou inteligencí a dítě chápou jako hloupé nebo neschopné. Jen málo rodičů přijme fakt, že jejich dítě má specifickou poruchu učení, klidně. A jen pro hrstku rodičů toto zjištění představuje úlevu a potvrzení toho, že jejich dítě není hloupé. Další skupinu tvoří rodiče, kteří stanovenou diagnózu nepřijmou a jsou přesvědčeni, že se dítě na svou poruchu vymlouvá, nebo se dostatečně nesnaží.

Nichols (in Matějček, Vágnerová, 2006) rozlišuje tři nejčastější **způsoby, jak si rodiče vykládají specifickou poruchu učení**, respektive dyslexii. To poté ovlivňuje jejich chování a přístup k dítěti.

1. Někteří rodiče chápou dyslexii jako problém nedostatku v oblasti poznávacích schopností. Hlavně se jedná o poruchy pozornosti, paměti, zrakové nebo sluchová diferenciací a porozumění mluvené řeči.
2. Řada rodičů ale věří, že problémy, které jejich dítě má, jsou pouze důsledkem nezralosti, a proto lze doufat, že potíže jsou pouze dočasné a postupným vývojem se situace zlepší.
3. V dalším případě rodiče vidí příčinu neúspěchu dítěte pouze jako problém motivace dítěte a jeho neochotu a lenost učit se.

Postoj, který si rodiče utvářejí k problémům, způsobeným specifickou poruchou učení, je ovlivňován řadou **faktorů**.

Jedním z nich je vliv společnosti, ve které rodina žije. Tato společnost si utváří určité postoje a názory, které rodina nevědomky přejímá. Dalším faktorem jsou instituce a skupiny, které mohou rodiče ovlivňovat svými rozhodnutími, např. návrh na umístění dítěte do určité školy, doporučení poradny, návrh učitele a tak podobně. Důležitým, rodinu bezprostředně ovlivňujícím faktorem, jsou sami členové rodiny, kteří jsou spolu každý den v kontaktu, na jejich schopnostech zvládat zátěž, vztazích mezi nimi nebo na stabilitě rodinného systému (Matějček, Vágnerová, 2006).

Tak jako můžeme rozlišit několik typů rodičů, můžeme odlišit různé způsoby prožívání. Někteří rodiče se cítí přetíženi a stresováni zátěží, která na ně byla najednou uvalena. To je umocněno ještě faktem, že jejich úsilí nebývá odměněno viditelným a uspokojujícím výsledkem. Rodiče mohou být také zklamáni, protože očekávali školní úspěch. Vinní sami sebe, že něco zanedbali a cítí se bezradně. Mohou hledat viníky v učitelích a odbornících, kteří jim nedokázali pomoci tak, jak by si představovali.

## 5.1. Zdroje stresu v rodině

Z výzkumu Ivy Strnadové-Ledenické (2005), která dělala rozhovory s rodiči dětí dyslektiků, vyplynulo šest základních kategorií, které označila jako **základní zdroje stresu v rodinách**. Jsou to: spolupráce se školou, spolupráce s dalšími odborníky, dyslexie jako postižení se vím, co obnáší, reakce okolí-předsudky ve společnosti, pocit viny a ekonomická situace rodiny.

### 1. Spolupráce se školou

Spolupráci se školou rodiče přikládají velký význam a celkově lze říci, že je to jeden z nejčastěji uváděných zdrojů stresu. Pokud škola z pohledu rodičů nedostatečně spolupracuje, tak v jejich očích selhává a rodiče se k ní staví negativně. Školu pak mohou také pokládat za viníka neúspěchu svého dítěte. Pocity nedostatečného porozumění a malé možnosti získat pomoc jako jeden ze stresových faktorů ve své studii uvádí i Matějček s Vágnerovou (2006).

Mezi nejčastější uváděné zkušenosti se školou Strnadová-Ledenická uvádí ponižování dítěte ze strany učitele. K dalším problémům patřila nepřipravenost učitelů na práci s dětmi s SPU kombinovaná se sníženou schopností pochopit

potřeby dětí, nebo neochota přizpůsobit jim učební plán. Našli se i rodiče, kteří se setkali se šikanou ze strany spolužáků.

## 2. Spolupráce s dalšími odborníky

K odborníkům, se kterými se rodiče v rámci SPU setkávají, patří pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, psychologové a praktičtí lékaři. Rodiče se zde často setkávají s neschopností dostatečně kvalitně a srozumitelně informovat o problému a způsobech jeho zvládnání.

Rhiannon Howie-Davies a Karen McKenzie (2007) provedli studii, ve které mimo jiné porovnávali skupinu rodičů, jejichž děti mají SPU, s rodiči zdravých dětí. Z jejich závěru vyplývá, že pro rodiče je podstatnější kvalita sdělované informace, než velké množství nejasných nebo neúplných informací.

## 3. Dyslexie jako postižení se vším, co obnáší

Mezi nejčastější stresové faktory spojené s dyslexií jakožto postižením, Strnadová-Ledenická uvádí skutečnosti prožívání rodičovství, samotné projevy dyslexie a propast mezi normální hodnotou IQ a školním prospěchem. Rodiče se s projevy dyslexie a dalších specifických poruch těžce smiřují, zvláště pak s jejich odrazem na školní výkony dítěte a na domácí přípravu. Nejtěžší je pro rodiče vyrovnat se s neúměrnou délkou domácí přípravy vzhledem k dosaženým studijním výsledkům. S přípravou do školy souvisí i snížená schopnost dyslektiků soustředit se na práci.

## 4. Reakce okolí-předsudky ve společnosti

Většina lidí hledá v náročných životních situacích oporu ve svém okolí. Potřebují se s druhými podělit o své trápení a obavy, aby si ulevili a získali povzbuzení. Pokud je ale reakce okolí negativní, může dojít ke zhoršení situace, která i tak může být náročná.

Nejobtížnější je smířit se s negativní odezvou ze strany partnera, od kterého člověk naopak čeká porozumění a podporu.

## 5. Pocit viny

Pocit viny je u rodičů, jejichž dítě má specifickou poruchu učení, častým jevem. Tento pocit je ještě umocněn v případech, kde je postižení dědičného původu či kde je dědičností jedním z možných etiologických faktorů. Tam, kde má rodič potvrzeno, je dítě poruchu zdědilo po něm, nabývá pocit viny často neúnosných rozměrů.

Rodiče, kteří sami některou poruchu mají, trpí pocitem, že dítěti své postižení předali a současně se nemohou smířit s tím, že díky vlastní poruše nejsou schopni dítěti dostatečně pomoci. Druhá skupina rodičů, kteří poruchu nemají, zas pociťují vinu za to, že z neznalosti ze začátku na dítě vyvíjeli přehnaný tlak, dítěti školní neúspěch vyčítali nebo mu křivdili a považovali ho za lenocha.

Pocit viny bývá často subjektivním názorem rodičů, který nemusí odpovídat skutečnosti, ale to na intenzitě jejich pocitů mnoho nemění (Matějček, Vágnerová, 2006).

#### 6. Ekonomická situace rodiny

Významným zdrojem stresu je pro rodiče je ekonomická v souvislosti s nutností uživit rodinu a s obavami o budoucnosti dítěte. Tímto problémem trpí hlavně sociálně slabší rodiny, což jsou matky samoživitelky, nebo je jeden nebo oba rodiče nezaměstnaní. Pro matky samoživitelky je velice obtížné uživit rodinu a navíc se dostatečně věnovat dětem.

## 5.2. **Metody zvládnání stresu**

Díky faktu, že dítě má specifickou poruchu učení, se stres v rodině stává denním chlebem. Rodiče si proto vytváří různé metody, jak ho odbourat, nebo alespoň zvládnout. Sobotková (In: Matějček, Vágnerová, 2006) uvádí tyto čtyři **metody zvládnání stresu**, které jsou poplatné zvládnání individuální zátěže jako takové.

#### Strategie zaměřená na redukci působení stresorů

Rodiče hledají taková řešení a takové způsoby, které problém redukuje či omezují jejich intenzitu a četnosti výskytu. V tomto případě se může jednat o umístění dítěte do speciální třídy nebo změnu školy či učitele.

#### Strategie zaměřená na získávání dalších zdrojů opory a pomoci

Jedná se o nacházení institucí i jedinců, kteří by mohli rodičům s problémem pomoci. Rodiče k tomu potřebují dobré sociální kompetence, kontakty s jinými lidmi a také schopností požádat přiměřeným způsobem o pomoc a neřešit své problémy v izolaci. Často se jedná o návštěvu pedagogicko-psychologické porady nebo dyscentra. Může se však jednat i o pomoc a podporu ze strany ostatních členů rodiny.

### Strategie zaměřené na pochopení a přijatelný způsob interpretace problému

Způsob interpretace problému napomáhá zvládnutí stresu a také zároveň funguje jako spouštěč obranných reakcí. Přisuzování potíží vnějším faktorům je z hlediska zachování psychické pohody účelnější než přijetí pocitů viny i za to, co není vinou rodičů, tedy fakt, že jejich dítě trpí specifickou poruchou učení. Patří sem i schopnost rodičů udržet si pozitivní sebehodnocení i pozitivní postoj k dítěti a rodiče by také měli dokázat prezentovat problémy svému okolí.

### Strategie zaměřené na zvládnutí negativních pocitů

Přítomnost specifické poruchy učení by neměla v rodině znamenat, že se její členové vzdají volnočasových aktivit a zábavy na úkor poruchy. Pozitivní prožitky napomáhají vyrovnat se s nepříjemnostmi a mohou se stát kompenzací problémů způsobených poruchou učení. Ve volnočasových aktivitách může dítě nalézt tu, ve které vyniká, a na základě toho zažít uspokojení z úspěchu. Rodiče by měli mít svůj vlastní život a nebýt stále ovládnáni školními problémy svého dítěte. Díky tomu zvládnou stres snadněji a problém i budoucí zlepšení uvidí pozitivněji.

Pokud rodiče nezvládnou stres způsobený problémem dítěte ve škole, může dojít k narušení rodinných vztahů- jak k dítěti, tak k ostatním členům. Současně s tím může být narušen i vztah ke škole jako celku i k jednotlivým učitelům nebo pracovníkům poradny.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V dnešní době existuje celá řada prací, které se zabývají problematikou specifických poruch učení u dětí nebo specifickými poruchami učení jako takovými, ale jen málo studií se věnuje zkoumání rodin těchto dětí. Cílem tohoto výzkumu je proto vytvořit další studii zabývající se rodinami dětí s SPU, a v ní uvést některé poznatky z oblasti subjektivního vnímání a prožívání specifických poruch učení z pohledu rodičů. Zároveň je také věnována pozornost zvládnutí stresu, který je s problematikou SPU rozhodně spojený.

Na základě výše zmíněného cíle jsem si kladla tyto základní otázky:

1. Jaká je informovanost rodičů o problematice SPU?
2. Jak rodiče vnímají školní přípravu?
3. Co rodičům specifická porucha učení dala a vzala?
4. Jak se rodiče dítěte s SPU vypořádávají se stresem?
5. Jak rodiče vnímají školu?
6. Co je pro rodiče ve spojitosti se specifickou poruchou učení nejtěžší?
7. Jaký mají rodiče vztah k dítěti a dalším sourozencům?

## 7. Popis vzorku

Zkoumanou skupinu tvořili rodiče, jejichž děti trpí některou ze specifických poruch učení (ta musela být diagnostikována v pedagogicko-psychologické poradně) a zároveň navštěvují základní školu. Rodiče byli kontaktováni prostřednictvím základních škol, ve kterých jsem poprosila o spolupráci jednotlivé výchovné poradce, kteří se stali prostředníky a rozeslali rodičům dětí s SPU dopis s žádostí o spolupráci. Celkem jsem o pomoc požádala 4 základní školy, z toho tři v Českých Budějovicích a jednu v Soběslavi. Ve třech případech jsem byla úspěšná, avšak ve čtvrté základní škole jsem byla odmítnuta z důvodu zbytečného přidělování starostí a práce. Na každé ze zbylých třech škol jsem zanechala jedenáct dopisů, na jedné jich bylo dvanáct. Dohromady jsem tedy rozeslala 34 dopisů. Z tohoto množství se ozvalo deset rodičů, z nichž navíc jeden nevyhovoval požadavkům, protože dítě nemělo diagnostikovanou specifickou poruchu učení, ale pouze lehkou mozkovou dysfunkci, a druhý z rodičů sice spolupráci přislíbil, více se však neozval. Ani v jednom případě se nepodařilo zajistit přítomnost obou rodičů.

Zkoumanou skupinu tedy tvořilo osm rodičů, z toho sedm matek a jeden otec, jejichž děti navštěvovaly 5.-8. třídu, z toho dvě děti pátou třídu čili první stupeň základní školy, tři z dětí chodily do šesté, dvě navštěvovaly osmou a jedno devátou třídu. Věkové rozhraní dětí bylo 10-15 let. Z počtu osmi dětí bylo pět chlapců a tři dívky.

Nejčastějším typem specifické poruchy učení byla dyslexie a to ve 100% případů. U jednoho z nich byla přítomna pouze dyslexie, ve třech případech byla kombinována s dysortografií a čtyři děti měli dyslexii kombinovanou jak s dysortografií, tak s dysgrafií. Z těchto čtyř dětí se navíc u dvou objevil náznak hyperaktivity s poruchou pozornosti (ADHD).

Tabulka u každého z rodičů shrnuje pohlaví a věk dítěte, navštěvovanou třídu v době rozhovoru a typ specifické poruchy učení.

	Pohlaví dítěte	Věk dítěte	Třída	SPU
Matka č.1	chlapec	11 let	6. třída	dyslexie
Matka č.2	dívka	12 let	6. třída	dyslexie
Matka č.3	chlapec	15 let	8. třída	3 x dys <sup>-18</sup> + ADHD
Matka č.4	chlapec	14 let	8. třída	3 x dys <sup>-18</sup> + ADHD
Matka č.5	dívka	10 let	5. třída	dyslexie+dysortografie
Matka č.6	dívka	11 let	6. třída	dyslexie+dysortografie
Matka č.7	chlapec	14 let	8. třída	3 x dys <sup>-18</sup> + ADHD
Otec č.8	chlapec	11 let	5. třída	3 x dys <sup>-18</sup>

Tabulka č. 1: Shrnutí výzkumného vzorku

---

<sup>18</sup> dyslexie, dysgrafie i dysortografie

## 8. Metoda sběru a zpracování dat

Jak již bylo řečeno výše, rodiče byli kontaktováni prostřednictvím dopisů obsahujících vysvětlení důvodu dopisu, seznámení s tématem diplomové práce, žádost o spolupráci, ujištění o naprosté anonymitě a kontakt pro možnost vyjádření jejich souhlasu.

Hlavní metodou použitou ve výzkumu byl následně *polostrukturovaný rozhovor*, který probíhal ve většině případů v domácím, pro rodiče příjemnějším a přirozenějším, prostředí, jen v jednom případě proběhla schůzka v kavárně.

Rozhovor trval přibližně třicet minut, přičemž ve dvou případech se protáhl na hodinu. Rozhovor byl nahráván na diktafon a následně přepsán doslovnou transkripcí.

Během rozhovoru bylo položeno asi deset hlavních otázek, které byly podle situace upravovány, doplňovány či zpřesňovány. Na tyto otázky dotazovaní rodiče postupně bezprostředně reagovali. V některých případech musely být použity navádějící otázky, se kterými rodič buď souhlasil nebo ne, a to proto, že nevěděl, jak odpovědět.

Z důvodu prokázání diagnostikované specifické poruchy učení a za účelem sběru doplňujících informací byly od rodičů vyžádány *kopie zpráv z pedagogicko-psychologické poradny*. Ve dvou případech nebylo možné kopii zprávy získat, proto byla pořízena její fotografie. V každém případě zvlášť byli rodiče informováni o naprosté anonymitě a ujištění, že zpráva z psychologické poradny nebude nikde uvedena a po zpracování této práce bude zničena.

Druhou použitou metodou byla *metoda pozorování*. Díky této metodě byly získány informace vyplývající z chování a povah jednotlivých rodičů a ve čtyřech případech také z interakce s dítětem.

K vyhodnocení získaných informací byla využita *kvalitativní analýza*, při které byly zhodnoceny, rozebrány a porovnány jednotlivé rozhovory.

## 9. Výsledky výzkumu

### 9.1. Kasuistiky rodičů a dětí a rozborů jednotlivých rozhovorů

Během rozhovorů nedošlo nikdy k žádným problémům. Rodiče odpovídali ochotně a upřímně o tom, jak vnímají a prožívají, i vnímali a prožívali, přítomnost specifické poruchy u jejich dítěte. Ani v jednom případě nenastal problém s ochotou mluvit, nikdo z rodičů neodmítl odpověď na jakoukoli otázku. Na většině rodičů byl vidět zájem o dítě a jeho vzdělání. Důvodem, proč se spoluprací na této práci souhlasili, byl fakt, že pomáhají vytvářet další materiál, který by v budoucnu mohl pomoci dalším rodičům.

A nyní k jednotlivým rozhovorům, které jsou z důvodu anonymity pouze očíslovány. Stejně číslo, jako má rozhovor, bylo také přiděleno jednotlivým matkám respektive otci. (viz. následující kapitola)

Z důvodu přehlednosti jsou rozborů rozhovorů vytvořeny podle jedné osnovy, ačkoli jednotlivá témata se v rozhovorech objevovala na různých místech.

#### Rozhovor č. 1

První rozhovor probíhal v domácím prostředí, kde se matka cítila jistě. Matka se jevila jako velice příjemná žena, ale z jejího pozorování bylo vidět, že i přes domácí prostředí se cítí trochu nejistě a občas si nebyla jistá, jak na kladené otázky odpovídat. Na začátku se matka zdráhala poskytnout zprávu z pedagogicko-psychologické poradny kvůli zveřejnění choulostivých informací. Po ujištění o naprosté anonymitě a o tom, že zpráva nebude nikde zveřejněna, matka zprávu poskytla. Matka je rozvedená a syna vychovává sama.

Syn Roman v době rozhovoru navštěvoval šestou třídu a bylo mu 11 let. Ze zprávy z odborného vyšetření vyplývá, že chlapci byla diagnostikována SPU-dyslexie. Roman je intelektově nadprůměrný, má obtíže v koordinaci zrakové, sluchové a motorické modality. Dyslexie mu byla diagnostikována na konci třetí třídy na popud

třídní učitelky. Matka sice pozorovala nápadné nesrovnalosti již v předškolním věku a žádala o odklad, ale v poradně nic neobjevili a poslali ho do první třídy. *„Já už jsem žádala o odklad školní docházky, protože se mi zdál tak jako v porovnání s dcerou takovej dětskej a nedovyvinutej. My sme prošli takovou tou poradnou pedagogickou tím zkoumáním a tam ho stanovili jako že je výbornej.“*

Před diagnózou matka o specifických poruchách učení věděla pouze z doslechu. Věděla, že existují, ale nic bližšího. *„No tak slyšela sem, že existujú dyslektici, dysgrafici, vím že občas dcera říkala, že mají ve třídě, co s nima je, ale blíž taky ne.“* Před tím, než byla zjištěna diagnóza, syna nebrala jako hloupého. Charakterizovala ho jako nekoncentrovaného, roztěkaného a nepozorného. Z rozhovoru vyplynulo, že matka dyslexii rozhodně nespojuje s nedostatkem inteligence. Také jakmile synovi dyslexii diagnostikovali, matka o problematiku projevila zájem a začala vyhledávat další informace na internetu.

Zjištěním diagnózy se pro matku nic nezměnilo. Starostí jí nebylo, její přístup k synovi se nezměnil. Diagnózu nepocítuje jako úlevu, ale naopak v tom vidí potíží, zvláště ve škole. *„ne to ne, spíš v tej škole je to spíš na obtíž si myslím ta diagnóza, protože spousta učitelů se nato kouká tak jako že sme si vyběhali nějakej papír, aby měl úlevy, ještě mu to předhazujú.“*

V době rozhovoru, tedy v šesté třídě, matka Romanovi pomáhala s přípravou do školy. Jako největší problém uvedla to, že díky potížím se čtením a psaním dochází ke zbytečným problémům, které vedou ke špatnému nebo pomalejšímu pochopení látky. *„On látku chápe, on když jí dostane podanou, tak nemá problém jí pochopit, ale to samotné zpracování toho úkolu nebo toho zadání nebo ... on dostane vypočítat obsah, on přečte obvod a z toho vyplývá, že on to udělá špatně no.“* Pokud je mu však látka podána srozumitelně, s jejím pochopením nemá potíže.

Jako celkově nejhorší vnímá matka pocity zklamání jak ze svého pohledu, tak z pohledu syna. Ani v jedno m případě to však není myšleno ve smyslu zklamání v něčem, ale z pohledu syna spíš zklamání z neúměrného množství vynaloženého času v porovnání s výsledkem. Matka spíš než pocit zklamání cítí bezmoc v tom, že s tím víc nenadělá.

Při otázce, co matce přítomnost SPU dala, se jen pousmála. Po delším přemýšlení však připustila, že jí to dává jakousi omluvenku za synovo chování, že to není její špatná výchova. Zřejmě na přítomnost poruchy učení svádí veškeré problémy v

chování, které Roman má. „... nemusím mít úplně výčitky vůči okolí, když se nechová zrovna vhodně, tak jak bych si myslela, tak si tak já v duchu řeknu, prostě to není tím, že bych blbě vychovávala...“

Jako odpověď na opačnou otázku, tedy co jí SPU vzala, matka bez rozmyslu uvedla čas, který musí strávit přípravou do školy, jeho kontrolou a přemlouváním k učení. Z její další výpovědi také vyplynulo, že další věcí, která byla negativně ovlivněna, jsou matčiny nervy, protože uvedla, že se občas v noci budí a přemýšlí nad tím, zda na něco během přípravy nezapomněla.

Co se týká redukce a vypořádávání se se stresem matka uvedla relaxaci nebo sport. „...to je všeobecně jak si člověk ulevuje, že jde ven, že se jde vyběhat, relaxace. Nebo si otevřu láhev vína a dám si skleničku, ... tak jako pohodu a chvílku vypnout.“

## **Rozhovor č. 2**

Druhý rozhovor se opět uskutečnil v domácím prostředí. Matka opět mluvila otevřeně, vypadalo to, že má skutečný zájem dceři pomoci. Nesnažila se nic zatajovat ani se žádné otázky nevyhýbala. V tomto případě je rodina úplná, avšak otec se do výchovy dcery příliš nezapojuje, a to z důvodu časově náročného zaměstnání.

V době rozhovoru dcera Kristina navštěvovala 6. třídu a bylo jí 12 let. Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny uvádí, že Kristině byla zjištěna dyslexie a dysortografie. Je schopna samostatné práce, ve čtení jen mírně chybje, čímž dochází k nepřesnostem v reprodukci textu. V písemném projevu se objevuje řada chyb, ačkoli Kristina pravidla ústně zná. Má oslabenou vizuomotoriku, grafomotoriku, zrakovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a orientaci v prostoru.

Specifická porucha učení byla dceři diagnostikována ve třetí třídě, což se matce zdálo pozdě a viní za to třídní učitelku, které na tento problém měla upozornit. „No zjistili jí to až ve třetí třídě, ale já teda myslím, že už to teda bylo poznat dřív, jo. Ta učitelka si toho určitě musela všimnout, protože holka měla fakt špatný známky a bylo to čím dál tím horší, jo.“ Návrh na návštěvu pedagogicko-psychologické poradny vyšel z iniciativy matky. Ta také vidí problém už v nástupu do školy. Před nástupem do první třídy vzala dceru do poradny, protože se jí zdálo, že není dosud dostatečně vyspělá. V poradně však dceru do první třídy doporučili. „No vono už když šla do první třídy, tak sem jí vzala do poradny, jako že by měla dostat odklad, jo, no a tam mi akorát řekli, že



*je v pořádku, že odklad... prostě že na odklad nemá nárok. Jenže pak v tej třídě byly skoro všechny děti s odkladem, jo, takže ona tam byla s dětma vo rok nebo i vo rok a půl staršíma, takže jim pak prostě nestačila, to je jasný. Ty děti byly prostě na jiný mentální úrovni.“*

Před diagnózou matka specifické poruchy učení znala, protože její synovec je dyslektik. Z toho vyplývá, že základní informace již měla. Díky tomu také měla možnost všimnout si u Kristiny některých znaků, které jí připomínaly dyslexii. *„No když na tím tam přemejšlim, tak asi jo. Vona už ve školce neuměla vůbec kreslit jo a ani jí to nebavilo a ani kreslit moc nechtěla. Dycky když kreslila, tam vůbec nešlo poznat, co to je jo. Ale vůbec. No a přitom ostatní děti kreslili tak hezky.“* Z toho vyplývá, že matka byla trochu zklamaná, že její dcera nedosahuje takových výsledků, jak by si matka přála. Sama přiznala, že byla zklamaná, že nemá chytré dítě, ale časem pochopila, že její dcera není hloupá. Po diagnóze si začala sama vyhledávat informace na internetu a kladně hodnotí přístup ze strany pedagogicko-psychologické poradny, ve které jí podali dostatek informací. *„... no tam mi pani doktorka všechno řekla, co a jak a že... no prostě všechno vysvětlila, takže sem všechno pochopila a taky mi tam poradili, jak se s ní mám učit, že mám dělat pauzy a chválit a tak no.“*

Vztah k dceři by nebyl jiný a nezměnil se ani po stanovení diagnózy. Už před ní se matka intenzivně věnovala přípravě do školy a po poradě s psychologkou pouze upravila a vylepšila postup. Dcera rozhodně není hýčkána, ani nezažívá úlevy na základě přítomnosti SPU. Specifická porucha učení rozhodně nevytváří problémy v rodinném životě, protože striktně oddělují školu od soukromí.

Co se týká přípravy do školy, tak to je stoprocentně záležitostí matky. Ta se snaží dodržovat zásady přístupu k výuce tak, jak jí poradili v pedagogicko-psychologické poradně. *„No já teda se snažim dodržet to, co my řekli v tej poradně, jo, no takže třeba krátký úseky, pauzy, hodně jí chválit a vůbec nekritizovat a tak no. Tak že jo, není to stoprocentní, ale no tak snažim se co to de.“* Nejhorší, co se výuky týče, je pro ni pocit marnosti. To, že s dcerou nad učením stráví nějaký čas, a pak stejně lepší známku než trojku nepřinese.

Matka dceru nebere jako jinou a ani v dyslexii nevidí zásadní problém. Ví, co to je, a že to není snížená inteligence. Smířila se s tím. Proto také matka nevidí problém v budoucím uplatnění. Jediné, co jí dělá starosti, jsou známky, které jsou hlavním problémem pro přijímací zkoušky na střední školu. Rozhodně ale ví, že dcera není

hloupá a měla by na střední školu, pokud by se tam bral ohled na to, že je dyslektik. Podle matky to, že je samostatná a tvořivá je podstatnější, než to, že neumí pořádně číst nahlas.

Největším problémem spojeným s SPU je pro matku již jednou zmiňovaný pocit marnosti. *„No asi ten pocit takový tý marnosti, no. No víte vono je hrozný, když se to s ní učíte, vona to umí, eště to dvakrát zopakujem a pak stejně prostě tu dobrou známku nemá. To si fakt pak člověk vobčas řekne, že je to všechno zbytečný.“*

Na otázku, co jí SPU vzala, matka odpověděla, že pochopení pro ostatní. Už se na lidi s nějakou chybou nedívá tak kriticky, protože ví, že za to nemůžou. To je rozhodně pozitivní vliv.

Čas, který by mohla strávit jiným, příjemnějším způsobem. V této odpovědi však popřela předešlé tvrzení týkající se pocitu marnosti, protože uvedla, že čas, který vynaložila na učení s dcerou, nebyl zbytečný, protože vidí pokrok a zlepšení.

Když je matka hodně vyčerpaná, tak to je moment, kdy se do problému zapojuje manžel. *„Víte, von dycky už pozná, že už toho mám dost, že bych mohla každou chvíli bouchnout, tak prostě veme Kristinku někam ven a já mám byt jen pro sebe ... no relaxuju, čtu si, uklízím, dám si třeba skleničku vína, pustím si televizi a tak no.“*

### **Rozhovor č. 3**

Tento rozhovor probíhal v kavárně. Matka působila příjemně, mluvila otevřeně, nic se vyloženě nesnažila zamlčet nebo zamluvit. Tak jako každá mluvila spíš o synovi než o sobě.

Specifická porucha učení byla Šimonovi diagnostikována již v první třídě. V době rozhovoru navštěvoval osmou třídu a bylo mu 15 let. Z rozhovoru vyplynulo, že se matka o svého syna stará víc než by bylo zapotřebí, a tím mu v podstatě ubližuje. Syna Šimona přesunovala mezi několika školami – ve druhé třídě matka pozorovala, že syn nestačí ve vědomostech a dovednostech ostatním žákům, a proto ho přeložila na jinou školu, kde mohl druhou třídu opakovat. To byla sportovní škola, a když skončil s hokejem, kde měli problémy s trenérem, následoval přesun na další školu. Protože je Šimon hyperaktivní a typ „problémového žáka“ tak měl v současné škole opět problémy a maminka opět měla v plánu dát ho do osmé třídy do jiné školy. To už ale syn říkal, ať

to nedělá, že je pro něj hodně těžké se dostávat do nového kolektivu a pořád dokola všem vysvětlovat, že má dyslexii.

Podle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny byla Šimonovi diagnostikována dysortografie, dysgrafie a významná dyslexie spojená s hyperaktivitou s poruchou pozornosti (ADHD) při nadprůměrném, ale nevyrovnaném intelektu. Vyšetření bylo provedeno z podnětu matky. *„No my sme měli problém s třídní učitelkou, tak sme si to museli zařídit sami.“*

Před první třídou matka s SPU zkušenosti již měla, protože stejný problém nastal i u starší dcery, avšak porucha nebyla tak výrazná. Ačkoli matka tedy věděla, co SPU je, přesto si vyhledávala další informace. *„No já už sem o tom něco věděla, protože jí měla ta starší dcera. Ale já mám v povaze, že když se něco naskytne, tak se snažím zjistit co nejvíc informací. ... Vyptávala sem se.“* Přestože již matka zkušenosti měla, nenapadlo ji, že by syn mohl mít specifickou poruchu učení. *„... to člověk zjišťoval pak až zpětně, protože ta zkušenost tam nebyla. Takže jeho nebavilo kreslit, nezajímaly ho knížky, jo, prostě takovýhle činnosti ho zkrátka nebavily. Ani Lego moc neskládal...“* Hyperaktivita byla diagnostikována již v předškolním věku a i když pozorovala určité problémy, spojovala je s právě s hyperaktivitou. Synovu nechut' ke knihám a celkově tento problém matka nesla velmi těžce. Zvláště tomu napomohl fakt, že si tím již jednou prošla, a proto se těšila, že u syna to bude jinak. *„Já mám ještě starší dceru, to je taky dyslektik, ale ta je tak trochu 'lehce lízlá' a i s ní to bylo strašný, tak sem se těšila až pujde do školy kluk, že to bude lepší, a u něj to bylo ještě horší, takže to byl očištec.“* I zprávu o diagnóze matka přijala velmi špatně. Byla nešťastná, že to potkalo zrovna jejího syna. O to horší to bylo, když zjistila, proč se u syna SPU projevila. Šlo o prenatální problémy a Šimon se narodil s poporodní infekcí, jejíž příčinou zřejmě porucha učení je.

Co se týče přístupu k synovi, matka uvádí, že přítomnost poruchy učení rozhodně její vztah k němu změnila a narušila. Avšak primárním důvodem není přítomnosti SPU, ale spíše problémy v rodině, které díky SPU vznikly. *„... ten vztah by určitě probíhal jinak, protože v momentě kdy nemáte s dítětem problémy s učením, tak prostě se doma nehádáte a nevztekáte a tak to probíhá všechno hladčeji, že jo a od toho se pak odvíjí další a další situace.“* Když ale nakonec eliminovala přípravu do školy, matka změnila názor. Její vztah k synovi byl narušen pouze během přípravy do školy. Co se týče rodinného života, ten se dle názoru matky nezměnil. *„... když vyjmu z toho*

*jako domácí přípravu a dejme tomu známky, nad kterými sme taky mávli rukou, tak by to bylo asi stejné.*“ Učení tedy striktně odděluje od osobního života.

V nižších třídách se matka se Šimonem učila každý den, navíc do rodiny 2-3krát týdně dojížděl doučovat speciální pedagog. Na učení s ním pro ni bylo nejhorší neustálé přemlouvání a nucení k učení, které zabralo mnohem více času, než učení samotné. V určitých chvílích bylo také pro matku obtížné pochopit jeho neschopnost naučit se tak jednoduchou věc, jako je i/y po souhláskách. „... *V momentě, kdy se s ním učíte dějepis, tak je schopnej se to naučit, v momentě, kdy se do něj snažíte natlouct češtinu, tak to je absurdní případ prosně. Potom člověk i zapomene na to, jak.. jak vlastně se tadlenta porucha vlastně jaká je a říká si „Ježíši, jak to, že on neslyší tvrdý a měkký souhlásky! Jak je to možný, to nemůže bejt pravda ani...*“ Matka ale chápe, že tyto problémy nejsou spojeny s nízkým intelektem. Sama potvrdila, že je schopen látku se naučit, pokud to však není český nebo anglický jazyk.

Na otázku, co je pro matku na specifické poruše nejhorší, převedla otázku na syna. „*No já bych řekla, že mu to docela zkazilo život.*“ Matka si zřejmě vůbec nepřipouští, že by porucha jakkoli ovlivnila její život, protože i při druhém pokusu získat informaci přímo o ní a o jejím pocitu, stále odpovídala stejně. V předešlé části rozhovoru také matka jako velký problém spojený s SPU uvedla ztrátu sebevědomí, které si pak dítě začne nahánět někde jinde, právě tak, jak se to stalo u Šimona.

Jako jedinou kladnou věc, kterou jí specifická porucha učení dala, byl fakt, že si začala mnohem více vážit fyzického zdraví svých dětí. Napomohla tomu také zkušenost, ve které popsala setkání se svými přáteli, kteří mají těžce fyzicky postižené dítě. V porovnání s tím, je pro matku přítomnost SPU u jejího syna jen pouhá hloupost. Díky tomu si uvědomila, že fakt, že její syn má poruchu učení, neznamená konec světa a není to nic, s čím by se nedalo žít.

Co jí přítomnost SPU vzala, byl rozhodně čas, který věnovala přípravě do školy a celkově nadprůměrné péči o syna. „*A vzalo mi to asi několik let života.*“

Od stresu, který není pouze výsledkem synovy poruchy, jí pomáhá několik prostředků. V první řadě matka uvedla svou nejmladší dceru, která navštěvuje první třídu a nosí domů samé jedničky, čímž matce zvedá náladu. Dalším, již běžnějším, způsobem relaxace je pro ni práce a sport. „*Rozhodně je to tedy absolutní odtržení od učení. Já nejsem zdaleka vyčerpaná jenom z něj. Já mám totiž děti 3 celkem, nejmladší mám v 1 třídě, tak ta nosí zatím samý jedničky, tak když jako toho mám dost co se týče*

*učení a špatnejch známek, tak volám na ni, aby mi přinesla žákovskou knížku, kde vidím ty biče a je mi jako dobře, jo. Takže se člověk upíná tak trošku na ní. Jinak samozřejmě mi nejlíp pomůže práce a sport. Teď sme si koupili koně a tam teprve člověk pozná, jak... jak dokáže mít čistou hlavu.“*

Důležitým tématem rozhovoru byla také otázka synovy budoucnosti. Matka uvedla, že kdyby sám chtěl, nebyl by problém dostat se a vystudovat střední školu. Jedinou překážkou by mu v tuto chvíli byly známky, které se bohužel již změnit nedají. Matka tedy sice věří, že by na střední školu měl, má však s manželem v plánu dát ho na učební obor, který je pro ně jedinou možností, právě vzhledem ke známkám.

## **Rozhovor č. 4**

Tento rozhovor byl již opět uskutečněn v rodinném prostředí, ve kterém matka odpovídala přirozeně a bez zábran. V určitých tématech byla někdy až příliš osobní. Na kladené otázky neměla problém odpovídat. Díky profesi zdravotní sestry má velice málo času na péči o domácnost a výchovu dětí. Tato profese ji však paradoxně pomohla smířit se s tím, že její syn má specifickou poruchu učení. Protože pracovala i na dětském onkologickém oddělení, pochopila, že problém, který postihl jejího syna je naprostá zanedbatelná maličkost proti tomu, čím trpí jiné děti.

Syn Vojtěch v době rozhovoru navštěvoval osmou třídu a bylo mu 14 let. Specifická porucha mu byla diagnostikována ve druhé třídě a podle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny u něj stále přetrvává SPU – dysortografie, mírnější potíže dyslektické a rozvíjí se dysgrafie. Projevují se u něj zároveň i percepčně motorické potíže z důvodu přítomnosti ADHD. Návštěva pedagogicko-psychologické poradny proběhla na popud matky, škola na problém vůbec neupozornila. Naopak ředitelka školy stanovenou diagnózu nepřijala a na Vojtěcha nebyl brán žádný ohled. *„Ne, ředitelka mi navopak říkala, že to je blbost, že žádnou dyslexii nemá jo a to sem jí ten papír ukazovala. Vona si asi nechtěla vůbec jako připustit, že by se tohleto na její škole mohlo vobjevit. Asi si nechtěla zkazít reputaci.“*

Před stanovením diagnózy se matka se synem trápila s učením, a kvůli své profesi neměla dostatek času věnovat mu ho tolik, kolik by potřeboval. Nenapadlo ji, že by Vojtěch mohl mít specifickou poruchu učení, ale nikdy ho nebrala jako hloupého ani jím nebyla zklamaná. Když jí v pedagogicko-psychologické poradně vysvětlili, o co se

jedná, uvědomila si důvod synovi poruchy. Jako malý byl velmi nemocný a prošel dokonce i několika operacemi. Matka také část viny přesouvá na otce, který má prý podobné problémy jako syn. Může se tedy jednat také o dyslektika či dysgrafika, ačkoli u něj nebyla žádná diagnóza stanovena, protože v tehdejší době nebyl tento problém řešen. *„No a taky si myslím, že to má po manželovi. Von manžel má taky problémy se čtením a psaním a člověk po něm nemůže nic přečíst. Jenže tenkrát se to ještě neřešilo tyhleto poruchy, jo prostě měl smůlu, no.“* Poté, co byla diagnóza stanovena si ze začátku matka občas říkala *„... proč zrovna já a proč zrovna moje dítě.“* Většinu informací matka získala v pedagogicko-psychologické poradně, kde jí velmi pomohli a vysvětlili vše tak, aby to pochopila. Další informace matka získala z knih, které si půjčila v knihovně a později také vyhledávala informace na internetu.

Co se týče jejího vztahu k synovi matka odmítla domněnku, že by byl tento vztah díky přítomnosti SPU pozměněn. Sice s Vojtěchem strávila během učení více času než například se starším synem, ale přiznala, že bližší vztah má právě k druhému staršímu synovi, který je spíše přemýšlivý a klidný a častěji si s ní povídal. Z toho v podstatě vyplývá, že přítomnost SPU není důvodem, proč nemá s Vojtěchem tak blízký vztah, jako se starším synem, ale rozhodně je zde důvodem chování, které je ovlivněno přítomností ADHD. Avšak na později kladenou otázku, která se přímo ptala na to, zda společně strávený čas u učení neutužil jejich vztah, matka odpověděla: *„Rozhodně teda ne, jo spíš navopak. Já dycky byla ta špatná, tak co ho do toho učení nutila. Dost často sme se kvůli tomu hádali.“*

Příprava do školy byla pro matku velmi náročná. Díky tomu, že na syna neměla dostatek času, trpěla pocitem viny, že se mu nemůže věnovat tak, jak by bylo zapotřebí. Nejtěžší na učení pro ní bylo syna k učení vůbec dostat. Jelikož má Vojtěch spolu s SPU také ADHD, byl od dětství neposedné dítě a u žádné aktivity nevydržel příliš dlouho. Matka musela vynaložit značné úsilí, aby za krátký čas, který pro něj měla, stihli udělat to, co měli. *„No strašně času sem strávila jen tím, že sem ho naháněla, aby se vůbec šel učit. To musím říct, to bylo hrozný. Von už vod mala u ničeho nevydržel a teď u toho učení to bylo vo to horší. Kdyby ho to aspoň bavilo jo, jenže vono ne.“* Matka také dala najevo částečnou rezignaci nad jejich snažením. Oba s manželem pochopili, že Vojtěch nebude nosit domů samé dobré známky. Avšak v učení nepolevili, aby si udržel alespoň takovou úroveň, jakou měl. *„My už sme se no... prostě sme se smířili s tím, že nikdy*

*lepší známky nebudou. Ale zase ne že bysme to vzdali, to jako rozhodně ne. Ale už to prostě neřešíme.“*

Celkově nejtěžší na SPU bylo pro matku vyrovnat se s tím, že neměla dost času věnovat se dostatečně školní přípravě a některé jeho neúspěchy si kladla za vinu. Velkým problémem pro ni znamenaly i neustálé hádky během přípravy do školy.

Na faktu, že Vojtěch má specifickou poruchu učení, matka neshledala nic pozitivního a ani jí nenapadlo nic, co by jí porucha dala. *„No asi vůbec nic. Na tom snad ani nemůže být nic pozitivního.“* Matka naopak uvedla, že jí fakt, že její syn má specifickou poruchu učení, vzal nervy a velké množství času, který mohli strávit užitečnějším a příjemnějším způsobem. *„Rozhodně spoustu času a nervů. Čas sme mohli voba strávit mnohem líp. Třeba jít do kina nebo tak něco. A kdyby vono to aspoň k něčemu bylo. Ať sme se snažili, jak sme chtěli, nikdy lepší známku nedostal.“*

Uvolnění od stresu matka dosahuje prostřednictvím odpočinku o samotě a poslechu rádia. Jako další způsob odreagování matka uvádí návštěvu kamarádek a svěřením se se svými problémy.

Zajímavou částí rozhovoru byl matčin zážitek se základní školou, kam Vojtěch přestoupil poté, co se přestěhovali. V této škole a speciálně ve Vojtěchově třídě byl problém s chozením na toaletu během hodiny. Ačkoli Vojtěch měl od lékaře povolení s pádným odůvodněním, paní učitelka ho přesto na záchod nepouštěla. Jednoho dne to došlo tak daleko, že se Vojtěch ve třídě pomočil. Matce nikdo vědět nedal. Po řádné domluvě se paní učitelka omluvila a vícekrát se nic podobného neopakovalo, ale tento incident zapříčinil matčin negativní postoj ke škole. *„... kdyby mi aspoň zavolali, jenže voni, to sem se to musela dovědět až vod kluka, když mi brečel do telefonu. Hlavně že kvůli každej kravině domu volaj. ... prostě vod tý doby už tej škole nevěřim. Fakt mě to jejich chování zklamalo.“* To nejspíše synovi snížilo sebevědomí.

## **Rozhovor č. 5**

Rozhovor č. 5 proběhl v domácím prostředí. Matka má dvě dcery a obě mají specifickou poruchu učení. Rozhovor byl zaměřen na starší z nich. Matka odpověděla na všechny kladené otázky, ale v některých případech musely být více specifikované nebo doplněny příkladem, aby pochopila, na co se ptám. Na většinu otázek odpovídala velice krátce, často měla problém vyjádřit své myšlenky a pocity. Ze všech rodičů byla

tato matka zřejmě nejvíce smířená s faktem, že její dítě má specifickou poruchu učení. Z jejího rozhovoru celkově vyplynulo, že se s SPU naprosto smířila a v podstatě je jí to jedno. Možná až příliš. „*No neřeším to, to by ani nešlo, to bysme se z toho museli zbláznit, kdyby sme takový věci řešili... Oni potřebují být samostatný a vědět, co je dobrý a co špatný ...*“

V době rozhovoru bylo dceři deset let a navštěvovala pátou třídu. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ukázalo na výrazné dyslektické a dysortografické obtíže. Návštěva pedagogicko-psychologické poradny se uskutečnila na popud matky, jejíž rodiče, sourozenci i ona sama trpí stejnými obtížemi, ačkoli jim s výjimkou mladšího bratra diagnóza oficiálně stanovena nebyla. Ve škole to nikoho z učitelů nenapadlo a matka si zároveň stěžovala, že Monika nemá v podstatě žádné úlevy. „... *myslim, že tím papírem stejně nic nevyřeší, a i když to má na papíře, tak nikdy jí tak nikdo posuzovat nebude ... teď máte vlastně pololetí, tak tam měla pouze 2 diktáty s doplňováním, jinak ostatní klasicky, jako všechny děti.*“

Před stanovením diagnózy matka tušila, co ji čeká, právě proto, že podobné problémy zažila u sebe i svých příbuzných. Proto ji diagnóza vůbec nepřekvapila a částečně s ní i počítala. Po zjištění diagnózy se matka se situací rychle smířila právě díky tomu, že tento problém očekávala. Jako hloupou Moniku rozhodně neviděla ani nevidí. „*Vona hloupá není, jí jen nejde čeština, jinak ostatní předměty má dobrý ... a angličtinu ještě.*“ Matka chápe, že je během školní docházky a možných následných studií fakt, že má Monika specifickou poruchu učení, velký problém, ale rozhodně nemá strach, že se v životě neuplatní. Určitě ale bude ovlivněn výběr zaměstnání. Matka předpokládá, že se dcera, respektive obě dcery, budou živit manuální činností.

Co se týká informovanosti, matka uvedla, že informace získává pouze z pedagogicko-psychologické poradny. V jiných zdrojích nehledala. O SPU se nikdy vyloženě nezajímala a ani neví, jak se jednotlivé specifické poruchy učení, které její dcery mají, nazývají. „*No dys- něco, ale nevím co přesně.*“ Jako příčinu specifické poruchy učení sama z vlastní zkušenosti určila dědičnost a jednotlivé projevy zná díky zkušenostem získaným z chování dcery.

Podle matčina názoru přítomnost specifické poruchy učení její vztah k Monice neovlivnila. Bere ji takovou jaká je. „*Je to moje dcera, tak jí tak беру a tak no. A ten čas, co sme strávily spolu při učení to by sme stejně byly spolu.*“



Matka se s dcerou v nižších třídách učila denně i dvě hodiny. Učení vždy zakládala na radách, které dostala z pedagogicko-psychologické poradny. Tyto rady se vždy snažila dodržovat. V páté třídě se Monika do školy již připravuje sama a matka ji pouze z povzdálí kontroluje a prověřuje její znalosti. „*Vona se učí sama, ale sedí u toho v kuchyni u nás, ale učí se sama. A nebo když se učí na nějakou prověrku, tak se učí sama a nechá se vyzkoušet, jak kdy zkrátka.*“ Jako nejtěžší matka uvádí marnost učení. Je pro ni těžké smířit se s tím, že dceři látku několikrát vysvětluje a Monika to přesto nepochopí. Matka zřejmě nemůže pochopit, proč tak jednoduchou věc dcera nechápe. Je to možná způsobeno faktem, že nezná přesné projevy specifické poruchy učení.

V otázce celkového negativního působení SPU matka tvrdí, že jí samotnou to nijak neovlivňuje. Zřejmě si nepřipouští, že by se specifická porucha učení mohla dotýkat a ovlivňovat život i jí. „*No pro mě osobně jako to nemá vlastně skoro žádné význam, akorát pro ně to bude mít špatnej význam v tej škole.*“

Na otázku, co matce dyslexie dala, nenašla žádnou odpověď. Zřejmě na SPU neshledala nic pozitivního. Zajímavé však bylo, že nenašla ani nic, co by jí SPU vzala. „*Ne ne, nervy občas, to já bouchám málo kdy, to už musí být, no a čas ... to tak jako ... práce je dost a když se to musí dělat tak se to musí dělat, takže já to moc neto, neberu jako že by mi to bralo nějak moc času... zase jim to pomůže...*“

Matce se občas stává, že už má všeho dost. Od stresu jí nejvíce pomáhá samota a klid. „*Nejlepší relax je, když už toho mám plný zuby, je obě poslat ven a je klid.*“

## **Rozhovor č. 6**

Šestý rozhovor se odehrál opět u matky doma, ale až na druhý pokus, protože poprvé matka na schůzku zapomněla. V době rozhovoru byla matka čerstvě rozvedená. Snažila se odpovědět na všechny otázky, ale často odpovídala na něco jiného, než byla tázána, nebo byly její odpovědi zmatené a nejasné. U většiny odpovědí se matka vyhnula osobním pocitům. S matkou bylo celkově obtížné spolupracovat a rozhovor byl ze všech nejnáročnější. Během rozhovoru odbíhala, protože zprávu s pedagogicko-psychologické poradny neměla připravenou a nemohla ji najít. Hledání jí samozřejmě rozptylovalo od přemýšlení nad tématem. Celkově z rozhovoru vyplynulo, že matka velice brzy rezignovala a spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou předčasně ukončila. Zřejmě díky nedostatečné informovanosti matku odradil pomalý postup a

skoro neznatelné pokroky spojené s dceřinou nechutí k učení. „*No já sem myslela, že jí to pomůže. No my sme objednali ten KUPOZ, ne, vlastně to je taková knížka a tam jsou různý ty, co se má učit, nám dávala pani doktorka a jenže Markétku to bavilo jen ze začátku chvilku a pak taky jo, když to měla dělat denně, tak jí to taky nebavilo. Takže tak, no. Takže za chvilku sme přestali. Teda dodělali sme to, ale pak už do poradny měla Markétka začít docházet sama, no a šla tam a pani doktorka tam nebyla a volala mi letos, no jako začátkem školního roku, někdy v říjnu, jestli teda dcera bude chodit, tak sem řekla, že asi ne. Ona stejně tam chodit nechtěla, no.*“

Markéta v době rozhovoru navštěvovala šestou třídu a bylo jí 11 let. Specifická porucha učení jí byla diagnostikována ve čtvrté třídě a to na popud matky. Té vadilo, že na tento problém neupozornila již dříve škola. V pedagogicko-psychologické poradně byly dceři stanoveny dyslektické a dysortografické obtíže spojené s oslabením centrální nervové soustavy a doprovázené percepčními a percepčně-motorickými nesnázemi. Z rozhovoru vyplynulo, že matka dceru před stanovením diagnózy zřejmě považovala za hloupou, a proto hledala jakýkoli způsob, jak toto vyvrátit. To byl zřejmě důvod návštěvy pedagogicko-psychologické poradny, která mohla prokázat možnost přítomnosti SPU. Matka poté sama uvedla, že tím, že má Markéta SPU, se jí ulevilo. Byl to pro ni důkaz, že dcera není hloupá. „...*mně se trošku ulevilo, že není hloupá.*“ Poté, co byla matce oznámena diagnóza, matka zřejmě očekávala rychlý a snadný postup, a protože ani jedno z toho se nedostavilo, brzy své snažení vzdala a smířila se s faktem, že na tom její dcera nikdy lépe nebude. „*Já myslela, že jí to pomůže, když tam budeme chodit, jo no já myslela, že jí to nějak víc pomůže, a nepomohlo. ... Já si myslím, že sem ze začátku se snažila dost, no pak to vzdáte, no. ... No a dneska, když to nemělo žádný výsledek, ne, v té poradně, tak ani netrvám na tom, aby tam docházela, protože jí to stejně nepomohlo.*“

Před návštěvou poradny matka o existenci specifických poruch učení věděla, ale podrobnější informace neměla. Ty získala až v pedagogicko-psychologické poradně, kde jí bylo doporučeno, jak s dcerou pracovat. Další informace již nikde nevyhledávala. „*Ne to ne. Ono to asi bylo v těch papírech. ... Tam myslím, že to bylo psaný, jak s ní mám pracovat.*“ Nejspíše ale neměla dostatek informací o průběhu nápravy poruchy ani o jejích projevech. To byl důvod její brzké rezignace.

Matka se s Monikou nikdy moc neučila a ani ji nepřiměla, aby se učila sama. Tuto chybu matka přiznává. Na druhou stranu také z dceřina neúspěchu viní paní

učitelku, která Markétě nepomáhala a dávala jí špatné známky, čímž jí od učení odrazovala. „*Pani učitelka jí dala stejně trojku, i když se násobilku naučila. Tak sem byla zklamaná, že není lepší. A jí to taky zklamalo asi. Já si taky myslím, že je to vina tý učitelky.*“ Matka paní učitelku také označila jako nespravedlivou. Vztah ke škole má matka celkově špatný. Nelíbilo se jí, jak paní učitelka na prvním stupni sortovala děti podle známek a znalostí. Kritizuje její přístup k dceři a také jí vadí fakt, že dcera nemá ve škole žádné úlevy.

Nejhorší pro matku bylo dostat dceru vůbec k učení. Zatímco otce Markéta poslouchala, matka ji k učení musela stále nutit. „*Ale říkám, jo, toho víc poslechla a šla, já jí musela přemlouvat a po dobrým po zlým.*“ Dalším problémem pak byl fakt, že díky špatným poznámkám se dcera neměla z čeho učit. Matce také velice vadilo, že v některých případech, hlavně se to tedy týkalo anglického jazyka, matka dceři poradit nedokáže, protože danou látku neovládá a z poznámek se ji naučit nemůže. Markéta se tedy učí sama, ale matka na to nedohlíží, a proto není schopna říci, zda se dcera opravdu učí nebo ne.

V současné době matka problémy spojené se specifickou poruchou učení neřeší. Pouze ji mrzí, že Markéta nemá dobré známky, a zřejmě také závidí své sestře, jejíž syn se učí relativně dobře a bez velkých problémů. Celkově z matky vyzařuje pocit marnosti boje, který zřejmě ale předčasně vzdala.

Matka přiznala, že tím, že dcera má SPU, přišla o spoustu času a nervů, které zažívala během hádek nad učením.

Stres matka odbourává nejčastěji v práci, kde na své domácí problémy přestane úplně myslet a soustředí se pouze na vykonávanou práci. „*Zrovna včera sem to říkala jednomu kolegovi, že tam chodím kolikrát odpočinout psychicky.*“ Vedle toho, že v práci vypne a na problémy nemyslí, si také ráda popovídá s kamarádkami.

## **Rozhovor č. 7**

Tento rozhovor byl opět uskutečněn v domácím prostředí a matka se stejně jako ostatní snažila odpovědět na všechny otázky upřímně a otevřeně. Její chování bylo velice přirozené a nejevila známky stresu nebo nejistoty.

Syn Václav v době rozhovoru navštěvoval osmou třídu a bylo mu 14 let. Specifická porucha učení byla stanovena až v šesté třídě na vlastní žádost matky, škola

tuto možnost nenavrhl a dokonce ani nechtěli, aby matka do poradny se synem šla. Avšak stále se zhoršující známky matku přesvědčily o tom, že něco zřejmě nebude v pořádku. „*No já sem tam šla s nim sama. Ve škole vůbec nechtěli, abych tam šla. Prej že nic nemá, že je v pořádku, jo. No jo, jenže von začal nosit čím dál tím horší známky, a to sem si říkala, že to asi nebude normální, jo... No ve škole fakt nechtěli, abych s nim do poradny chodila.*“ Ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny vyplývá, že Václav trpí dyslektickými a dysortografickými obtížemi, které jsou doplněné výraznými obtížemi dysgrafickými. Vše je doplněno lehce oslabenou centrální nervovou soustavou. Sám se za své obtíže styděl, nerad o nich mluvil a do pedagogicko-psychologické poradny ani nechtěl jít. Zřejmě se bál, že mu něco objeví. „*No kluk se za to strašně styděl. Přišel úplně hotovej, že to učitelka řekla ve třídě přede všema. Von do té poradny ani nechtěl jít, jo protože si možná myslel, že když mu něco najdou, tak dostane jako nálepku jo a budou se mu smát.*“

Už od školky byl prý syn velmi pomalý, matka ho musela ve všem hlídat a postrkovat. Přítomnost specifické poruchy učení matka očekávala a částečně v ni i doufala. Jejím hlavním důvodem návštěvy poradny bylo, aby syn ve škole dostal úlevy, aby se na to přihlíželo. Poté, co byla SPU potvrzena, se matčin vztah k synovi nijak nezměnil. Informaci přijala s klidem a bere to tak, jak to je. Spíše než šok nebo překvapení pocítila po stanovení diagnózy úlevu, že se na syna ve škole bude nahlížet jinak. „*No hlavně sem byla ráda, že jako teda bude mít ty úlevy, no. Jinak jako mi to zas tak moc nevadí. No má to, tak to má, já se z toho nezblázním. Vim, že s tím nic nenadělám.*“

Informace matka získala pouze z pedagogicko-psychologické poradny, ani v knihách ani na internetu nevyhledávala, protože na to neměla čas. Před návštěvou pedagogicko-psychologické poradny matka věděla, že dyslexie a tomu podobné obtíže existují, ale podrobněji se s nimi seznámila až u svého syna. Právě získání informací považuje jako jednu z mála kladných vlastností faktu, že Václav má SPU.

Zajímavá byla matčina odpověď na rozdíl v přístupu k synovi a ke starší dceři, která SPU nemá. Matka přiznala, že ke každému má odlišný přístup a různé požadavky. U syna je trpělivější a úkoly mu i několikrát opakuje, zatímco dcera takové úlevy nemá a musí úkoly a povinnosti udělat napoprvé. „*Tim, že je pomalejší, tak mu všechno musím říkat víckrát. Luce to řeknu jednou a když to neudělá nebo nepochopí, tak už je problém. Tak asi tak. Prostě s nim sem trpělivější asi no.*“

V nižších třídách se matka se synem učila, od osmé třídy už se učí sám. Matka se snažila dodržovat postupy, které jí poradili v pedagogicko-psychologické poradně. Nejvíce jí vadilo, že syn neudrží dlouho pozornost, a proto při učení strávili hodně času. Pro matku bylo také obtížné smířit se s tím, že je syn pomalejší v chápání, a proto mu musela všechno několikrát opakovat, stále na něj dohlížet, připravovat s ním věci do školy atd. Na druhou stranu ho ale nebere jako hloupého, takže ví, že SPU není spojena s nízkou inteligencí. *„Von neni blbej, ale pomalej. Je schopnej se naučit cokoli, dobře si pamatuje.“*

Jako pozitivní věc na tom, že má syn SPU, označila matka fakt, že už ví, proč synovi škola nešla a není to její chyba. Bere a prezentuje to tak, že syn má obtíž, se kterou se nedá nic dělat. Další pozitivní jev je již výše uvedený důvod a to ten, že ve škole jsou na syna brány ohledy a je mírněji známkován. Také matka připustila, že díky tomu, co se dověděla o SPU, dnes chápe ostatní děti a už je nebere jako hloupé.

Na otázku, co přítomnost SPU matce vzala, odpověděla bez rozmyšlení čas. Čas, který mohla strávit někde jinde a jinak. *„Člověk se tomu musí přizpůsobit. Prostě sem musela ubrat čas někde jinde.“* Sama ale uznává, že vynaloženého času jí líto není.

Se stresem se matka vypořádává nejčastěji tak, že syna „vyžene“ ven a užívá si samoty. *„No prostě ho vyženu, ať se proběhne. Von si tam vodpočine a já si taky vodpočinu. Pak třeba zase, třeba za půl hodiny, můžeme zase pokračovat.“*

## **Rozhovor č. 8**

Tento rozhovor se opět uskutečnil v domácím prostředí avšak s tím rozdílem, že se ho neúčastnila matka ale otec. Ten má evidentně na starost výchovu dětí, o partnerce se v podstatě nezmiňuje. Sám učí na specializovaném učilišti, proto má díky pedagogickému vzdělání o problému velký přehled. Tento rozhovor trval nejdéle a na otci byl vidět velký zájem a snaha a poskytl nejvíce informací ze všech dotazovaných rodičů. Nad otázkami přemýšlel, snažil se odpovídat upřímně a jeho odpovědi byly dlouhé a jasné. Neodbíhal od tématu, ani se nesnažil nic zamlčet. Celkově z něj vyzařoval klid a jistota. Otec se obával vydat soukromé informace a doslovně vyžadoval zničení zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, kterou poskytl.

V době rozhovoru bylo synovi Adamovi 11 let a navštěvoval pátou třídu. Pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byla stanovena diagnóza, navštívil na

konci první nebo na začátku druhé třídy. Ze závěru z poradny vyplývá, že Adamovi byla zjištěna SPU-dyslexie a výrazné dysortografické a dygrafické obtíže. Impuls k návrtěve poradny přišel od rodičů, kteří hledali důvod, proč má syn problémy ve škole. „*Snažili sme se zjistiť, proč to tomu dieťati nejde. Najít k tomu nějakou alternativu a príčinu. Človek samozrejme nechce priznat, že je jeho dieť hloupý.*“ S tím, že má specifickou poruchu učení se časem smířil určitě i díky tomu, že i jeho rodiče se s tím smířili a nepožadovali po něm zázračné výkony. Avšak lítost nad zbytečně vynaloženým časem projevuje stále. „*Dodneška se mu stává, že se nad tím rozpláče, je z toho nešťastnej...já to chápu, ...jo, je toho na něj moc.*“ V době rozhovoru již Adam neměl stanoven individuální přístup, ačkoli se otci zdálo, že by ho ještě potřeboval. „*Ted' už je v podstatě za hranicí dyslektik dysgrafik a v podstatě se to zlepšilo. To je z jejich strany, z mojí ne, ale co nadělám.*“

Před tím, než byla diagnóza oficiálně stanovena, se rodiče snažili najít příčinu neúspěchu jejich dítěte. „*Říkali sme si „Ježiš marja proč, co se děje, proč nám to nejde. Tehdy sme ještě nebyli seznámený s tím problémem a bylo divný, že tak inteligentní kluk a jednoduchá věc mu nejde.*“ Hledali důvod, který by vyloučil možnost, že jejich dítě je hloupé. Rodiče nevěděli, jak k dítěti přistupovat ani jak se s ním učit. A protože měl špatné výsledky, byli na něj při učení přespříliš přísní a vyžadovali po něm, aby se učil ještě víc, když mu to nejde. „*Než sme zjistili tu dyslexii a dysgrafii oficiálně, tak sme po něm strašně dupali.*“ Po zjištění diagnózy ze začátku SPU otec nebral jako přitěž, avšak časem se ukázalo, že ho to bude stát spoustu času a nervů. Syna však bere takového, jaký je, podporuje ho a dodává mu sebevědomí. Otec polevil i tlak v učení, protože pochopil, že tím, že ho bude nutit přespříliš se učit, ničeho nedosáhne. „*...ted' od toho Adámka nemám takový nároky a snažíme se to jako pilovat jinačím způsobem ...*“

Co se týče informací, otec měl výhodu v pedagogickém vzdělání, kde se teoreticky se specifickými poruchami setkal. „*Jo, název dys- jsem znal, a co je SPU. Já sem ted' dodělal pedagogické minimum a ted' dělám speciální pedagogiku, takže se mi asi dveře trochu otevřeli.*“ Veškeré informace získal z pedagogicko-psychologické poradny, jinde informace nevyhledával. „*... myslim si, že většina informací byla podána z tý poradny, ono je to asi jednodušší, když je to podaný ústní formou. Internet jsme před 4 roky ještě neměli, a v té době bych tam asi nic kloudného nenašel.*“

Přípravu do školy z největší části obstarával otec. Učil se se synem podle rad, které dostal v pedagogicko-psychologické poradně, ačkoli přiznává, že stoprocentně se

jich nedržel. Otcí na učení nejvíce vadila pravidelnost, která se podle jeho názoru nedá dlouho vydržet, a proto občas polevoval. Další obtíž pro něj představovala nechuť syna k učení a neustálé přemlouvání. Ačkoli v učení dělali přestávky, otec je nevidí jako velký přínos. Největší problém také nevidí v tom, že má syn SPU, ale v tom, že tato SPU je kombinovaná s hyperaktivitou, která Adamovi stěžuje učení víc, než by bylo bez ní. O hyperaktivitě otec pouze mluvil, ale ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny uvedena není. Otcí také vadil fakt, že ačkoli synovi věnuje spoustu času a poctivě s ním pracuje, tak výsledky vidět skoro nejsou. „... je únavný že ty výsledky tam nejsou.“

Právě fakt, že pokrok je v podstatě nezatelný a velice pomalý, přijde otcí jako celkově nejhorší na SPU. To, že za sebou nevidí výsledek a proces nápravy trvá tak dlouho. Ostatní negativa vztahuje pouze na syna, kterému to zničilo dětství a vzalo spoustu volného času, který mohl strávit jinak a jinde. Ale velký problém v tom nevidí. „*Tak ježiš marja je zdravej, tam todlecto vůbec neřešíme. On má slabší dyslexii a dysgrafii a já to nepovažuju za problém v životě.*“ Otcí také vadí bezmoc, kterou cítí. To, že synovi nemůže víc pomoci, když se trápí a nejde mu to.

Co se týče určitého pozitivního přínosu, otec uvádí, že díky tomu, že synovi musel věnovat tolik času při učení, spolu byli stále v kontaktu a to je důvodem, proč mají blízký vztah. Otec pochopil synovy problémy a dokázal s ním soucítit. „*Byl sem s ním v kontaktu, kdy sme se spolu učili. ... já myslim naopak, že nás to stmelilo.*“ Jako další kladnou věc otec uvedl to, že se mu díky tomu otevřely nové obzory a získal tak nové informace.

Co otcí SPU vzala je čas. Nejhuře však hodnotí čas, který vynaložil ještě před stanovením diagnózy, když se marně snažil syna přimět k lepším výkonům. V dnešní době toho lituje. Jak toho, že na něj byl zbytečně přísný, tak toho, že na to vynaložil čas doslova zbytečně. „*Takže ten začátek díky tý nevzdělanosti nás tak tam ten čas, tam byl zbytečněj. Uplně zbytečněj.*“ Pokud by čas strávený při učení měl nějaký jasný výsledek, líto by mu ho nebylo. „*Ten čas, ten nebyl zhodnocenej.*“

Se stresem se otec vyrovnává stejně jako řada jiných rodičů. Pokud je již během učení vyčerpán, udělá přestávku a se synem jde ven, nebo dělají něco jiného. Pokud však nastane podle otce „extrémní“ situace, tak naopak odejde pryč, jde se projít. „*A je důležitý, že když už je to pak hodně velkéj extrém, tak to roztrhnout potom, aby sme byli každej někde jinde.*“

## **9.2. Interpretace výsledků – klíčová témata**

Na základě rozborů jednotlivých rozhovorů byla zjištěna společná témata, která se v rozhovorech objevovala. Tato kapitola obsahuje interpretaci a rozbor těchto klíčových témat.

### **Informovanost rodičů o problematice SPU a získávání informací**

V současné době informovanost veřejnosti o existenci specifických poruch učení roste. To se projevilo i na zkoumaném vzorku. Každý z rodičů věděl, že SPU existuje ještě před diagnózou u vlastního dítěte. Odlišovali se však v množství informací, které o poruše věděli. Ve čtyřech případech rodiče měli pouze informace o tom, že něco jako porucha učení existuje. V dalších třech rodinách byly informace již podrobnější z toho důvodu, že se u příbuzných nebo přímo v rodině některá porucha učení objevila. Rodiče proto měli informace přímo ze života. Zvláštním případem byl otec v rozhovoru č. 8, který měl také již dostatek informace před diagnózou a bylo to díky jeho pedagogickému vzdělání.

Co se týče následného získávání informací, rodiče se rozdělili do dvou stejně velkých skupin a to na ty, kterým stačily informace získané od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny a dále již nehledali (matka č. 5, 6, 7 a otec č. 8), a další skupinu tvořili rodiče, kteří si navíc informace vyhledávali v knihách nebo na internetu (matka č. 1, 2, 3 a 4).

Z výzkumu tedy vyplývá, že informovanost rodičů je relativně dobrá a pokud jim poskytnuté informace nedostačují, vyhledávají další podrobnosti v knihách nebo na internetu.

### **Vnímání školní přípravy**

Příprava do školy je pro rodiče a zároveň i pro jejich děti zdrojem stresu. To se potvrdilo i v tomto výzkumu, kdy ve sto procentech případů rodiče hodnotili přípravu do školy jako velice náročnou. Mezi nejčastější stresory uváděli neschopnost dítěte soustředit se, stejně tak i jeho neochotu k učení. Všichni rodiče mají také shodně



přípravu do školy spojenou s množstvím vynaloženého času, který je neadekvátní k výsledkům.

Přípravu do školy nejvíce podcenila matka č.6, která se s dcerou nikdy moc neučila a poté, co za svým úsilím neviděla uspokojující výsledek, s tlakem na dceru polevila úplně. Naopak nejvíce se školní přípravou zřejmě zabýval otec č.8, který se snažil dodržovat všechny zásady správné práce s dítětem, které má SPU, a nepolevil, ačkoli výsledky se také nedostavovaly příliš rychle.

### **Přínosy a ztráty, čili pozitivní a negativní dopady na rodinu**

Přítomnost specifické poruchy učení ovlivňuje život celé rodiny. Přesto, že je to především přítěž, v některých případech se mohou objevit i určitá pozitivna.

U matky č. 1 to byla určitá omluvenka za synovo občasné nevhodné chování. Je to pro ní důkaz toho, že ona ve výchově nezklamala. Matky č. 2 a č. 7 díky faktu, že jejich dítě má SPU, změnily nahlížení na ostatní rodiče i děti a začaly chápat jejich problémy.

Zajímavý přínos uvedl otec č. 8. Jako velice pozitivní chápe množství společně stráveného času, který by zřejmě v jiném případě spolu netrávili, a který upevnil vztah otce se synem. Proto otec takto strávený čas nepovažuje za zbytečný.

Ve čtyřech případech, a to matky č. 4, 5, a 6, rodiče na SPU nic pozitivního neshledali.

Zatímco v uvedených pozitivních se jednotliví rodiče rozcházelí, v negativních se stoprocentně shodli. Až na jednu výjimku, kterou byla matka č. 5, všichni dotazovaní shodně odpověděli, že to, co jim SPU vzala, byl čas a nervy. Ve většině případů se jednalo o čas strávený přípravou do školy, který nebyl adekvátní k výsledku. Pouze matka č. 2, která ačkoli uvedla, že SPU jí vzala množství času, který s dcerou strávila nad učením, tak ho neviděla jako promrhaný, neboť se určité pokroky dostavily.

O ztrátě času a nervů mluví také otec č. 8, avšak to se týká nervů a času stráveného nad učením ještě před stanovením diagnózy díky špatnému přístupu k dítěti.

Jak již bylo uvedeno, výjimku zde tvořila matka č. 5, která uvedla, že na poruše učení neshledává nic negativního, že jí SPU nic nevzala.

## Vypořádávání se se stresem

Všichni rodiče shodně uvedli, že díky SPU stres zažívají a stejně tak shodně byly i odpovědi na otázku, jakým způsobem si od stresu ulevují. Matky č. 1, 2, 4, 5, 7 i otec č. 8 shodně uvádějí, že nejlepším prostředkem je pro ně odpočinek a relaxace o samotě. Důležité je pro ně hlavně nebýt v tu chvíli s dítětem, které je pro ně zdrojem stresu. Proto dítě často posílají pryč, nebo sami odcházejí. Matka č. 1 k tomu přidává i sport a spolu s matkou č. 2 si během relaxace dají sklenku vína. Práci, jako nejlepší způsob odreagování uvádí matky č. 3 a 6. Pouze matka č. 4 se se svými problémy svěřuje kamarádkám.

Zajímavou metodu odstraňování stresu navíc uvedla matka č. 3. Ta jako uvolňujícího prostředku užívá žákovskou knížku mladší dcery, která nosí domů samé jedničky. Tyto dobré známky matce náladu vždy pozvednou.

## Vnímání školy

Rodiče školu velmi často uvádějí jako největší zdroj stresu. I v tomto výzkumu rodiče velmi často uváděli nespokojenost s postupem školy a až na jednu výjimku nikdo z nich neuvedl jedinou pozitivní zkušenost. Touto výjimkou byla matka č.3, která přímo ve škole problém neviděla, dokonce uvedla, že k synovi je přistupováno tak, jak má být. Jediný problém měla s návrhem na přesun do speciální školy, který matka rozhodně odmítla. Zaslouchla rozhovor učitelky z oné školy, která o dětech mluvila jako o „blbečcích“. Další problém měla jen s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde synovi nedoporučili odklad a matka, která měla pocit, že její dítě svým spolužákům nestačí, tento problém vyřešila tak, že syna přeložila na jinou školu, kde opakoval druhou třídu.

V ostatních případech rodiče hodnotili školu pouze negativně. Matka č. 1 uvedla, že jí vadí, že se na ni ve škole dívají tak, jako by si „vyběhala papír“, aby měl její syn úlevy.

Podle matky č. 2 učitelé ve škole dětem s SPU dostatečně nepřizpůsobují výuku. Podobný názor má i otec č.8, kterému vadí, že je jeho syn známkován z písemného projevu. Navíc si myslí, že škola nevyužívá dostatečně své možnosti a mohla by pro tyto děti udělat víc.

Zřejmě nejhorší zážitky se školou má matka č. 5. Tak uvedla, že paní ředitelka v první škole vůbec nepřijala diagnózu jejího syna a tudíž ani nedodržovala individuální přístup. Následný negativní prožitek, který ale nebyl spojen s SPU prožila v momentě, kdy paní učitelka nechala jejího syna pomočit se, ačkoli měla od lékaře vysvětleny důvody, proč syn na toaletu musí chodit často. Díky těmto dvěma zkušenostem matka na školu zcela zanevřela.

Matka č. 5 vnímá školu také negativně a to z toho důvodu, že dcera nemá údajně až na výjimky žádné úlevy. Jako pozitivum však uvedla, že i přes to má dcera s paní učitelkou dobrý vztah.

Matka č. 6 velmi negativně hodnotila postup paní učitelky, která děti ve třídě dělila do tří skupin podle prospěchu, čímž dětem s horším prospěchem rozhodně snižovala sebedůvěru a možnost zlepšení. Navíc stejně jako matka č. 5 uvedla, že dcera nemá ve škole žádné speciální zacházení.

Na matku č. 7 negativně působila reakce školy k její žádosti o návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, kdy škola jejího syna do poradny poslat nechtěla a naopak prohlašovala, že syn je v pořádku, ačkoli se jeho prospěch rapidně zhoršoval.

Návštěva pedagogicko-psychologické poradny v sedmi případech proběhla na žádost rodičů a škola se v tomto problému vůbec neangažovala, což některým rodičům velmi vadilo. Pouze v jednom případě u matky č. 1 došlo k aktivní účasti školy.

## **Nejhorší pocity ve spojitosti s SPU**

V souvislosti s SPU rodiče prožívají řadu negativních pocitů. Matka č. 1 spolu s otcem č. 8 jako nejhorší pociťují bezmoc. Velice těžce nesou fakt, že svým dětem nemohou víc pomoci, ačkoli se tím děti trápí.

Matky č. 2 a 6 zažívají pocit marnosti z toho, že se s dětmi učí a ony přesto nenosí domů dobré známky. Stejně tak i otec č. 8 jako negativní vidí fakt, že pokrok je velmi malý, skoro nezatelný. Rozdíl mezi nimi je však v tom, že matky č. 2 a 6 zřejmě nevidí u svých dětí žádné zlepšení, zatímco otec č. 8 zlepšení zaznamenal. Proto mu také na rozdíl od nich čas strávený nad učením nepřipadá promrhaný.

Matky č. 3 a 5 v souvislosti s nejhorším, co na SPU vidí, neuvedly své pocity, ale vztáhly to na své děti, což znamená, než si nepřipouští, že nejhorší dopad by to mohlo mít na ně.

Pro matku č. 4 bylo vůbec nejtěžší dostat syna k učení a neustále se s ním kvůli tomu hádat. To pak podle jejího názoru narušilo negativně jejich vztah.

Pro matky č. 6 a 7 bylo nejtěžší smířit se s tím, že jejich děti nají nějaký problém a odlišují se tak od ostatních. Matka č. 6 navíc uvedla, že těžce nese fakt, že se s dcerou nemá z čeho učit, protože dcera nemá díky dysgrafii dobře vedené poznámky, a také proto, že matka nezná probíranou látku. To se týká hlavně anglického jazyka.

Jak je vidět, v tom tématu se rodiče velmi lišili. Každý se zaměřuje na jiný problém a trápí ho něco jiného.

### **Vztah rodiče k dítěti s SPU a dalším sourozencům**

To, že dítě má specifickou poruchu učení může ovlivnit vztah rodičů k němu a jeho sourozencům. U některých ze zkoumané skupiny se projevilo pozitivní ovlivnění vztahu, u dalších negativní a někteří rodiče uvádí, že vztah k dítěti a sourozencům přítomností SPU ovlivněn nijak není.

Matka č. 1 uvedla, že SPU vztah k jejímu synovi ovlivnila a to tím, že se s ním stále musela učit a byla s ním častěji v kontaktu. Vztah ke starší dceři se liší díky tomu, že s ní bylo vše jednodušší, protože SPU neměla a nepotřebovala takovou péči.

Matka č. 2 uvedla, že vztah k její dceři ovlivněn přítomností SPU nebyl, protože pečlivě odděluje školu od osobních vztahů. Již před zjištěním diagnózy se matka intenzivně věnovala přípravě do školy a po poradě s psycholožkou pouze upravila a vylepšila postup. Dceru bere takovou jaká je. Kristina je jedináček.

I matka č. 4 uvedla, že vztah k synovi přítomností SPU ovlivněn nebyl a ani odlišný vztah ke druhému staršímu synovi porucha učení nezpůsobila. Rozdílný vztah k synů je způsoben odlišností jejich povah. Zatímco starší syn je klidnější a přemýšlivý a matka k němu má bližší vztah, mladší syn, který má SPU, je velmi živý, což je způsobeno přítomností ADHD.

Vztah k dceři nebyl ovlivněn ani u matky č. 5, která ani vztah k dalším sourozencům neodlišuje. Ačkoli vztah matky č. 6 k dceři se změnil, nebylo to opět ovlivněno přítomností poruchy učení jako takové, ale tím, že matka očekávala rychlý

postup, který se nedostavil. Týká se to spíše přístupu k učení, než vztahu k dceři jako takovému. Stejně tak i matka uvádí, že neodlišuje přístup k dceři a synovi.

Vztah matky č. 3 k synovi je negativně ovlivněn přítomností SPU díky tomu, že se s ním kvůli učení neustále hádala a tyto hádky narušily jejich vztah. Odlišný vztah k synovi a dcerám není však způsoben přítomností SPU, ale tím, že on je chlapec a ony jsou děvčata, a matka si s nimi více rozumí, zatímco synovo problémové chování matku naopak odrazuje.

Matka č. 7 také uvedla, že její vztah k synovi se zjištěním diagnózy nezměnil a vnímá ho stále stejně. Přítomnosti SPU však zapříčinila odlišnost vztahu k jednotlivým dětem. Díky tomu, že syn má poruchu učení je k němu matka trpělivější a shovívavější.

Jediný případ pozitivně ovlivněného vztahu uvedl otec. č. 8, jehož vztah k synovi se díky velkému množství společně stráveného času upevnil. Otec uvedl, že syna více chápe a má k němu blíže. Toto také znamená, že ačkoli vztah otce k oběma dětem není odlišný, otec má přece jenom blíže k synovi, který má SPU.

## 10. Shrnutí

Praktická část byla zaměřena na rozbor rozhovorů uskutečněných s osmi rodiči dětí, které trpí poruchami učení. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem rodiče přítomnosti poruchy prožívají, jak přistupují k učení a jak překonávají stres přítomností poruchy způsobený.

Výsledky výzkumu ukázaly, že rodiče se s přítomností specifické poruchy u svého dítěte dříve či později smířili. V době rozhovoru nikdo z nich nevnímal poruchu učení jako velký problém, pouze bylo uváděno, že to dětem ztěžuje učení a celkově i život. Dvě z matek uvedly, že fakt, že jejich děti mají SPU, ovlivní jejich budoucí výběr školy nebo zaměstnání. Školy z důvodu špatných známek, které dítě má a které jsou rozhodujícím faktorem pro přijetí na střední školu. Co se týká zaměstnání, děti si budou muset vybrat takové povolání, kde není zásadní potřebou čtení nebo psaní.

Samotná přítomnost SPU rodičům stres nepůsobí. To se však nedá říci o přípravě do školy, která je naopak pro rodiče **hlavním zdrojem stresu**, který je spojený s hádkami a přemlouváním, s tlakem a odpovědností a v neposlední řadě i s pocity bezmoc a marnosti množství neadekvátně vydaného času. Tento čas však v jednom případě naopak přinesl i pozitivum v podobě upevnění vztahu mezi rodičem a dítětem.

**Dalším významným zdrojem stresu bývá pro rodiče škola.** Tu Lednická ve svém výzkumu zařadila na první místo v seznamu stres-působících faktorů. I já jsem ve svém výzkumu došla k závěru, že škola je pro rodiče velmi významným zdrojem stresu. Dotazovaní rodiče až na výjimku uváděli pouze negativní zkušenosti se školou a jejím přístupem. Rodičům vadilo, že škola dostatečně nepřizpůsobuje výuku, nebo k jejich dítěti špatně přistupuje. Někteří rodiče také uvedli, že učitelé neakceptují individuální přístup a dětem nepřiznávají úlevy v učení. Jeden z názorů však byl pouze dohad ze strany matky, která se zřejmě nezajímala a nevěděla, jakým způsobem probíhá výuka ve škole. Silně negativním prožitkem bylo také pro rodiče odmítnutí či neakceptace zprávy z pedagogicko-psychologické poradny ze strany školy. Stejně tak negativní prožitek uvedla matka, jejíž dcera navštěvovala třídu, ve které paní učitelka rozdělovala děti dle prospěchu, a její dcera byla uzavřena mezi ty nejhorší. Ke stejným závěrům došli i

Matějček s Vágnerovou, kdy velká část rodičů z jejich zkoumané skupiny byla stejně nespokojena s prací školy a učitelů.

Stres spojený s SPU rodiče odbourávají běžnými metodami, ke kterým patří odpočinek, samota a relaxace. Někteří z rodičů se **vypořádávají se stresem** v práci nebo při sportu. Každý z nich uvedl, že důležité pro něj je oddělit se od svého dítěte, nebo alespoň změnit činnost, která stres zapříčiňuje. Nejčastěji touto činností bývá právě výše zmíněná příprava do školy. Navíc byl uveden zvláštní příklad, kdy matka pro odbourání stresu užívá prohlížení dobrých známek v žákovské knížce mladší dcery.

**Kladný vztah ke škole** doslovně uveden nebyl, avšak jedna z matek uvedla, že ačkoli dcera ve škole nemá úlevy, přesto má s učitelkou dobrý vztah. Další klad uvedli rodiče, jejichž děti na rozdíl od výše uvedených, mají ve škole úlevy a je na ně nahlíženo individuálně.

Co se týká **vztahu rodičů k dítěti a ostatním sourozencům**, můžeme tento vztah rozdělit na takové, ve kterých rodiče přistupují ke svým dětem naprosto stejně, a na takové vztahy, kdy rodiče mají ke každému dítěti odlišný přístup. Tento odlišný přístup však nemusí být způsoben přítomností SPU u dítěte, jak tomu bylo i ve většině případů u dotazované skupiny. Tento rozdílný vztah byl ovlivněn díky odlišnosti pohlaví dětí, nebo jejich povahovými rysy. Pouze ve dvou případech rodiče uvedli, že ke svým dětem přistupují odlišně a je to zapříčiněno tím, že jedno z nich má SPU. V jednom případě šlo o to, že matka je k dítěti, které má SPU trpělivější a shovívavější, než k tomu, které poruchu učení nemá. Ve druhém případě je odlišnost vztahu způsobena tím, že rodič s dítětem, které má poruchu učení strávil více času a mají k sobě blíže, než s druhým dítětem.

**Vztah k rodičů přímo k dětem**, které mají poruchu učení je sice odlišný, avšak ani v jednom případě rodiče neuvedli, že by byl tento vztah ovlivněn přítomností poruchy učení. Pouze ve dvou případech ovlivněn přítomností SPU byl. V jednom případě to byl negativní vliv, kdy neustálé hádky zapříčinily horší vztah, na druhé straně doba, společně strávená nad učení, utužila vztah rodiče k dítěti a pomohla mu pochopit dětskou duši.

**Pozitivní a negativní dopady** bylo dalším tématem, které mě ve výzkumu zajímalo. Podle očekávání většina rodičů na přítomnosti SPU nevidí nic pozitivního. Pouze ve dvou případech rodiče uvedli, že jim porucha učení něco dala. V prvním případě to byla omluvenka za chování dítěte a vyloučení tak zapříčinění špatnou výchovou, ve druhém případě přítomnost SPU zlepšila vtaž rodiče k dítěti. Rodiče také uvedli, že se díky tomu dívají jinak na okolí a lépe chápou problémy ostatních.

V negativních rysech převládalo vynakládání velkého množství času strávených nad učením a ztráta nervů. I v tomto případě se potvrdil výrok Lednické, která také označuje „*jako původ stresu společný čas strávený na domácích úkolech*“. Pouze v jednom případě nebyl uveden žádný negativní dopad.

**Informovanost rodičů** ve zkoumané skupině se výrazně lišila. Shoda panovala pouze ve znalostech SPU před vlastní diagnózou, kdy rodiče shodně uváděli, že o SPU pouze slyšeli, nebo že pouze věděli, že něco takového existuje. Všichni rodiče shodně vědí, že specifická porucha učení není spojená se sníženou inteligencí, což vyplynulo i z výzkum Matějčka s Vágnerovou. Po následné diagnóze polovina rodičů vyhledávala další informace na internetu a v knihách a polovina se spokojila s informacemi získanými v pedagogicko-psychologické poradně. Ve dvou případech však z průzkumu vyplynulo, že rodiče zřejmě nedostatečně dané informace pochopili, a proto byli překvapeni pomalým až nezřetelným postupem.



## Závěr

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na rodiče dítěte se specifickou poruchou učení. Na základně polostrukturovaných rozhovorů, které byly uskutečněny s osmi rodiči, jejichž děti měli diagnostikovanou specifickou poruchu učení, byly zjištěny odpovědi na dříve kladené otázky. Důležité bylo, že každý z dotazovaných rodičů mluvil o svých osobních zkušenostech. V určitých tématech se rodiče shodli, v jiných se jejich odpovědi lišily. Zkoumaný vzorek obsahoval různé typy rodičů, kteří obsáhli široké spektrum od těch, kteří věnují dětem přehnanou péči, až po takové, kteří nápravný proces vzdali.

Rodiče diagnózu u svého dítěte přijali ve většině případů dobře a s přítomností specifické poruchy učení u svého dítěte se dříve či později smířili a samotná přítomnosti SPU pro ně není původcem stresu. Naopak stres rodičům působí podle očekávání příprava do školy, která je pro ně náročná jak na čas, tak na nervy. Vše je ještě umocněno tím, že tento vynaložený čas a nervy nepřináší kýžené ovoce a naopak postup reedukace je velmi pomalý a namáhavý. Školní přípravu tedy rodiče hodnotí velmi negativně.

Na otázku, jaká je mezi rodiči informovanost, můžeme odpovědět, že před diagnózou rodiče shodně věděli o existenci specifických poruch učení, avšak nikdo z nich podrobnější informace neměl. Výjimkou byla matka, která se s SPU setkala u staršího dítěte, a proto podstatnou část informací již měla. Následné získávání informací překvapivě ukázalo, že celá polovina dotazovaných rodičů se nesnažila vyhledávat informace navíc a vystačili si pouze s těmi, které získali v pedagogicko-psychologické poradně.

Je zajímavé, že se specifická porucha učení rodičům nejeví jako velký problém. Všichni se s ní smířili a berou tento problém tak, jak je. Pouze ve dvou případech bylo uvedeno, že přítomnosti SPU bude ovlivňovat výběr střední školy a následně i zaměstnání. Proto jediný problém rodiče vidí v tom, že porucha učení negativně ovlivňuje školní docházku dítěte i jeho budoucí život.

Na otázku, co rodiče hodnotí jako nejtěžší se odpovědi částečně lišily. Převládá zde však pocit bezmoci a marnosti. Bezmoc byla spojena s tím, že ač se rodiče snaží, jak chtějí, dítě ve škole lepší nebude. Marnost naopak představuje množství stráveného

času a ztracených nervů, které rodiče ztratili při hádkách a přemlouvání nad učením i při učení samotném.

Školu rodiče vnímají ve všech případech negativně a vedle přípravy do školy je pro něj dalším zdrojem stresu. Největším problémem byla nevhodný přístup učitele k dítěti a jeho nepřipravenost. Velmi překvapivě bylo dalším uvedeným problémem to, že ve škole odmítli přijmout zprávu z pedagogicko-psychologické poradny nebo dokonce odmítli dítě do této poradny poslat.

Stres způsobený jednak přípravou do školy a jednak školou samotnou, rodiče nejčastěji odbourávají samotou, prací nebo sportem.

Jen málo pozitivního může nalézt ve spojitosti se specifickými poruchami učení. Ve výzkumu to byly tři témata. Jedním z nich bylo, že diagnostikovaná SPU smývá z matky vinu za špatnou výchovu, dalším pozitivem by mohl být fakt, že rodiče začala nahlížet jinak na ostatní a zvláštním případem pozitiva bylo upevnění a zlepšení vztahu k dítěti zapříčiněné množstvím času stráveným společně.

Práce na této studii byla velmi přínosná a z osobních zkušeností rodičů bylo možné alespoň částečně nahlédnout do jejich způsobu prožívání a vnímání. Z rozhovoru jsem získala řadu zajímavých a jistě do budoucna prospěšných informací, které do současné doby bylo velmi těžké najít. Je to však jen malý krok a do budoucna bude třeba tímto tématem se více a hlavně podrobněji zabývat, protože jak již bylo uvedeno v úvodu, rodiče jsou hlavním a nejdůležitějším článkem v nápravném procesu specifických poruch učení. V tomto nápravném procesu rodičům velmi pomáhají pedagogicko-psychologické poradny, které by měli všichni rodiče, jejichž děti trpí některou specifickou poruchou učení, navštěvovat. Protože z mého výzkumu vyplynulo, že zřejmě díky nedostatečné informovanosti rodiče předčasně vzdali nápravu u dítěte, apelovala bych nyní na zlepšení informovanosti rodičů a zkvalitnění informací podávaných v poradnách. Téma informovanosti rodičů o specifických poruchách učení by bylo rozhodně zajímavým pro další následné studie a právě na výsledcích takového výzkumu by mohlo dojít ke zlepšení v těch oblastech, kde jsou dnes informace nedostatečné. Tím by také mohlo dojít k tomu, že poradny přestanou být dalším zdrojem stresu pro rodiče.

## Literatura

Fučíková, R.: Čtení našich běžných čtenářů a dyslektiků ve 4. třídách, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1995.

Howie-Davies, R., McKenzie, K.: Diagnosis, information and stress in parents of children with a learning disability. In: *Learning Disability Practice* [online]. 2007, roč. 10, č. 8 s. 28-33. [cit. 2009-05-07].

Kocurová, M.: *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň, Západočeská univerzita 2000.

Křišťanová, L.: Jak čtou dyslektické děti?, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1999.

Kšajt, P.: Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1999.

Lednická, I.: Spolupráce mezi odborníky a rodinou dítěte s dyslexií, In: *Speciální pedagogika*, č. 4, s. 269-279, 2004.

Lednická-Strnadová, I.: Stresové a resilientní faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení, In: *Speciální pedagogika*, č. 3, s. 200-215, 2005.

Matějček, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. Praha, BEDA 1995.

Matějček, Z. Vágnerová, M. (ed.): *Sociální aspekty dyslexie*. Praha, Karolinum 2006.

Mertin, V.: Alternativní pohled na dyslexii, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1999.

Michalová, Z.: Práce s dětmi v předškolním věku, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1995.

Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a SŠ*. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2004.

Michalová, Z.: *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha, Univerzita Karlova 2004.

Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha, Portál 1997.

Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha, Grada Publishing 2006.

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

Serfontein, G.: *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha, Portál 1999.

Vágnerová, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha, Karolinum 2005.

Wszeborowska – Lipińska, B.: Dyslexie – Její podmíněnost a styly učení, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1997.

Wszeborowska – Lipińska, B.: Dyslexie jako zdroj obtíží i speciálních schopností v učení, In: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*, Kucharská, A., ed., Praha, Portál 1999.

Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál 1994.

Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál 2001.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.celostnimedicina.cz/specificke-poruchy-uceni.htm>

vyhledáno 29. listopadu 2008

<http://www.rodina.cz/clanek532.htm>

vyhledáno 19. listopadu 2008

<http://k161.unas.cz/texty/Spec.%20ped/specif.poruchy.doc>

vyhledáno 29. listopadu 2008

[http://www.jablko.cz/SPU/SPU/SPU\\_2.htm](http://www.jablko.cz/SPU/SPU/SPU_2.htm)

vyhledáno 29. listopadu 2008

[http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=37&rok=02&odkaz=prof.htm](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=37&rok=02&odkaz=prof.htm)

1

vyhledáno 29. listopadu 2008

[www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/1stupen/docs/SPU,%20SPU%20a%20LMD,%20integrace.doc](http://www.zssirotkova.cz/web/html/ucitele/1stupen/docs/SPU,%20SPU%20a%20LMD,%20integrace.doc)

vyhledáno 19. listopadu 2008

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C4%8Dn%C3%AD\\_kvocient](http://cs.wikipedia.org/wiki/Intelligen%C4%8Dn%C3%AD_kvocient)

vyhledáno 26. března 2009

## **Přílohy**

Příloha č. 1    rozhovor č. 1

Příloha č. 2    rozhovor č. 3

Příloha č. 3    rozhovor č. 5

Příloha č. 4    rozhovor č. 6

Příloha č. 5    rozhovor č. 8

## **Příloha č. 1 - Rozhovor č. 1**

*Nejdříve se vás zeptám v kolika letech, v jaké třídě, byla Romanovi diagnóza stanovena? Kdy jste na to přišli?*

Já si myslím, že ve třetí třídě, paní učitelka ho poslala ... v listopadu ... měli sme termín někdy na červen ... na konec třetí třídy.

*A už jste sama pozorovala někdy před tím nějaké náznaky?*

Já už jsem žádala o odklad školní docházky, protože se mi zdál tak jako v porovnání s dcerou takovej dětskej a nedovyvinutej. My sme prošli takovou tou poradnou pedagogickou tím zkoumáním a tam ho stanovili jako že je výbornej.

*Ještě před první třídou?*

před první třídou, hm. Že je výbornej .. že neshledávaj proč by měl mít odklad, že doporučujou, aby nastoupil.

*A po třetí třídě ... ?*

No tak ono se to vezlo už od začátku, to čtení a psaní, písmenka a čísla se mu otáčely, pořád nemohl spojit slabiky, to mu nešlo, ... pořád s tím bojovat a po třetí třídě paní učitelka řekla, že to asi není úplně normální.

*A vy jste to vnímala jak, přetím? Napadlo vás, že tam je nějaký náznak SPU, nebo jste si myslela, že je „hloupější“ ?*

Hloupější nebyl, to jako hloupější nebyl ... ale nekoncentrovanej, nedokázal chvíli sedět, on je strašně živej, hyperaktivní, ... udržet pozornost... dát mu povel nebo dvě věci aby udělal, tak než dojde do pokoje, tak neví jedinou věc ... to je od malička ... akorát mě teda nenapadlo, že ... sem se s tím taky nesetkala, že tohle jsou ty příznaky dyslexie.

*Takže paní učitelka na to přišla?*

Ano.

*Potom když vám určili diagnózu, že má dyslexii, tak jak jste to vnímala, jaké to pro vás bylo. Cítila jste třeba úlevu?*

Ne, starosti se tím nezměnily. Stejně sem nad nim musela a pořád musím nad nim sedět a dohlížet a všechno s ním probírat, všechno kontrolovat, pořád do kola.

*Takže jste to nevnímala, jako že je zvláštní atd.?*

Ne to ne, spíš v tej škole je to spíš na obtíž si myslím ta diagnóza, protože spousta učitelů se nato kouká tak jako že sme si vyběhali nějakaj papír, aby měl úlevy, ještě mu to předhazujou...

*Změnilo se vaše chování k němu, když jste to zjistila?*

No, hodně sem si k tomu přečetla...

*A předtím jste o tom nic nevěděla?*

No tak slyšela sem, že existujou dyslektici, dysgrafici, vím že občas dcera říkala, že mají ve třídě, co s nima je, ale blíž taky ne. Takže když to takle přišlo, tak sem si z internetu stáhla co sem k tomu našla za články, přečetla sem si to... v hodně věcech sem si potvrdila to, že pomáhá když ho hodně chválím, že jakmile ho kritizuju, tak se zasekne a nepracuje dál, je to špatně, nemůže se na něj křičet, musí mít pauzy, nesmí pracovat v kuse, tak jako hodně sem si potvrdila to, co sem tak intuitivně už dělala.

*Takže nic navíc se nezměnilo? Třeba v přístupu k učení, co jste měla předtím a po diagnóze?*

Tak samozřejmě každej rok je to jiný ten přístup, protože taky by měl něco dělat samostatně, jsou jiný ty nároky, něco nám poradili ... nějaký cvičení předepsali v tý poradně...

*A učíte se s ním častěji, než v těch prvních třech třídách?*

Ne

*Ted' je v které třídě?*

V šesté. Já bych řekla, že ted' to narůstá teda ty hodiny, který on sám tomu musí taky věnovat, jak narůstá počet předmětů a vědomostí, který do sebe musí dostat.

*Přístupuje k tomu dobrovolně, k tomu učení, nebo ho musíte tlačit, aby se učil, aby zůstal na nějaké té úrovni?*

No neskáče radostí, že se jde učit, ale už ví, že to bez toho nejde ... tak ale moc dobrovolný to není úplně, tak jako u každého ... zkouší, přemlouvá, vymlouvá, couvá, ale vnitřně není nijak zaseklej, že bych mu nějak ubližovala, že ho nějak tahnu, aby se šel učit...

*Co je pro vás nejhorší na tom, že má dyslexii?*

No ty jeho pocity toho zklamání pořád.

*Nevěří si?*

No spíš ví, kolik tomu věnuje a pak v tý škole se mu to nepovede, věci, který má úplně běžně nacvičení.

*Tohle bylo spíš z jeho strany, a ted' přímo z vaší strany...*

No to je to samý...

*Taky pocit zklamání?*

Ne jako moje zklamání v něčem, taková ta bezmoc, že už se nedá víc pomoci, a že se to dítě trápí, to je na tom nejhorší...

*A když už jste s tou bezmocí na dně, tak kdo vám pomáhá, tak kam si chodíte ulevit. Kdo vám pomáhá od těch nejhorších stavů?*

Tak já ty nejhorší stavy nemám, ... nevím, to je všeobecně jak si člověk ulevuje, že jde ven, že se jde vyběhat, relaxace. Nebo si otevřu láhev vína a dám si skleničku, ... tak jako pohodu a chvílku vypnout.

*Tak vy jste říkala, že má sestru. Má ještě jiné sourozence?*

Ne

*A je nějaký rozdíl ve vašem vztahu k němu a k jeho sestře?*

Tak voni jsou 6 let od sebe, dcera je starší, tak ta už je dospělá... tej je 18 ... ten vztah je samozřejmě ...to chování k nim je od malička jiný, protože dycky už bylo na ní nahlíženo jako na dospělou, on byl vždycky dítě, i v tom svém vývoji byl tak jako pomalejší když to srovnám ...

*... a kdybyste to srovnala, když byla ona v šesté třídě a když on je ted' v šesté třídě?*

*Jestli se jemu věnujete víc než jí, díky tomu, že má dyslexii?*

No, jí sem se věnovat nemusela vůbec ... takový to lehce ... svačinu a zeptat se co bylo, co potřebuješ.

*Takže díky dyslexii se váš přístup k němu změnil?*

No to jo.

*Učíte se s ním?*

Hm

*A co vám přijde jako největší problém?*

Nejtěžší je to, že když si má něco sám přečíst, tak si to sice přečte, ale nerozumí tomu, motá se v tom pořád dokola, spoustu věcí mu musím z učebnice přečíst já, aby vůbec pochopil, o co de. To je takový těžký. Pak taková klasika vynechávání a psaný 8 místo 3, třeba zná postupy, výpočty, vzorečky ...

*Takže je to pochopení látky, že nemůže pochopit látku?*



Ale on látku chápe, on když jí dostane podanou, tak nemá problém jí pochopit, ale to samotné zpracování toho úkolu nebo toho zadání nebo ... on dostane vypočítat obsah, on přečte obvod a z toho vyplývá, že on to udělá špatně no.

*Takže to je na tom to nejhorší?*

Hm, to je na tom to nejhorší, na tej přípravě.

*Ještě se vás zeptám co vám to dává a co vám to bere?*

(úsměv)

*Tak co vám to vzalo?*

Strašně času, strašně.

*A ještě něco?*

No je to o tom času, o tom se věnovat, vim že ho musím pořád jako do něčeho nutit, musím myslet na 1000 věcí za něj, aby ... nebo to tak za nim kontrolovat, ... jí pořád za nim. Tak občas se v noci zbudím a teď si říkám co ještě sme jako zapomněli kde ale ... jinak je to dítě, nedělám v tom rozdíl, jestli je lepší nebo horší ... prostě je jinej.

*A něco co vám to dalo?*

Nevim, možná to, že nemusím mít úplně výčitky vůči okolí, když se nechová zrovna vhodně, tak jak bych si myslela, tak si tak já v duchu řeknu, prostě to není tím, že bych blbě vychovávala, ale tím že, někde mu to v tom mozku nespíná tak, jak by mělo.

## **Příloha č. 2 – rozhovor č. 3**

*V kolikáté třídě byl Šimon, když jste zjistili, že má SPU?*

Já jsem to zjistila už v první třídě.

*Takže hned v té první třídě jste šli do poradny. Byl to popud ze školy, nebo jste si to museli zařídit sami?*

No my sme měli problém s třídní učitelkou, tak sme si to museli zařídit sami.

*Takže v první třídě. A předním jste nic nepozorovala? Třeba ve školce?*

Ne nepozorovala.

*Nijak vás to tedy nenapadlo, že by mohl mít nějakou poruchu?*

Mě to nenapadlo. Spíš to asi mělo napadnout učitelky, ale asi jako...

*Takže i v té první třídě to napadlo nejdříve vás?*

Ano.

*Paní učitelka vás nijak neupozornila?*

Ne.

*A předtím jste pozorovala nějaké problémy, třeba v kreslení?*

Jeho kreslit nikdy nebavilo, ale to člověk zjišťoval pak až zpětně, protože ta zkušenost tam nebyla. Takže jeho nebavilo kreslit, nezajímaly ho knížky, jo, prostě takovýhle činnosti ho zkrátka nebavily. Ani Lego moc neskládal...

*Takže v tom školkovém věku vás nenapadlo, že by tam mohl být nějaký problém?*

Ne. No on byl hyperaktivní, to má v diagnóze.

*Od školky?*

No od ranýho dětství. No a já jako laik sem si takovýhle věci nespojovala dohromady, že jo.

*A jaké to pro vás bylo? Že nechce číst, nemá rád knížky?*

Strašný. Já mám ještě starší dceru, to je taky dyslektik, ale ta je tak trochu „lehce lízlá“ a i s ní to bylo strašný, tak sem se těšila až pujde do školy kluk, že to bude lepší, a u něj to bylo ještě horší, takže to byl očistec.

*A když vám řekli, že má dyslexii, tak jak to na vás působilo?*

No jistě. Proč zrovna moje dítě, že jo. A pocity vzteku, když už vím, proč jí má, to mám až teď, když už je velkej a já vim, proč jí má. Protože tam nevyřeším to, že z části to má po manželovi, protože ten jí má určitě, i když tenkrát se to neřešilo, ale to vidim když čte, když píše, tak je to jasně vidět ... a tu druhou část protože já sem v sedmým měsíci se otevírala, dostala sem pesar, což je takovej kroužek a díky tomu já sem dostala infekci a on se narodil s poporodní infekcí, placenta byla malá, takže ho špatně vyživovala a ještě byla nacpaná hnisem, takže všechno posílali na rozbor a on byl od narození na antibiotikách. A já sem se potom za několik let dočetla někde, že právě děti, který se narodí s poporodní infekcí, tak vlastně to odnesou touhle lehkou mozkovou dysfunkcí nebo dneska ADHD. ...a ...Takže ten pesar tam zavinil tu zkázu asi v největším měřítku, takže teď když sem se bavila s lékařem, tak dnes už se vlastně ty pesary vůbec nepoužívají, protože zjistili, že to není dobře, že to prostě dělá neplechu. Takže já sem holt byla těhotná ve špatným období.

*Takže pocit nic moc...?*

Ne. Jako on dneska je ve vosmej třídě, protože já sem ho i nechala druhou třídu zopakovat. Ne proto, že by jí neprošel, ale protože já sem prostě ho nechtěla pustit do třetí třídy, která je složitá, že jo, takže sem ho dávala na jinou školu, kde dělal druhou třídu podruhý, takže dneska je ve vosmej třídě, a já se opravdu modlim, aby už tu základku vyšel.

*Učíte se s ním?*

Ted' už ne. Když potřebuje, tak jo.

*A dřív. Třeba na tom prvním stupni ste se s ním učila?*

Denodenně.

*A tak kolik hodin?*

To já už dneska neodhadu, víte to bylo dvě hodiny hádání, půl hodiny učení, jo. Potom vlastně k nám několik let dojížděl domu speciální pedagog, kterej se zabývá vysloveně těmahle dětma, takže tenhle jezdil 2x 3x tejdne doučovat, co se týče jako češtiny a nějaký tý nápravy, jinak nápravu sem s ním dělala taky několik let každej den. Jeho dětství byl očištěc. A dodneška je, protože ty děti samozřejmě bojujou se sebevědomím a v pubertálním období potom hledaji nějakou tu svojí skupinku kde vyniknou a většinou je to v kravinách, ne v něčem pořádným, takže ...

*Myslíte si, že ta diagnóza mu pomohla ve škole? To že na to měl „papír“?*

Má úlevy, je hodnocenej slovně z češtiny a z angličtiny, protože jako ve známce bych to nechtěla vidět.

*A o to slovní hodnocení jste si museli sami zažádat, nebo to automaticky dostal?*

My sme chodili nejdřív do poradny a potom vlastně některý doktorky z poradny odcházely do soukromý praxe, takže my sme nakonec zvolili tady v Budějovicích doktorku v soukromej praxi, která se nám hodně věnovala a která teda spolupracuje s poradnou, takže nám to doporučila hlavně ona, že jo a všechno vyřídila se školou a dneska teda už k ní nechodíme, od 13 let, jenom občas na kontroly, takže dneska sem si už žádala já o to slovní hodnocení.

*A byl nějaký problém?*

Ne, nebyl.

*Když jste se s Šimonem učila, co pro vás na tom bylo nejhorší? Nemyslím předmět.*

Ten jeho boj“Já se učit strašně nechci.“ Jo.

*A jaké pocity jste z toho měla? Měla jste třeba někdy pocit takové jako marnosti z toho, že se ním něco učíte a on to stejně pak neumí?*

To je různý. V momentě, kdy se s ním učíte dějepis, tak je schopnej se to naučit, v momentě, kdy se do něj snažíte natlouct češtinu, tak to je absurdní případ prosně. Potom člověk i zapomene na to, jak.. jak vlastně se tadlenta porucha vlastně jaká je a říká si „Ježíši, jak to, že on neslyší tvrdý a měkký souhlásky! Jak je to možný, to nemůže bejt pravda ani...“

*A berete ho třeba jako jinýho? Že je jiný než ostatní děti?*

Tak já ho beru jako syna, že jo, ale pro spoustu věcí, který dělá, hledám vysvětlení. Takže momentálně je mu 15 a má opravdu špatnej rok co se týče chování, a ...

*Dostává se do puberty?*

V tej už je. Ale... ať je to co chce, tak všechno souvisí se sebevědomím. Tam prostě sebevědomí souvisí s tou poruchou, protože v momentě, kdy si dítě nenažene sebevědomí ve škole, aspoň nějaký, aspoň trošku, a má ho v patách, tak se snaží vyhnat si ho jinde. Dokud hrál hokej a chodil na sportovní školu, tak byl docela v pohodě, jenže bohužel pak přišel trenér, kterej ho v podstatě odsunul na druhou kolej a ne jenom jeho teda, kde nám vysloveně nepomohl. A.. tam byly tak špatný vztahy, že i sme ho přemlouvali, aby hokeje nechal, furt nechtěl nechtěl, dokud si nezlomil ruku, hodně škaredě, takže ho to donutilo s hokejem skončit, nebo donutilo, zjistil, že několik měsíců z toho úplně vypad, tak zjistil, že se bez toho dá žít. Takže se rozhodl, že skončí, načež já sem ho teda zase přendala vlastně na jinou školu, a pak začaly ty problémy, kdy skutečně to dítě si začalo nahánět to sebevědomí jinde a žádná dobrá věc to není.

*A ve škole je něco, kde by vynikal?*

Maximálně tělocvik.

*Takže sebevědomí tam získat vůbec nemůže. Ani učitelky nepomáhají?*

Ale já věřím, že tomu, že by chtěly pomáhat, ale s ním je to těžký. Dneska s 15letým klukem, kterej se začal oblíkat jako happer a myslí si, že se kolem něj točí svět, se nedomluví ani učitelka. Jeho to dneska už nezajímá. Teď už ho těžko zmanipulujete, já doma ještě jo, ale učitelka ve škole ne. Když jí stihne naštvat, tak potom už o něj nemá ani zájem.

*A tedy myslíte si, že byste k němu měla jiné přístup, kdyby tu dyslexii neměl? Že byste se k němu chovala jinak?*

To se nedá takhle říct. Já sem se k němu nikdy nechovala tak, že by on mě s tím štval, že bych si myslela, že on za to může, jako. Ale ten vztah by určitě probíhal jinak, protože v momentě kdy nemáte s dítětem problémy s učením, tak prostě se doma nehádáte a nevztekáte a tak to probíhá všechno hladčeji, že jo a od toho se pak odvíjí další a další situace. Ale jako si nemyslím že.... My sme se pohádali vždycky akorát u toho učení, jinak sportoval a my sme s ním všude jezdili, a pořád s ním... chtěl snowboard, dostal snowboard, jezdíme na lyže, jo to je prostě jedno s druhým...nemyslím si že jako ... když vyjmu z toho jako domácí přípravu a dejme tomu známky, nad kterými sme taky mávli rukou, tak by to bylo asi stejný.

*Takže ten vztah kromě toho učení by se neměnil?*

Ne.

*A když už toho máte plné zuby, jste už opravdu vyčerpaná, je něco co vám pomůže?*

*Kam se chodíte odreagovat? Něco nebo někdo.*

Já nejsem zdaleka vyčerpaná jenom z něj. Já mám totiž děti 3 celkem, nejmladší mám v 1 třídě, tak ta nosí zatím samý jedničky, tak když jako toho mám dost co se týče učení a špatnejch známek, tak volám na ni, aby mi přinesla žákovskou knížku, kde vidím ty biče a je mi jako dobře, jo. Takže se člověk upíná tak trošku na ní. Jinak samozřejmě mi nejlíp pomůže práce a sport. Teď sme si koupili koně a tam teprve člověk pozná, jak... jak dokáže mít čistou hlavu.

*Vy jste říkala, že máte 3 děti. Liší se tedy váš přístup k němu od přístupu k ostatním dětem?*

No, je to jiný. Šimon je uprostřed a má starší a mladší sestru. S obouma je to jiný. I když ta starší taky špatně četla, tak to bylo taky těžký, ale zdaleka ne tolik, tak ta první druhá třída probíhala stejně, ve třetí třídě, když ona šla do třetí a Šimon do první, tak já sem vdala učení vlastně s ní, musela sama, protože já sem veškerej čas věnovala klukovi. Teď je na střední škole. Ani pubertu tak neprožívala, to taky dělá hodně. Takže můj vztah se starší dcerou ke kamarádskej. Já se snažim bejt kamarádská i k synovi, ale vždycky mě jakoby nějakým průšvihem ...

*Takže ten rozdíl je v tom, že ona je holka on kluk?*

No.

*Není to tedy tím, že má dyslexii?*

Ne, ne ne.

*Že byste ho třeba víc chránila, nebo že by měl doma větší úlevy díky tomu.*

No to rozhodně ne. Učení je zvlášť od normálního života. Já jsem takovýhle věci přestala řešit v momentě, asi ve třetí třídě, přijeli k nám na návštěvu známí, který sme léta letoucí neviděli, a pani sebou měla syna, těžce zdravotně postiženého. Byl ve fázi, kdy mu odumíral mozek. Krmili ho sondou, nosil pleny, nereagoval a čekali, kdy zemře úplně. Z toho já sem byla úplně na dně a řekla sem si, ejhle, a já řeším nějakou trojku v žákovskej. Ty děti se tím nějak prokoušou.. to není tím, že by byly hloupý, IQ mají změřený, měli ho oba nadprůměrný, takže nějaká přirozená inteligence tam je a ... tak ono to nějak dopadne.

*A máte v plánu ho dát na střední školu?*

Ne, se svýma známkama by se tam ani nedostal. To bych si připadala hloupě, kdybych ho tam cpala. Sice zatím netuším, co by dělal, nebo co budeme dělat, ale to budeme řešit příští rok, ale v plánu je to zakončit učebním oborem a pak se uvidí, co bude dál. Stejně jako rodič se budeme já nebo manžel snažit, i když se to nedělá, prošlapat mu cestičky, aby měl ten start jednodušší.

*A na tu střední školu nechcete kvůli známkám, nebo si myslíte, že by na to inteligentně měl?*

Jako kdyby chtěl a nemusel se učit češtinu a fyziku, tak si nemyslím, že by školu neudělal, ale taky by musel chtít. Na střední škole by musel trošku zabrat a já si myslím, že by se mu jako nechtělo, asi... a kam by ho s jeho známkama přijali, to je jiná věc.

*Takže si myslíte, že by na tu školu měl?*

Kdyby se snažil, tak určitě.

*Když jste zjistili, že má dyslexii, snažili jste se o tom co nejvíc najít?*

No já už sem o tom něco věděla, protože jí měla ta starší dcera. Ale já mám v povaze, že když se něco naskytne, tak se snažím zjistit co nejvíc informací.

*Takže u té dcery jste šla do knížek a tak?*

No určitě, vyptávala sem se.

*A ještě než jste to poznala u svojí dcery, věděla jste o tom něco? Věděla jste, že to existuje?*

To sem asi věděla, ne nic podrobného, ale asi jo.

*Co vám dyslexie dala a vzala? Jak u dcery, tak u Šimona.*

Nedokážu říct, že by mi to něco dalo, možná to, že si ... v jeden okamžik sem si uvědomila, že si musím vážít hlavně toho fyzického zdraví dětí. A vzalo mi to asi několik let života.

*Čas?*

Čas hodně.

*Jak teď nahlížíte na děti, které mají tento problém? Pomohlo to?*

Já spíš řeším to, jak to bylo hrozný pro tyhle děti v mojí generaci, kdy se děti podle učitelů dělily na chytrý a blbý, jo když zpětně vidím, že nějaký ten spolužák tam ten problém měl a pro ně byl blbej a poslali ho do zvláštní školy. My sme teda taky měli nabídku poslat ho ne přímo do tý zvláštní, ale do specializovaný třídy pro tyhle děti a já se přiznám, že cikány ráda nemám a nikdy mít nebudu a protože sem věděla, že tam budou cikáni, tak sem ho tam nedala.

*A kdyby tam byly bílé děti?*

Tak bych ho tam možná dala... Jenže pak sem si taky vyslechla učitelku, která je učila ... ona to asi nebyla zvláštní škola...

*No, existují i speciální třídy pro dyslektické děti.*

No, nevím, s kterou třídou teda šla, ale bylo to z tam tý školy, ale když vyprávěla, jak jde s těma blbečkama někam, jak je to těžký, a vysloveně o nich tak škaredě mluvila, tak sem si řekla, „no to ani náhodou“.

*A nějaký celkový pocit, ten jeden nejsilnější, který z toho máte?*

No já bych řekla, že mu to docela zkazilo život.

*A když vynecháme Šimona a chtěla bych váš pocit.*

No když to dám všechno dohromady... já mám ten samej pocit. Prostě zničilo mu to život, protože ten jeho život je strašně těžkej. A zase si myslím zase škola bere... ano dyslektik, dáme mu nějaký úlevy, ale už nebere všechno to, co se na to nabaluju ... že samozřejmě děti mají poruchy chování a nevyhnete si jim. Takže já jen dořím, že z toho vyrostete.

### **Příloha č. 3 – rozhovor č. 5**

*Nejdříve se vás zeptám, ve které třídě Monika je?*

Teď je v páté třídě.

*A ona má dyslexii?*

No dys něco, ale nevím co přesně.

*A kdy jste přišli na to, že má dyslexii?*

Přišli jsme na to až začátkem třetí třídy.

*A kdo na to přišel?*

No přišla sem na to já určitě, protože máme ... já sem dyslektik, moji rodiče taky, moji bratři taky, takže je to takový dědičný asi ...

*A předtím jste to nějak sama pozorovala ty první dvě třídy?*

No právě... nešlo nám čtení, to zaprvý .. vůbec nešlo, do dnešní domy s tím máme problémy a má ňáký... jak bych to řekla ... špatně vyvinutý sluchový vnímání, takže nerozeznává Y a I, v těch základech co by měl rozeznávat už vod druhý třídy.

*Takže hned v té první třídě jste měla pocit, že bude mít tu dyslexii?*

No, no, akorát že sme eště na to neto.

*Říkalaj ste, žej ste na to přišla sama. Takže jste musela i ve škole říct, aby jí někam poslali, nebo jste s ní šla sama?*

Já sem s ní šla sama.

*A ještě před tím, než jí byla dyslexie diagnostikovaná, tak jak jste se předtím cítila?*

*Měla jste třeba pocit, že je hloupá?*

Neměla sem pocit, protože sem si s tím prošla sama, takže jako sem to spíš brala že nám dají papír a že vim vo co se jedná.

*A vy máte dyslexii diagnostikovanou? Byla jste v poradně?*

Ne, ne.

*Takže si jen myslíte, že jí máte?*

Ne jako... no tahle, můj nejmladší bratr, to už se potom diagnostikovalo, tak ten tam byla a když se to srovnalo, co měl za obtíže, tak to bylo vlastně to samý.

*Takže vy jste neměla třeba pocit zklamání z toho, že je „hloupá“.*

Ona hloupá není, jí jen nejde čeština, jinak ostatní předměty má dobrý ... a angličtinu ještě.

*A když vám pak řekli, že má dyslexii, tak jak jste to vnímala?*

No nevím, nevím ... já sem se s tím smířila strašně rychle, protože sem s tím počítala, takže jako ...

*Takže to bylo jako by normální, když jste to čekala?*

Takový úplně normální, jo. Akorát že se s ní musíme víc učit, ale jinak.

*Takže nějaký pocit úlevy, že není hloupá, že má jen dyslexii, to jste neměla?*

Ne, ne ne, protože si myslím, že tím papírem stejně nic nevyřeší, a i když to má na papíře, tak nikdy jí tak nikdo posuzovat nebude.

*Ve škole jí tak neberou?*

Vobčas, většinou, když jdeme na kontrolu nějakou, tak dostane diktát zlehčenej, ale jinak...

*Na češtině vůbec?*

Ne ... když píšou diktáty ... teď máte vlastně pololetí, tak tam měla pouze 2 diktáty s doplňováním, jinak ostatní klasicky, jako všechny děti.

*A nemá ho třeba alespoň kratší?*

Ne. Takže si myslím, že ten papír je jenom ...

Učíte se s ní?

Učíme se s ní ... češtinu občas, občas.

*Tady má napsáno, že se učí sama...*

Ona se učí sama, ale sedí u toho v kuchyni u nás, ale učí se sama. A nebo když se učí na nějakou prověrku, tak se učí sama a nechá se vyzkoušet, jak kdy zkrátka.

*A v té 3. třídě jste se s ní učili víc?*

Určitě.

*A tak kolik času?*

Ježiš, ve 3. třídě hodně, ... takový 2 hodiny určitě.

*A největší problém dělalo co?*

No to Y a I, písmenka nám dělají problém, třeba zapomene napsat ve slově a nebo tam napíše úplně jiný a tomu slovu dá jinej význam

*A co pro vás, z vaší strany, bylo na tom učení nejhorsí? Nemyslím předmět, ale spíš způsob výuky, prostě co vás na tom nejvíc štvalo?*

Nevim, no .. jako je těžký, když jí to 3x vysvětlujete a ona to stejně nepochopí, nebo řekne „už to vim“, a stejně to neví.

*Takže to vám vadilo nejvíc?*

No. A to sem ještě nevěděla, co přijde potom ... ta druhá, ta je ještě horší ...

*Ta mladší má poruchu ještě silnější?*

Ne ne, tej strašně dlouho trvá, než pochopí novou látku a to sme vždycky na větvi z toho, protože ... když to 15x zopakujete 5 dní v tejdnu a ona to nepochopí a pak přijde sama a „mami to je jednoduchý, proč ste to neřekli takhle“ ... ale jako jde to no.

*Ta druhá tedy pomaleji chápe?*

No, ta pomaleji chápe ...

*A týká se to jen češtiny?*

Ne ne, teď máme větší problémy s matikou než s češtinou, čeština docela jde u tý druhý.

*Takže ona má dyskalkulii?*

Ne ne, ona má napsanou taky tu dyslexii, ale teď sme byli na poslední prohlídce tak pani co nás to, tak nám povídala, že to spíš vypadá na matematický obtíže než z českýho jazyka

*Takže dyskalkulie?*

No něco povídala, ale já nevim.

*A když jste zjistili, že má dyslexii, snažili jste se nějak zjišťovat informace o tom? Co to je? Jak přistupovat k učení?*

Ne, to sme nezjišťovali. To co nám poradili v poradně, tak se podle toho řídíme. Když si to tak vezmete, tak už tam chodí 2 ... přes 2 roky.

*Takže máte jen informace z poradny?*

No vždycky nám poradí co máme dělat a tím se řídíme.

*A říkala ste, že už ste předtím věděla, co je dyslexie, čím je způsobená, jak se projevuje?*

Tak to ne, čím je způsobená, to sem vůbec nevěděla, a jinak okrajově, to sem tušila.

*Ještě by mě zajímalo, jestli holky mají doma nějaké úlevy?*

Ne ne, nemají žádné úlevy, prostě to mají, tak co no ... nedá se s tím nic dělat... mají to.

*A myslíte si, že to, že Monika má dyslexii změnilo nějak váš vztah k ní?*

-Ne, to určitě ne. My se kvůli škole nikdy moc nehádáme, vim, že to nemá cenu. Je to moje dcera, tak jí tak беру a tak no. A ten čas, co sme strávily spolu při učení bysme stejně byly spolu, takže si myslim, že ne.

*Stane se třeba někdy, že už toho máte dost?*

To určitě.

*A je někdo nebo něco, co vám pomůže dostat to ze sebe ven?*

Nejlepší relax je, když už toho mám plný zuby, je obě poslat ven a je klid.

*Takže tu být sama?*

No na chvíličku klídek.

*A co je pro vás na dyslexii nejhorší? Myslím tím jen pro vás?*

No pro mě osobně jako to nemá vlastně skoro žádný význam, akorát pro ně to bude mít špatný význam v tej škole, protože ta starší ta má jedničky dvojky, z češtiny za 4 z angličtiny za 3 – jsou to základní předměty, který bude potřebovat ... no a ta mladší, to uvidíme ... to ještě nevíme ... Jinak si myslím, že ... no v životě s tím bude mít problémy, ale nějaká vada to není.

*A je něco, co vám to dalo? Co byste nepoznala nebo neměla, kdyby holky tu dyslexii neměly?*

Nevím, opravdu nevím.

*A naopak? Je něco, co vám to bere?*

Nic asi.

*Nervy? Čas?*

Ne ne, nervy občas, to já bouchám málo kdy, to už musí být, no a čas ... to tak jako ... práce je dost a když se to musí dělat tak se to musí dělat, takže já to moc neto, neberu jako že by mi to bralo nějak moc času... zase jim to pomůže, když si to udělaj samy, budou mít problémy, když je uděláme spolu tak mají to rychleji, mají víc času, můžou si něco dělat, takže s tím já nemám problémy.

*Myslíte, že se v životě uplatní?*

No snad jo ...

*A myslíte, že ta porucha jí jednou bude vadit v zaměstnání?*

No podle toho, co bude dělat. Ta starší chce dělat učitelku ve školce ... a tak jako musíme to brát tak, že mají zdravý ruce, tak se budou muset žít tak, jak to bude no.

*Takže to není problém pro vás?*

Ne určitě ne. Pokud jsou zdravý a jako normálně tak jako ... tak si myslím, že to není vůbec žádný problém.

*Tak je vidět, že to berete sportovně a nevidíte v tom vyloženě velký problém ...*

No neřeším to, to by ani nešlo, to bysme se z toho museli zbláznit, kdyby sme takový věci řešili... Oni potřebují být samostatný a vědět, co je dobrý a co špatný ...



#### **Příloha č. 4. rozhovor č. 6**

*Tak já se vás nejdřív zeptám, v kolikáté třídě je vaše dcera?*

V šestej.

*A v kolikáté jí byla zjištěna dyslexie?*

No já sem si to myslela jako dřív, ale byla sem v tej psychologické poradně 2 roky zpátky.

*Takže ve čtvrté třídě?*

No, a chodila tam ještě loni v pátej, a tím to ukončila, no, ona tam chodit nechce. Takže sme tam přestali chodit.

*Takže měla slabší dyslexii?*

No, ona si furt pletla h a ch, dodneška si to plete.

*A předtím jste něco pozorovala?*

No háčky čárky, ty ale zapomíná do dneška.

*A napadlo vás to?*

No.

*A bylo to z vaše podnětu, nebo ze školy?*

Z mýho. Ze školy ne. Já sama sem si tam došla.

*A než jste tam došla, tak jaký to bylo? Co jste si myslela, když jí to nešlo.*

No ona pani učitelka, Markétka měla totiž pani učitelku, a ta mezi nima dělala rozdíl, jo. Ona je měla rozdělný tak, že v jedný řadě seděli ty nejhorší, pak v další řadě ty lepší a ve třetí řadě ty nejlepší. To se mi moc nelíbilo, no. No a učit se mi nechtěla. Pani učitelka chtěla, aby četli 5x a ona to přečetla 2x a to sem byla ještě ráda. Pořád sem musela říkat pojd' se učit a tak.

*A napadlo vás někdy třeba, že je hloupá?*

No já sem byla taky ještě ... ona si stěžovala taky na bolesti hlavy, tak první druhá třída, tak sem se nechala objednat na neurologii, a ten jí dělal EEG a zjistil, že by měla mít nějakou poruchu soustředění, tak dostala prášky, který jí měli v tom soustředění pomoci, jenže oni sou veliký a ona mi je nechtěla brát, ... no brala je. Tak bych řekla, že to bylo lepší trošku. No jenže taky no. Teď už sem tam asi 2 roky nebyla. No ono je to asi jedno s druhým.

*A když jste byli v té poradně a oni jí našli dyslexii, tak jak to na vás zapůsobilo?*

No já sem myslela, že jí to pomůže. No my sme objednali ten KUPOZ, ne, vlastně to je taková knížka a tam jsou různý ty, co se má učit, nám dávala pani doktorka a jenže Markétku to bavilo jen ze začátku chvilku a pak taky jo, když to měla dělat denně, tak jí to taky nebavilo. Takže tak, no. Takže za chvilku sme přestali. Teda dodělali sme to, ale pak už do poradny měla Markétka začít docházet sama, no a šla tam a pani doktorka tam nebyla a volala mi letos, no jako začátkem školního roku, někdy v říjnu, jestli teda dcera bude chodit, tak sem řekla, že asi ne. Ona stejně tam chodit nechtěla, no. Jinak bych řekla ve škole jako úlevy žádný nemá, no ale ona taky se nechce učit, jo. To sou pak největší boje. Přitom já myslim, že by se to naučila.

*A když jste pak dostali ten „papír“, když to tak řeknu, měla jste pocit úlevy, jako že není hloupá, ale má „jen“ dyslexii?*

No no, trošku jo. Já myslela, že jí to pomůže, když tam budeme chodit, jo no já myslela, že jí to nák víc pomůže, a nepomohlo.

*Jako že se to zlepšilo?*

Hm. Nezlepšilo. No já nevim, nebo jestli třeba... ona pak Markétka dostala jinou učitelku. Předtím vlastně měla čtyři roky jednu, v pátý třídě dostala jinou a teď má na

každej předmět někoho jinýho. No a myslim si, že ta pani učitelka do tý čtvrtý třídy si toho měla všimnout a že byla jako taková nespravedlivá.

*A učíte se snít?*

No jako moc ne. Spí jí řeknu „připrav si, pudeme se učit“ a vlastně...

*A učí se třeba sama?*

No jako já jí říkám „jdi se učit“, je v pokojíčku třeba hodinu a jdu se podívat... někdy tam jako si něco píše, no a ... nebo musí číst, tady přede mnou. No a hlavně tu angličtinu aby se učila.

*A když to spočítáte, tak kolik času věnuje učení?*

No já se snažim co nejvíc, ... tak asi já nevím hodinu.

*A když jste se s ní teda někdy učila, přišlo vám na to něco těžkého? Nemyslím tím předmět.*

No jistě. Ona jak špatně má napsaný poznámky, jo v sešitě, tak vlastně podle toho se s ní učit nemůžete, protože ona to nestíhá psát z tabule a z učebnice zas nevím, co se má naučit. Jo já sem jí i říkala, ať si pučí to, jako sešit od někoho, že jí si to opišu, abych se tu látku s ní mohla naučit abych to pak měla jednodušší, jenže nevím, jestli se mi na to dycky vypradne, nebo řekne, že jí to nechtěj pučit.

*Takže to je na tom to nejhorší? Že nevíte, co se s ní máte učit.*

No a třeba tu angličtinu vůbec, jo maximálně slovíčka. Třeba mám syna jo devítiletýho a ten má teď první rok angličtinu, ne a říkám „Mirečku, musíš se to naučit sám, já tomu vůbec nerozumim, jo“ no tak něco tam nepíše a řeknu „Markét pomoz Mirečkovi“ a ona řekne, že neví, jo. Přitom by to měla vědět, protože to je základ.

*A změnil se potom váš přístup k ní po tom, co jste zjistila, že má dyslexii?*

No já sem se ty první dva roky jako snažila, chtěla sem, aby měla ty jedničky, ale pak sem to jako vzdala, to už sem to neřešila, když dostala špatnou známku. Ono ani dřív sem to nějak neřešila, jo že bych jí třeba bila, nebo tak. Spíš „když nebudeš číst, nebudeš se dívat na televizi“ jo tak četla 2x. jo kdyby to četla 5x tak by to třeba bylo lepší. A ono to je pak dokola, každej den, dokola. No tak tak. Já si myslim, že sem ze začátku se snažila dost, no pak to vzdáte, no.

*Já sem nemyslela jenom přístup k učení, ale i celkově vztah k ní, jestli se změnil, před a po té diagnóze.*

Já si myslim, že sem se jí snažila pomoci.

*Před tím nebo potom?*

No předtim i potom. Jo když dostala ten KUPOZ. Já jí musela nutit „jo Markétko, pudeme to dělat, musíš to mít k pani doktorce hotový...“ jinak jí by to bylo jedno, ona sama nešla, jo. No takže tam sem se snažila já, jako. No a dneska, když to nemělo žádněj výsledek, ne, v tý poradně, tak ani netrvám na tom, aby tam docházela, protože jí to stejně nepomohlo.

Vy jste říkala, že máte ještě syna.

Syna no, ten chodí do třetí.

A třeba když se podíváte na váš vztah k ní a k synovi, chováte se k ní třeba jinak díky tomu, že má dyslexii?

Ne to ne. Myslim že stejně.

*Nemá třeba v něčem větší úlevy?*

Ne ne. Já třeba sem se jí snažila pomoci s tím, do dneška si plete „h“ a „ch“, říkám „h jako had, had je hubenej, jo. Pamatuj si to Markétko, h je hubený. A ch c+h to je třeba jako chleba, tlustý“. Jo a takhle, ale stejně si to nepamatuje.

*Co vám na té dyslexii přijde nejhorší?*

Teď já už to neřeším, jako.

A ze začátku? Myslím pro vás, z vašeho pohledu.

No mně dost jako třeba bylo líto, že si toho nevšimla ta pani učitelka, že na ní nebrala ohledy, říkám, ta měla ty děti rozdělený a měli tam nejlepší a ona se k nim tak i chovala. No nevim.

*Tak si myslíte, že jí to ublížilo?*

No myslím.

*To že dostala zprávu z poradny?*

Jo. Ona taky tu zprávu dostala někdy v pololetí čtvrté třídy, a další rok už tuhle třídu neměla, tak jí to asi bylo jedno.

*A když se zeptám přímo na nějaký pocit z té dyslexie, který z toho máte.*

Ted' já už to neřeším.

*A před tím.*

No trochu mi to bylo líto, že to není úplně v cajku, jako... ale je takových dětí spousta. Já sem si říkala „no tak čeština ti nepude, ale zas na matiku budeš lepší.“ Jenže já si myslím, že matematika jí šla lepší, ale že jako jak tam je ty slovní úlohy a to, tak že na tom zase ztroskotala. Pani učitelka jí dala stejně trojku, i když se násobilku naučila. Tak sem byla zklamaná, že není lepší. A jí to taky zklamalo asi. Já si taky myslím, že je to vina té učitelky. Sice teda že se neučí je moje vina, že jo, jenže já bych se to musela naučit sama třeba... jo rozumíte mi.

*A už se někdy stalo, že jste toho měla plný zuby?*

No, von hodně manžel sem s ní taky začal učit, já sem šla po mateřský pak do práce.

Takže sem odcházela v půl 4 a manžel se s ní učil, no bejvalej. Ale říkám, jo, toho víc poslechla a šla, já jí musela přemlouvat a po dobrým po zlým.

*Takže jste nikdy neměla pocit totálního vyčerpání z toho?*

Jo to určitě jo. Říkala sem si, že už se na to vykašlu, a tak.

*Takže nějaký totální psychický vyčerpání?*

U mě, to asi ne.

*A když už toho máte někdy dost, jak to ze sebe dostanete? Jdete si třeba sednout s kamarádkama?*

Taky si du sednout takhle. Já si ale psychicky odpočinu v práci. Já sem třídila dopisy, jako na poště, a tam musí člověk myslet jen na to. No a ted' sem jakoby na lepším místě, třídím celní psaní a taky musíte myslet, na tu práci.

*Takže práce vám pomáhá vypnout a uklidnit se?*

Hm, zrovna včera sem to říkala jednomu kolegovi, že tam chodím kolikrát odpočinout psychicky.

*Ještě před tím, než jí dyslexii našli, věděla jste, že dyslexie existuje?*

Jo, věděla.

*A když vám řekli, že jí má, snažila jste se hledat něco v knížkách?*

Ne, to ne. Ono to asi bylo v těch papírech.

*Takže všechny informace jste měla z poradny?*

Tam myslím, že to bylo psaný, jak s ní mám pracovat. Já sem se toho snažila držet.

*A ještě naposledy se zeptám, co vám to vzalo?*

No, zklamání no, myslela sem si, že to bude lepší. Jo segře se učí děti dobře.

*Takže jí závidíte?*

No trochu jo. Kluk je v osmej třídě a měl jednu trojku na vysvědčení, to je pěkný ne. A má to v bez problémů a bez těch nervů, co mám já. Dneska už to tak neřeším, ale předtím se to ze začátku řešila.

*Takže vám to vzalo i trochu nervů?*

Jo určitě. Taky čas mi to hodně vzalo.

*A je něco, co vám to dalo?*

Já myslím, že nic. No... mně se trochu ulevilo, že není hloupá.

*A jak to má ve škole? Má nějaké úlevy? Teda jestli ještě má nárok na individuální přístup.*

No asi ještě jo. Ona to myslím měla psaný na dva roky, tak teď by se to na ní asi ještě mělo vztahovat, ale jo jak říkám, ona ve škole žádný úlevy nemá. Když ještě loni měla tu pani učitelku, tak ta na to asi trochu ohled brala, ta na to svým způsobem přihlídlá, jo, že jí mohla dát na vysvědčení čtyřku a dala jí trojku, jo, z českýho jazyka, ale teď ne. Vona by vlastě neměla tolik psát, a diktáty by měla mít kratší nebo doplňovačky...

*A to teď nemá?*

Ne, to nemá.

## **Příloha č. 5 – rozhovor č. 8**

*V kolikáté je syn třídě?*

V páté.

*Má jen dyslexii?*

Dyslexii a dysgrafii. Ono se to během doby trošičku měnilo a pořád se to vyvíjelo, takže teď mám pocit, že v posledních zprávách... on už nemá ten individuální přístup, nemá to už uznaný. Teď už je v podstatě za hranicí dyslektik dysgrafik a v podstatě se to zlepšilo. To je z jejich strany, z mojí ne, ale co nadělám.

*A kdy mu byla SPU diagnostikovaná?*

No to v podstatě bylo hned v první třídě, nebo na začátku druhý, kdy pak už bylo vidět, že nestíhá. Kdy výsledky neodpovídají požadavkům. Protože ze začátku se všichni učí stejně, tak se to ze začátku nepoznalo.

*A koho napadlo, že by mohl mít dyslexii? Kdo byl ten první impuls?*

No od nás z rodiny. Snažili sme se zjistit, proč to tomu dítěti nejde. Najít k tomu nějakou alternativu a příčinu. Člověk samozřejmě nechce přiznat, že je jeho dítě hloupý.

*Měli jste podezření i ve školce?*

Ono to z toho trošku i vyplývalo, že v těch papírech je napsaná hyperaktivita, a ta byla vidět už ve školce. A to s tím souvisí. Tak nás to trošku navedlo.

*A než jste zjistili, že má dyslexii, tak co jste si mysleli?*

No, tam šlo o to, že dokud vlastně v té poradně nedošli k nějakému konkrétnímu závěru, tak sme nevěděli, jak nad tím konkrétně přemýšlet. A když nám pak řekli v jakém je to rozsahu, a jaký jsou možnosti a že v podstatě je možný, že to vyšumí, tak to člověk nebere. V podstatě je to tak že... jo, není to tak strašný, a je možný, že to časem vyšumí s nějakou péčí. Ale tu informaci sme nebrali jako nějakou přítěž. Časem to z toho ale vyplynulo, protože tam je toho, aby to bylo funkční, musí to bejt pravidelný, a to je samozřejmě nepříjemný, když je to čtyři roky, tak nejde každé den, samozřejmě mělo by to bejt, ale nejde každé den v podstatě si sednout teď a pojd' na to. Teorie říká ano, hlava říká ano, ale praxe je jinačí. Ale myslim si, že na 95% sme to udělali tak, jak sme měli. Ale vždycky to nejde.

*Věděli jste, co je SPU, a dyslexie?*

Jo, název dys- jsem znal, a co je SPU. Já sem teď dodělal pedagogické minimum a teď dělám speciální pedagogiku, takže se mi asi dveře trochu otevřeli.

*Takže před diagnostikou věděli, o co jde?*

Jasně, věděli sme, že zaměňuje písmenka a tak, ale co konkrétně a dopodrobna, to rozhodně ne.

*A když jste teda zjistili, že má dyslexii, dohledávali ste si k tomu další informace?*

Abych řekl pravdu, tak ty informace běžaly z tý poradny, protože ten začátek byl trochu intenzivnější... a myslim si, že většina informací byla podána z tý poradny, ono je to asi jednodušší, když je to podaný ústní formou. Internet jsme před 4roky ještě neměli, a v té době bych tam asi nic kloudnýho nenašel. Ze začátku jsme chodili do poradny jednou týdně. Jinak každé den sme s ním četli, dělali sme ten program KUPOZ

*Kdo se s ním učil?*

Z 90% já.

*A kolik času jste strávili při učení?*

To byl vůbec problém. V první třídě, než jsme došli k závěru, že tu dysgrafii má, nebo že tam takovýto problém je, tak... a v podstatě je to do dneška, že se tomu učení musíme věnovat strašně moc. Já ale nemám pocit, že to je problém dyslexie, dysgrafie, ale že to je problém propojení hyperaktivity a dyslexie a dysgrafie, ta neposednost a

roztěkanost zabraňuje soustředění, že jo, takže kdyby měl jen problém dysgrafie a v tom malém rozsahu, jaký měl, tak by se to dalo vypilovat. Jo když nad tím člověk sedí, tak se to odbouralo, jo to zlepšení tam je. A tam je problém, že on prostě nevydrží. Když on dostane úkoly ze školy, když mu nejde čtení musí se navýšit čtení, když mu nejde psaní, musí se navýšit psaní a dostal úkoly s ped psy poradny, a kluk, kterej má hyperaktivitu u toho nevydrží. Takže já na to vzpomínám docela smutně, protože ten kluk strávil většinu času u učení. Samozřejmě sme dělali přestávky. Dodneška se mu stává, že se nad tím rozpláče, je z toho nešťastnej...já to chápu, ...jo, je toho na něj moc. A musím říct, že je to na prd tyhle přestávky, protože ho to nebaví, to co se někdo naučí za půl hodiny on to prostě zvládne v neuvěřitelném čase. Asi to tak je, že tyhle děti si to kompenzují jinak, takže on má nadprůměrný intelekt, on není hloupej, básničku se naučil okamžitě, ale naučit se 10 anglických slovíček mu trvá týden.

*Co je z vašeho pohledu nejtěžší na tom učení?*

No asi ta nutná pravidelnost. Druhá věc je, že nejde o tejdenní ani o měsíční, jde furt každý den, Teď prostě léto, prázdniny, furt jsou venku, a říct teď dost, domu a ty povinnosti, jako. Ta pravidelnost, to bylo otřesný. A druhá věc, já vim, ..- já nemůžu říct, že sem se snažil nějak extrémně, ale člověk se snaží mu to nějak zpříjemnit, jo jako formou hry, ten KUPOZ byl vyloženě formou hry, takže jako srandičky, a teď to dělám já a ty mě zkoušíš, a furt jako generovat ty alternativy, aby ho to bavilo aby si k tomu sednul a je únavný že ty výsledky tam nejsou. My sme dělali ten KUPOZ, kterej měl bejt úspěšnej a to měla být asi půlroční záležitost a šlo o to se tomu věnovat navrch každé den. A tam vlastně výsledek nebyl žádný. Sice to bylo formou hry a trvalo 15 min, ale čtvrt hodiny krát 180 dní, a nebyl výsledek žádný, tam sme se nehnuli, to se nepovedlo. Oni se divili v té poradně a říkali, že sme to nedělali pravidelně. Já si myslím, že největší problém není dyslexie nebo dysgrafie, ale ta hyperaktivita. Z mého pohledu je ta hyperaktivita 70% problému. A největší problém je v tom, že ho to nebaví?

*A co je vyloženě pro vás to nejhorší, co vás na tom štve?*

To já takhle nemám, jako že by mi to vadilo. Mně vadí a štve, že celý den s mojí pomocí, on sám je z toho nešťastný a věnuje tomu celý den a nemusel by. Ta hyperaktivita mu hrozně ztěžuje život v tom, že má minimálně volnýho času na to vylitání, který zrovna potřebuje, protože tu hyperaktivitu má. Já fakt nejsem nešťastnej z toho, že se mu ten čas věnuje, samozřejmě mě mrzí, že tam ty výsledky nejsou takový a on je zase šikovnej na ruce, a já nemyslím, že on by s neuplatnil, takhle jako nepřemejšlim. Ale přemejšlim o tom, že to na něm vidím, že je unavený a že tam ty slzičky jsou a že on s tím má problém, že on je utrápený. A tam není cesty pomoci ode mě. Já řeknu „dobře, tak se na to vyprdni, já napíšu pani učitelce, že to nešlo prostě“, jo, taky sme to takhle párkrát řešili, ale no vlastně to je to neštěstí. Že on je nešťastnej. Že mu to dětství proplouvá mezi prstama, místo aby si 4 hodiny hrál, tak on ty 4 hodiny musí přerušovaně věnovat škole, aby se dostal na úroveň těch žáků, který tomu dají jen půl hodiny.

*Má ještě bráchu, tak se zeptám na váš vztah k jednomu a druhému. Je tam rozdíl?*

Jako já nevím, to bude trochu složitější... takhle, jo, protože já vim, jaký sem byl já a jaký je Adámek a v podstatě já vim, že on to má po mně. Já to prostě vim, já sám sem dostal rozum někdy ve 20 a pak sem si dělal nastavbu a takový ty věci okolo a vim, že prostě to nejde teďko. Takže já v podstatě... než mi tohle došlo, tak sem na něj byl přespříliš přísný a fakt sem na něj dupal a fakt sem ty výsledky nějaký chtěl. Takže sme se snažili držet nějaký krok, a mám pocit, že sem ze začátku byl strašně přísný.

*A to u toho mladšího není?*

To právě není. Ale zároveň je to teda teď tak, že ... já sem někam dozrál, takže teď od toho Adámka nemám takový nároky a snažíme se to jako pilovat jinačím způsobem, ale v podstatě to ze začátku u toho Adama bylo intenzivnější a ráznější, do detailu sme se to snažili pilovat a ale ono to vlastně z toho vyplívá. U toho mladšího to tak není. My si s ním sedneme a my ty úkoly s ním uděláme v podstatě...i když je to prváček a on už musí číst a má matiku on má 3 úkoly denně, jako jo. Adánek má jeden úkol jo. Adánek to dělá hodinu, Ví'ta to taky dělá hodinu. Takže on ty 3 úkoly udělá za hodinu a učí se to od základů, jo to je to nejhorší, co může bejt. A tam problém není. Sedneme si, řekneme si problém, on ho pochopí a už ho víckrát nedělá a je to vyřízený. To u Adámka, kterej tam ten problém měl a otáčel „d“ a otáčel já nevim.. všechny ty písmenka a nebo to tam neslyšel a měl záměny, tak sme ze začátku říkali jak je to možný, než sme pochopili, o co jde. Tam ten začátek je neporovnatelnej. Adánek jako, a samozřejmě to měl i následující roky těžký, ale ta první třída je neporovnatelný. To co udělal Ví'ta za hodinu, Adánek dělal 3 hodiny.

*Tak to byl teda přístup a teď ještě co s týče vztahu k nim. Nemá Adánek díky tomu nějaké úlevy?*

No právě naopak. Než sme zjistili tu dyslexii a dysgrafii oficiálně, tak sme po něm strašně dupali.

*A potom, co ste jí zjistili?*

Tak sme potom zase dupali, že jo. Protože sme věděli, že pokud nebudem dupat, tak jako se to úplně uhne někam špatně, a jestli mu tu péči nedáme, tak vlastně on se nezlepší. To bylo jednoznačný. Takže on tu péči měl několikanásobnou.

*Jinak co se týče školy, tak vztah je to stejnej?*

Hm, určitě. A co se školy týče, já bych to teda jemu neřek, tak tam sem byl třeba tolerantnější. Ne před ním. On mi přines 4 nebo 5 z diktátu, a já sem si říkal, no a co má bejt. Prostě je to dysgrafik a nebude to jiný. Až ho vyzkouší ústně, tak to budu brát. Tam mám trochu pocit, že ten přístup mohl bejt jinačí, ono je to těžký samozřejmě, ale tak tam jako, v tý dušičce mojí, když prostě přinesl špatnou známku, tak nebyl trestanej absolutně. A říkal sem si,... fakt sem si řekl „no a co“. Protože sem věděl, že tenhle ten projev oznámkovanej je špatně, z mýho pohledu. Nevim jestli to tak je nebo není, nejsem specialista, ale prostě jestli ten kluk má problémy se psáním a je pomalejší vůči ostatní třídě, tak je sice hezký, že napíše o větu míň, jo to je ta úleva, ale tam von se ztrácí v tom, že oni píšou druhou větu a on je na konci první věty a potom čte trojnásobně dýl než ostatní děti, takže oni to přečtou jednou a on je v první třetině a sbíraj.

*Takže on nemá žádný vyložené úlevy ve škole?*

No teď už nemá.

*A měl?*

Měl. Měl to i psaný. Měl, asi jo. Ale samozřejmě je to záležitost, která je nekontrolovatelná. Jak to můžu zkontrolovat, že jo. Úlevy určitě měl, jen jsem nevěděl, v jakým je to rozsahu. Můj názor je ten, že dysgrafik by neměl bejt písemně zkoušenej. Dyslektik by zase neměl bejt zkoušenej ze čtení. Adam dneska už nemá na to nárok, aby byl speciální individuální přístup. A ta škola co teď vim, má 2 děti s individuálním přístupem. Nechápu, proč ten kluk teda nemohl mít ten individuální přístup dýl. Já nevim no. Já si myslim, že by ta škola pro to měla udělat víc.

*A co říkáte na ústní hodnocení?*

No vim o co se jedná, ale vůbec mě nenapadlo nad tím přemýšlet. Tak jako takhle. I kdyby tato možnost byla, tak bych nad tím nepřemejšlel do té doby, dokud by to nebyly výstupní známky ze školy, protože tam samozřejmě ty vysvědčení by někdo mohl chtít

a tam ty známky nejsou ... v podstatě to co by měly říct. Pro mě teď to nemá význam. Prostě vím jak na tom je, má trojku z češtiny, trojku z angličtiny no a tak to prostě je. My sme se s tím smířili, on to taky ví. Už sme domluvený, že to budem udržovat na trojkách. Čtyřka už by byl problém a museli bysme víc zabrat. Takže on to ví, že z těchto předmětů je trojka dobrá známka, ale z ostatních už je dvojka trojka špatná, jo. Von to takhle má rozdělený. Takže když na vysvědčení přines dvě trojky, tak sme vlastně byli spokojený.

*A když už toho máte všechno stresu učení a z toho všeho dost, je něco co vám pomáhá? Něco, nebo někdo.*

Ne, asi nemám nic konkrétního. Prostě je důležitý to vypustit a jdem ven, malujem si a tak, no. Ale samozřejmě se stane, že mi prdnou nervy, a říkám „a dost“ a jdu se třeba projít. A je důležitý, že když už je to pak hodně velkej extrém, tak to roztrhnout potom, aby sme byli každej někde jinde. Protože když už se to hodně hrotí do extrému, tak člověk říká „ježiš marja, přece nemůže bejt tak blbej“, je to blbost, samozřejmě, a člověk je z toho nešťastnej. Ale konkrétní věc to není, hlavní je odpočinek. Někdy je třeba 10 minut, jindy 20 minut. To záleží na situaci.

*A nějaká dlouhodobější vyčerpanost? Třeba psychická?*

No možná taková ta bezmoc, že je to furt donekonečna. Stokrát nic umořilo vola, že jo. Už je to pátým rokem a samozřejmě teď už je to trochu jinak už. V té čtvrtý třídě sme ho připravovali na to, že Vítek nastoupí do školy a že se mu nebudeme moct tak věnovat. Takže teď už si v podstatě úkoly píše sám. Já pak je přiběhnu, zkontroluju, vyzkouším ho, proberem to, ale extra se už ničemu nevěnujem. Takže hrozná na tom je ta bezmoc.

*A co berete jako nejhorší věc, která je s tím spojená?*

Nejhorší na tom je to, že sou to hrozně malý krůčky. Jo, v podstatě ty děcka, co to zvládnou v první třídě, tak on s tím má problém v pátý třídě a každej den pro to musí něco udělat.

*A nejsilnější pocit?*

No, to sme takhle asi nikdy neřešili. ... ale když se nad tím zamyslím, tak asi lítost. Mně je toho kluka fakt líto. Jo, že v podstatě všechno má složitější. Jinak nemám pocit jako nějakýho velkého zoufalství. Tak ježiš marja je zdravěj, tam todleto vůbec neřešíme. On má slabší dyslexii a dysgrafii a já to nepovažuju za problém v životě. Je to prostě takhle, má to trošku posunutý. Prostě je to jenom dyslexie. Kdyby to byla fakt těžká dyslexie, tak asi bych to vnímal jinak, jo ale tohle není nijak strašný. Jo tak ze začátku to byl problém určitě,... a asi tam to zoufalství bylo. Ještě před tou diagnózou se objevoval pocit marnosti nebo zmatenosti. Říkali sme si „Ježiš marja proč, co se děje, proč nám to nejde“. Tehdy sme ještě nebyli seznámený s tím problémem a bylo divný, že tak inteligentní kluk a jednoduchá věc mu nejde. Tak sme z toho byli nešťastný ze začátku. Teď už tam ale pocity jako beznaděj nebo zoufalství vůbec nejsou.

*Je něco, co vám to dalo? Něco pozitivního?*

To je dobrá otázka. Kromě rozšíření obzorů co je dys-. No asi to, že sem s tím klukem byl. Byl sem s ním v kontaktu, kdy sme se spolu učili. Sice někdy byl stres, ale bylo to lepší. Máme osobnější vztah. Je to o tom soucítění, člověk do té dušičky trochu víc ... nebo víc do ní nakoukne, víc jí vnímá a toleruje. Chápe, že ta dušička je trošku pochroumaná, protože měl ze začátku trochu psychický problémy, teď už to tak nebere, tak ten kontakt prostě ... já myslím naopak, že nás to stmelilo. Když si vybavím ty negativa, tak tam je akorát ten čas, kterej přišel v niveč.

*Takže na otázku, co vám to bere, tak je to čas?*



Ten čas, ten nebyl zhodnocený. Jo protože toho času samozřejmě, hlavně ze začátku, než se to odhalilo, tak toho byly strašný kvanta, protože my sme neměli rozum a “dokud to nepřečteš, tak nebudeš ven“ a samozřejmě to tělíčko je unavený a potom se blokuje a tady skončí a dál to nepůjde. Takže ten začátek díky té nevzdělanosti nás tak tam ten čas, tam byl zbytečný. Uplně zbytečný. To mě možná jako mrzí, ale zase je otázka, jak moc mrzí, protože těžko posoudit, kdy mu to něco dalo, to si akorát já můžu myslet, jestli to bylo k ničemu, nebo třeba taky ne. Takže mám třeba pocit, že spousta hodin tam bylo třeba zbytečně. A to se dá využít jinak. Kdybych počítal 50 zbytečnějších hodin, tak je to 50 hodin mejš a 50 hodin jeho, to je dohromady 100 hodin života. To je 50 divadelních představení, nebo za 100 hodin přečtu knížku. Čas je to nejvzácnější, jak já říkám. Ale nevim, kterej byl dobrej a kterej byl špatnej.

*A je ještě něco kromě času, co vám to vzalo?*

Trochu nervy asi že jo. Ale ne, jinak ne. To, že sme si nim museli jezdit do poradny do Tábora, to neberu jako že by mi to něco vzalo. Kdyby měl brejle a měl vadu zraku, tak strávím nad nim ještě víc času a bude to ještě horší. Tam není nic, co bych řekl, že je špatně. Tam nejsou žádný negativa.

*A co se týče vás a nahlížení na ostatní děti.*

Jako z mého pohledu? Jako jestli ty děti rozdělují?

*Třeba. Nebo jestli ted' máte větší pochopení, pro ty děti, pokud třeba mají stejnou poruchu.*

No určitě. Tak to je. Když člověk zjistí nějaký konkrétní věc, nebo daný problém a jde ke kořenům, tak si ty obzory rozšíří a ty děti jinak vnímá potom. Vidí je jinejma očima. Já dělám na učilišti a tam jsou hodně silný dyslektici, dysgrafici, to je neporovnatelný. A já jim to řeknu na rovinu. „Klucí, to není žádná vada. Za to se nestyd', můj kluk má taky dysgrafii dyslexii, to vůbec není žádný problém, já mám známý, co sou doktoři s dysgrafií, to vůbec nebudem řešit“. Já v tom nevidim problém. Oni s tím možná mají problém, a já se jim vždycky snažim říct, že to není problém. Jo, já nevim, co maj v sobě zakódováno, ale asi pokud ten kluk není schopnej číst a psát, tak asi tam komplex bude, že jo.

*A myslíte si, že to vadí v budoucím povolání? Jak u Adama, tak všeobecně.*

No, já si myslim, že to záleží hlavně na rodičích. Pokud bude to dítě dost inteligentní, aby na studia šlo, tak to není problém. Pokud mu rodiče třeba koupí notebook. Když ne, tak co má dělat. To si to má někde kopírovat? Takže si myslim, že je to hodně na těch rodičích. Taky jestli budou říkat „Jé, ta škola, a to ne, na to nemá“, nebo jestli budou stát za ním a pomáhat mu.