

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGICKY A PSYCHOLOGIE

Problematika specifických poruch učení u dětí z pohledu jejich rodičů

*The issue of specific learning disabilities of children from the parent's
point of view*

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Kouřilová Ph.D.

Vypracovala:

Dominika Dvořáková

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....
Dominika Dvořáková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vřelý přístup při psaní této práce. Velké poděkování také patří všem respondentům, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumného šetření a v neposlední řadě bych chtěla poděkovala své rodině, která mi byla po celou dobu velkou oporou.

Anotace

Bakalářská práce je věnována problematice specifických poruch učení. Práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsou zpracovávána témata, která s problematikou specifických poruch učení úzce souvisejí. Teoretická část nejprve vymezuje základní pojmy související se specifickými poruchami učení. Dále pojednává o vztazích mezi školou a žákem, o přístupu ze strany učitelů a spolužáků a také o tom, jaké role mohou zastávat v problematice specifických poruch učení sami rodiče těchto dětí. Poslední část teoretické části se zaměřuje na vliv školní neúspěšnosti na osobnost žáka. Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu, který byl proveden pomocí polostrukturovaných rozhovorů se šesti matkami dětí, u nichž byla diagnostikována specifická porucha učení. Cílem výzkumného šetření je zachytit a popsat pohled rodičů na specifické poruchy učení jejich dítěte a vyrovnávání se s tímto problémem. Praktickou část tvoří mnohonásobné případové studie.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, škola, rodina, žák, školní neúspěšnost

Abstract

This bachelor thesis deals with specific learning disabilities. It is divided into two parts – a theoretical part and practical part. The theoretical part focuses on topics which are closely related to specific learning disabilities. Firstly, I define key terms which are associated with specific learning disabilities. Secondly, I describe the relationship between a pupil and school; what approach teachers and schoolmates have to this issue and what roles children's parents can play if their children suffer from these disabilities. Lastly, the theoretical part aims at what the influence of school failure is on the personality of a pupil. The practical part includes qualitative research which is carried out using semi-structured interviews. I have questioned six mothers whose children are diagnosed with a specific learning disability. The aim of the survey is to express and describe the parent's opinion on specific learning disabilities and how they cope with it. The practical part is made out of multiple case studies.

Keywords

Specific learning disabilities, family, school, pupil, school failure

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Vymezení základních pojmů	9
1.1 Definice specifických poruch učení	9
1.2 Charakteristika a školské důsledky specifických poruch učení	10
1.3 Etiologie specifických poruch učení	13
1.4 Diagnostika a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení	15
2 Škola a žák se specifickou poruchou učení	17
2.1 Učitel a dyslektický žák	18
2.2 Hodnocení a klasifikace žáka se specifickou poruchou učení	19
2.3 Dyslektický žák a spolužáci	20
3 Rodina a žák se specifickou poruchou učení	22
3.1 Nástup do školy a zjištění problému	22
3.2 Vyrovnání se členů rodiny s problémem	24
3.3 Role rodičů v přípravě do školy	26
3.4 Reedukace specifických poruch učení	27
4 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost žáka	30
PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM	31
5 Výzkumný cíl práce	31
6 Výzkumné otázky	31
7 Popis zvoleného metodologického rámce a metod	32
7.1 Zvolený typ výzkumu	32
7.2 Výzkumný vzorek	32
7.3 Metoda získávání dat	34
7.4 Metody zpracování a analýzy údajů	35
7.5 Etické problémy	36
8 Případové studie	37
9 Výsledky výzkumu	57
10 Diskuse	61
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
PŘÍLOHY	67

ÚVOD

Téma, které jsem si vybrala pro svou bakalářskou práci, je mi velmi blízké. Poprvé jsem se s pojmem specifických poruch učení setkala při přípravě na přijímací zkoušky na vysokou školu. Osobně jsem se s pojmem specifických poruch učení setkala před čtyřmi lety, kdy byla tato porucha diagnostikována u mé neteře. Pamatuji si, že z toho tenkrát byla moje sestra velmi vystrašená a já jí pomáhala vyhledat o této problematice co nejvíce informací. Byla to právě sestra, která mě přivedla k myšlence, že specifické poruchy učení neovlivňují pouze prospěch dítěte, ale také jeho vztah ke škole, který je mimo jiné ovlivňován jeho přijetím paní učitelkou i třídním kolektivem. Také mohou mít negativní dopad na celou rodinu dítěte včetně chodu domácnosti a rodinných vztahů.

V druhém semestru mých studií na vysoké škole jsem se přihlásila na seminář s názvem: Pedagogicko-psychologické poradenství. Tento seminář mě opravdu zaujal a také přesvědčil o tom, že má sestra není jediná, kdo se potýká s problémy jako je nechutenství dítěte k učení, negativní zpětná vazba od okolí, či hodiny a hodiny strávené nad učením, které přinášejí opravdu jen malé náznaky úspěchu. Po absolvování tohoto semináře jsem si uvědomila, že toto je téma, kterému bych se chtěla nejen v bakalářské práci, ale také v budoucím profesním životě věnovat.

Jan Ámos Komenský prohlásil „Škola, základ života.“ S tímto prohlášením významného pedagoga, nelze nesouhlasit. Nástup dítěte do školy je zlomový okamžik nejen pro dítě samotné, ale také pro jeho rodinu. Do té doby si děti především hrají a nemají žádné povinnosti, ale s nástupem do první třídy základní školy, se jejich život výrazně změní. Poprvé jsou na ně kladeny vysoké nároky, musejí dodržovat určitý řád a takovýchto změn je mnohem více. Rodiče jsou hrdí na školní výsledky svého dítěte a nepřipouští si možnost neúspěchu. Děti bývají nadšeny, tím že už jsou to přeci velcí školáci. Jenomže ne vždy takovéto nadšení přetrvá a školní docházka může naopak začít přinášet negativní zážitky. Zvláště pokud je u dítěte diagnostikována specifická porucha učení, která dítěti i jeho rodině značně ztěžuje školní přípravu. Kvůli nenaplněným snům a přáním rodičů může docházet k negativnímu jednání rodiče s dítětem, které tuto skutečnost velmi těžko přijímá. Pro dítě je především v první třídě nesmírně důležité udělat svým rodičům radost a tím získat vytouženou pochvalu, která je mu na základě špatných školních výsledků odepřena. S nástupem do základní školy

se dítě také učí sociálním dovednostem, především mezilidským vztahům. Pro dítě je důležité vytvářet nová přátelství, která by mu zpříjemnila pobyt v novém prostředí. Avšak dítě se specifickou poruchou učení se liší od svých vrstevníků, zaostává za výkony svých spolužáků a ti ho na základě těchto odlišností nemusejí přijmout do svého kolektivu.

Jsou to právě rodiče, kdo s dítětem tráví nejvíce času. Dítě je svými rodiči provázeno již od narození. Rodiče bývají přítomni u všech pro dítě významných událostí. Prožívají s nimi jejich první úspěchy i neúspěchy, jsou svým dětem nápomocni a snaží se je chránit ve všech ohrožujících situacích.

Cílem mé bakalářské práce je zachytit a popsat jak rodiče prožívali školní neúspěch svých dětí, jak se s touto situací vyrovnávali, a co pro ně bylo nejtěžší v souvislosti se specifickými poruchami učení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

1.1 *Definice specifických poruch učení*

V literatuře nalezneme mnoho definic specifických poruch učení. Tyto definice prošly během let vývojem stejně jako samotná terminologie.

V české literatuře není terminologie specifických poruch učení sjednocena. Používá se několik výrazů jako specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, nebo specifické vývojové poruchy. Tyto výrazy jsou nadřazeny specializovanějším pojmům, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (Pokorná, 2001).

Mezi SPU (specifické poruchy učení) také patří pojmy dyspinxie (porucha kreslení), dysmúzie (porucha hudebnosti) a dyspraxie (porucha ve vykonávání složitých pohybových úkonů). S těmito třemi jmenovanými poruchami se však setkáme pouze v české literatuře. V zahraniční literatuře tyto pojmy nenajdeme (Bartoňová, 2005). Z počátku definice specifických poruch učení zahrnovaly pouze dyslexii, později se připojila porucha psaní (dysgrafie), porucha pravopisu (dysortografie) a jako poslední i porucha matematických dovedností (dyskalkulie) (Pokorná, 2001).

Dle Matějčka (1995; in Michalová 2004) můžeme poruchy učení považovat za souhrnné označení různorodých skupin poruch, které se projevují znatelnými obtížemi při nabývání dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, a také při následném používání těchto schopností.

Důležité je zdůraznit označení „specifické“, neboť má význam v odlišení od poruch „nespecifických“ pod kterými se skrývají smyslová postižení, opožděný vývoj aj. (Bartoňová, 2005).

1.2 Charakteristika a školské důsledky specifických poruch učení

„Specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a psychologické“ (Pipeková, 2006, 144).

Pod pojmem specifických poruch učení (dále také SPU) se skrývají poruchy, které se projevují problémy v nabývání základních vzdělávacích dovedností (čtení, psaní, počítání). Vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Důležitou informací je, že nejsou důsledkem snížených rozumových schopností. Na základě všech příznaků SPU dochází k opakovanému selhávání žáka ve školních výkonech, kvůli němuž může docházet i k pocitům úzkosti, méněcennosti, nechuti k učení a také strachu (děti s SPU často odmítají chodit do školy) (Pipeková, 2006).

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie – to jsou pojmy, kterými se v této bakalářské práci budu zabývat. Všechny tyto pojmy mají předponu dys-, která vyjadřuje rozpor či deformaci. Ve výše uvedených pojmech znamená především nedostatečný a nesprávný vývoj dovedností. Druhá část pojmu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena (Zelinková, 2009).

Termín dyslexie nejčastěji označuje poruchu čtení, ale bývá také užíván jako souhrnný název pro specifické poruchy učení (Bartoňová, 2005).

Specifické poruchy učení zpravidla dělíme následujícím způsobem:

Dyslexie

Pojem dyslexie představuje poruchu osvojování čtenářských dovedností a je nejznámější z celé skupiny poruch učení. Ze specifických poruch učení právě tato porucha nejvýznamněji ovlivňuje školní úspěšnost dítěte, proto se o ní začalo mluvit jako první (Zelinková, 2009).

Člověk, který je postižen dyslexií má problém jak s rychlostí, správností a technikou čtení, tak i s porozuměním čtenému textu. Dítě obvykle čte velmi pomalu, luští písmena, velmi dlouho slabikuje. Druhá možnost je, že čte naopak velmi zbrkle a často si slova domýšlí. Dalším problémem je zaměňování tvarově podobných písmen (b-d-p), dále zvukově podobných (t-d), ale i písmen která si nejsou vůbec podobná. Častý je výskyt tzv. dvojího čtení, kdy si nejprve dítě slovo potichu přehláskuje a teprve poté ho vysloví nahlas. Všechny tyto problémy se odrážejí v porozumění čtenému textu, které je závislé na

rychlém a hbitém dekódování, syntéze písmen ve slově a odhalení obsahu slova (Zelinková, 2009).

Dysgrafie

Tato porucha postihuje celkovou úpravu písemného projevu. Vyskytuje se problém s osvojováním jednotlivých písmen, řazením a napodobováním. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena a vzhled písemného projevu je neuspořádaný, těžkopádný, písmena jsou buď příliš velká, či příliš malá a není dodržena horizontální rovina písma. Patří sem tendence zaměňovat písmo tiskací a psací. Tempo psaní je velmi pomalé. Pro napsání textu musí dítě vynaložit veškerou svou koncentraci a energii, a proto už nestačí kontrolovat obsahovou a gramatickou stránku písemného projevu (Bartoňová, 2005).

Dysortografie

Dysortografie se vyznačuje poruchou osvojování pravopisu. Projevuje se především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Mezi specifické dysortografické chyby řadíme rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik (dy-di, ty-ti) a rozlišování sykavek. Dále mají děti s touto poruchou problém s vynecháváním, přidáváním či přehazováním písmen a slabik ve slově (Zelinková, 2009).

Dyskalkulie

Dyskalkulie znamená poruchu osvojování matematických dovedností, která se projevuje obtížným chápáním číselných pojmů, dále obtížným chápáním a prováděním matematických operací (Simon, 2006). Dyskalkulii rozdělujeme na několik typů dle charakteru projevů obtíží. Nejčastěji má dyslektický žák problém s pochopením vztahu mezi čísly a konkrétním množstvím. Pochopením smyslu slovních úloh, tj. problém se zadáním a následnou formulací odpovědi. Dále jsou pro něj problematické číselné řady vzestupné, sestupné, prostorové a plošné vztahy v geometrii, analogie, časové posloupnosti, pamětné počítání včetně násobilky, dělení a matematické vzorce, jejich vštípení, výbavnost a použití (Michalová, 2004).

Dyspraxie

Porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Patří mezi méně známé poruchy učení (Zelinková, 2009).

Mezi méně známé poruchy učení také patří dysmúzie a dyspinxie, které uvádí například Pipeková (2006):

Dyspinxie

Dyspinxie znamená specifickou poruchu kreslení. Dítě je velmi neobratné v zacházení s tužkou, má potíže s pochopením perspektivy a především není schopno převést svou představu na dvojrozměrný papír.

Dysmúzie

Tento pojem charakterizuje specifickou poruchu, která postihuje schopnost vnímání hudby. Dítě nedokáže rozlišovat tóny, nepamatuje si melodii, nedokáže jí reprodukovat.

„Izolované sporadické projevy neoznačujeme jako poruchu! Teprve souhrn obtíží a existence průvodních projevů může vést k vyslovení diagnózy“ (Bartoňová, 2005, 45). Jednotlivé poruchy se zpravidla nevyskytují odděleně.

1.3 Etiologie specifických poruch učení

„Teorií vysvětlujících specifické poruchy učení je mnoho. Většina z nich je založena na předpokladu určitého poškození mozku. Tyto teorie se vzájemně nevylučují, každý může vysvětlit některý z článků v řetězci příčin vedoucích ke specifickým poruchám učení“ (Selikowitz, 2000, 34-35).

Teorie genetická

Již mnoho výzkumných studií ukázalo, že v nezanedbatelném počtu případů mají děti se specifickými poruchami učení příbuzné (rodiče, sourozence) se stejnými potížemi. Obtíže převládají u chlapců oproti dívkám v poměru 3:1. Ve větší náchylnosti chlapců k získání této poruchy hrají roli podlouhlá tělíska (chromozomy), která nesou geny a jsou přítomna v každé buňce těla. Řada studií se snažila nalézt odpověď, nakolik se problémové těhotenství, nestandardní porod či problém v raném věku novorozence přispěly ke vzniku specifických poruch učení. Avšak závěry těchto studií jsou nejednoznačné (Vašutová, 2008).

Teorie fonologická

Současnou nejrozšířenější teorie, která vysvětluje vznik specifických poruch učení, je teorie deficitů ve fonologické oblasti. Podle této teorie můžeme v oblasti mozku, která má na starosti jazykové zpracování, naleznout abnormality (Hall, 2009).

Mezi v současnosti nejrozšířenější teorii příčin specifických poruch učení můžeme řadit teorii fonologickou. Dle této teorie jsou specifické poruchy učení, zejména dyslexie, druhem jazykové poruchy, jejíž příčinu spatřujeme v tzv. fonémovém uvědomění. Fonémové uvědomění je schopnost rozebrat ve slovním celku jeho části (fonémy), které již nelze dále dělit (manipulace s hláskami ve slově). Každému fonému je přiřazeno určité písmeno dle grafém-fonémové korespondence. U dyslektiků je fonémové uvědomění poškozené, proto má dítě potíže v rozpoznávání fonémů. Důsledkem je neschopnost orientovat se v grafém-fonémové korespondenci, což vede k problému se čtením. Vědci zjistili, že fonologické obtíže dyslektiků se projevují více v tzv. netransparentních ortografiích (=pravopis), kde se od sebe výrazně liší mluvená a psaná podoba jazyka. Proto tuto teorii podporují spíše anglosaské země, kdežto v České republice není příliš rozšířena.

Vztah mezi čtením a fonémovým uvědoměním je velice komplikovaný a stále nejasný (Jošt, 2011).

Teorie rychlého zpracování podnětů

Na základě fonologické teorie byla vyvinuta reedukace pro nápravu dyslexie, která však neúčinkovala na všechny jedince postižené specifickou poruchou učení. Jejich obtíže přetrvávaly především v plynulosti čtení. Vyvinula se tedy teorie rychlého zpracování podnětů, která nepopírá existenci fonologického deficitu, avšak tvrdí, že tento deficit je součástí obecnější poruchy poznávacích funkcí. Teorie rychlého zpracování podnětů vnímá problém dyslexie jako poruchu vnímání a neschopnost rozpoznat krátké, rychle se měnící sluchové podněty. Tato porucha zasahuje i do jazykové sféry. Dyslektikům splývají podněty v jeden, a proto v úloze selhávají.

I zde platí různorodost projevů specifických poruch učení, neboť ani tato teorie nevysvětluje všechny dyslektické případy (Jošt, 2011).

Teorie magnocelulární

Předchůdcem této teorie byla teorie tzv. vizuálního deficitu, která se zabývala problémy ve zpracování zrakových vjemů. Někteří dyslektici viděli text jako chaotické shluky grafických tvarů, text jim jednoduše splýval. Toto byl předpoklad pro další zkoumání a bádání, na jejich základě byla u dyslektiků nalezena významná odchylka v magnocelulárním systému.

Tento systém je tvořen z velkých buněk a nalezneme ho v hypotalamu. Umožňuje nám vidět i při nízkém osvětlení a malém kontrastu, je citlivý na změny v čase, je schopen rozlišit malé časové intervaly a zpracovat informace o pohybu. Vysvětluje dva problémy dyslektiků spojené s vizuálním vnímáním pohybu. První problém se vyznačuje tzv. diskriminací rychlosti, což souvisí s faktorem rychlosti. Tento typ dyslektika se projevuje nápadně pomalým čtením. Druhým problémem je tzv. deficit v detekci koherentního pohybu, který se pojí s faktorem přesnosti. Čtení těchto dyslektiků je nepřesné a plné chyb. Oba deficity jdou napříč fonologickými i vizuálními obtížemi (Jošt, 2011).

Teorie cerebelární (mozečková)

Tato teorie se zabývá nejazykovými obtížemi. Autoři této teorie si všimli, že dyslektici nejsou postiženi pouze jazykovými problémy, ale vyskytují se u nich také potíže v motorické neobratnosti jako je manuální zručnost, dysbalance, změny ve svalovém napětí a senzo-motorická koordinace. Dále obtíže hudební (dysrytmie), problémy časové (dyschromie) a jako poslední problémy s tzv. automaticitou (automatické vykonávání úkonů). Za těmito obtížemi stojí narušená funkčnost mozečku. Již vývoj dítěte s narušenou mozečkovou činností je odlišný. Dítě se vším začíná později (mluvení, sezení, chození), motorika i řeč jsou méně obratné vyžadující větší soustředění a úsilí. Mozeček není schopen zajistit správnou koordinaci mluvidel a senzo-motorickou koordinaci mezi artikulací a sluchovými vjemy. Tento problém vyústí v budoucí jazykové obtíže, které spolu s motorickými způsobí deficit v psaní. Mnozí odborníci tuto teorii vyvracejí, její pravdivost je tedy velmi spekulativní. Opět vysvětluje pouze část jedinců postižených specifickou poruchou učení (Jošt, 2011).

1.4 Diagnostika a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení

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

Diagnostika jedinců se specifickou poruchou učení se odehrává v pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálně-pedagogických centrech. Pro stanovení diagnózy je nutná spolupráce psychologa a speciálního pedagoga, popřípadě dalších specialistů. Úvodní vyšetření v sobě zahrnuje rozhovor s rodiči a rozhovor s dítětem, na jejichž základech dochází ke zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí. Také se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje (Zelinková, 2009).

Na základě výsledků vyšetření a stanovení diagnózy v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), či speciálně-pedagogickém centru (SPC), má dítě právo na tzv. integraci s individuálním vzdělávacím programem, který vypracovává třídní učitel ve spolupráci s (PPP, SPC) a zákonným zástupcem dítěte. Cílem je vyjít vstříc žákovi a dosáhnout

zkvalitnění výsledků ve škole, začlenění v kolektivu a ve společnosti a navození pocitu úspěšnosti a přiměřeného sebevědomí a sebehodnocení (Bartoňová, 2005).

Individuální vzdělávací program umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností a je pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Dítě, které pracuje bez stresujícího porovnávání se spolužáky, je lépe motivováno, a žák tím získává pocit, že učitel není nepřítel, ale pomocník. Učiteli je umožněno pracovat s žákem podle jeho potřeb, aniž by musel mít obavy z nedodržení učebních osnov. Do přípravy se zapojuje nejen škola a žák, ale také rodiče. Tím se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte (Zelinková, 2009).

2 Škola a žák se specifickou poruchou učení

S nástupem do školy získává dítě nové role, které pro něj mohou mít různý osobní význam. Také jsou různě uspokojující a zatěžující. Jsou to:

- Role žáka konkrétní školy a třídy
- Role spolužáka, která vymezuje vztahy k dětem stejné třídy

Škola přispívá nejen k rozvoji dětské osobnosti, ale také poskytuje socializaci, která je odlišná od rodinné. Stimuluje vznik nových potřeb a také změnu v hodnotové hierarchii, kde má významné místo zaměření na dobrý výkon a získání určité pozice ve třídě (Vágnerová, 2012).

Matějček a Vágnerová (2006) ve své knize uvádějí:

Rodiče žáků se specifickými poruchami učení přikládají velký význam spolupráci se školou. Důležité je pro ně její pochopení pro problémy spojené s SPU a také jistota, že je učitel schopen pracovat s takto znevýhodněným dítětem. Pokud mají rodiče pocit, že škola jejich dítěti neposkytuje všechno, co by měla, pak dávají vinu za jeho neúspěchy právě učitelům. Na základě výzkumu Matějček a Vágnerová (2006) uvádějí několik negativních zkušeností rodičů s běžnou školou. Po zjištění příčin problémů svého dítěte rodiče doufali, že jim škola vyjde vstříc, avšak mnoho rodičů má zkušenosti s neochotou s dyslektickým dítětem pracovat. Dokonce se někteří rodiče setkali s odmítnutím uznat problémy dítěte a přizpůsobit výuku jeho možnostem. Rodiče si také často stěžovali na necitlivý přístup školy a ponižování ze strany učitelů. Stejný problém řešili i ve vztazích se spolužáky. Takto znevýhodněné děti se mohou stát terčem posměchu, který může vyústit v šikanu. V tomto případě rodičům také vadil laxní přístup školy, která často odmítla připustit, že ve třídě k šikaně dochází. Naopak vyjádření podpory a pochopení vnímali rodiče velmi pozitivně.

2.1 Učitel a dyslektický žák

„Děti s dyslexií jsou hodnoceny jako málo nadané, nedostatečně se umějí vyjadřovat, těžce chápou a pomalu myslí, projevují málo zájmu o školní práci a jsou bez fantazie. Jejich výkony posuzují učitelé ve všech předmětech hůře než výkony dětí v kontrolní skupině. Děti s dyslexií jsou označovány za nepozorné, líné, nepořádné při psaní úloh. Neovládají se, jsou vzpurné, zavřené, lhostejné, nesamostatné, rychle se unaví a jednají bezhlavě (Pokorná, 2001, 122). Toto vyplývá z výzkumu Niemeyera (1974, 49), který zjišťoval postoje učitelů k dětem s dyslexií. Z dotazníků také vyplývá, že na základně těchto projevů chování učitelů, se zvyšuje nechuť vůči učení a škole, která může přerůst až k averzi vůči učiteli.

Učitel je především v začátku školní docházky pro dítě velmi důležitou autoritou a má pro žáka větší subjektivní význam než kdykoliv později. Žák si k učiteli vytváří osobní vztah, který je hnací silou jeho motivace ke školní práci. Hodnocení učitele představuje pro dítě novou zkušenost, která mu poskytuje adekvátní zpětnou vazbu, ale i zátěž při vyrovnávání se s méně příjemnou informací. Neúspěšnost ve škole je pro žáka velmi stresující a na vypořádání se s touto situací má vliv i přístup jeho učitele. Vztah učitele a žáka se specifickou poruchou učení může být ovlivněn hodnocením a komentováním neúspěchů tohoto dítěte. Učitel však může žákovi poskytnout i oporu, povzbuzovat ho, což je pro méně úspěšné dítě prospěšné (Matějček, Vágnerová, 2006).

Ve středním školním věku se vztah žáka ke škole a učiteli poněkud mění. Učitel je brán jako autorita, ke které však školák nemá osobní vztah. V tomto období je důležité učitelovo vysvětlení individuálního přístupu k žákovi se specifickou poruchou učení ostatním dětem ve třídě. Tak může předejít nevraživosti a nepochopení ze strany spolužáků postiženého dítěte (Matějček, Vágnerová, 2006).

Na druhém stupni je změna vztahu žáka k učiteli ještě výraznější. Projevuje se kritičnost a neochota akceptovat názory učitelů. Dítě se specifickou poruchou učení často není z pohledu žáků ani učitelů považováno za jedince s nárokem na určitá privilegia (Matějček, Vágnerová, 2006).

Nejen tedy rodič, ale i učitel, má do značné míry podíl na sebedůvěře a motivaci usilovat o lepší výsledky. Může ovlivnit nejen způsob, jakým žák chápe své postavení ve třídě, ale také může ovlivnit jeho postavení mezi spolužáky. Důležitá je učitelova znalost a dostatek informací o specifických poruchách učení, který přispívá ke správnému porozumění situace (Matějček, Vágnerová, 2006). Také je důležitá vzájemná spolupráce a respekt mezi rodiči a učiteli. Vztah rodičů a učitelů bývá velmi nevyrovnaný. Učitel má často pocit, že rodič své dítě kryje, má nekritický a nereálný pohled na schopnosti svého dítěte. Naopak rodiče jsou přesvědčeni o nedostatečném akceptování problému ze strany učitelů. Pro fungování a zlepšení dítěte ve škole je naprosto nezbytné dodržování dobrého partnerského vztahu mezi rodiči a učiteli (Michalová, 2004).

Podpůrná opatření ve škole dle Bartoňové (2006)

Důležité je posadit dítě ve třídě před učitele, nejlépe vedle klidného dítěte. Vysvětlovat novou látku co nejjednodušeji a následně se ujistit, že dítě novou látku pochopilo. Domluvit se na termínech. To znamená na odevzdávání úkolů, způsobů známkování (například slovní hodnocení místo známek), počtech možných chyb, způsobu zkoušení (ústní či písemné) atd. Pomoci žákovi v počátku plnění úkolu. Důležitá je trpělivost nad jeho pomalostí a ujišťování o jeho pokroku. Nechat využívat schopnosti dítěte před třídou. Zajistit příjemnou atmosféru a jistotu, že nedojde k posměškům spolužáků. Čas pro plnění úkolů by měl být prodloužen až o 50 %. Učitel by měl žáka neustále povzbuzovat.

2.2 Hodnocení a klasifikace žáka se specifickou poruchou učení

Jednou z důležitých rolí v přístupu k žákovi s SPU je jejich hodnocení a klasifikace. Žák může být hodnocen různými formami na základě jeho individuálních schopností a tyto formy by měly být uvedeny v individuálním vzdělávacím programu daného žáka. Individuální způsob hodnocení znamená, že žák nesmí být porovnáván s ostatními žáky a mělo by se dbát na doporučení a informace uvedené ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny (Bartoňová, 2005).

Způsoby hodnocení žáka se specifickou poruchou učení učitelem

- Známkou se hodnotí pouze diktát zdařilý, nezdařilý se jen „viduje“.
- Do známky se započítávají pouze tzv. nespecifické chyby.
- Při hodnocení se učitel nezaměřuje pouze na chyby, ale také slovně ocení snahu.
- Dyslektikům by se nemělo opravovat červeně, neboť mají tendenci lépe si pamatovat červeně zvýrazněná slova.
- Tempo diktování a práce ve třídě je potřeba přizpůsobovat pomalejším žákům.
- Chyby z nedostatku času by se měly hodnotit velice tolerantně.
- Zaznamenávání špatně a dobře napsaných jevů by se mělo zaznamenávat například číslem, či procenty (Michalová, 2004).

2.3 Dyslektický žák a spolužáci

Role spolužáků a zkušenost s různými kamarádky vztahy má vliv na budoucí rozvoj hlubších přátelství, ale také na jejich budoucí strategie chování a kvalitu neformálních vztahů. Mezi vrstevníky jde o získání přijatelné pozice ve skupině dětí stejné úrovně. Ne vždy však dochází k akceptaci a přijetí (Vágnerová, 2012).

Howe (2010; in Vágnerová, 2012) píše: *„Děti, které mají dobré školní výsledky, mívají obvykle i dobré postavení ve skupině a více přátel. Odráží se zde úroveň jejich kompetencí a osobnostních vlastností.“*

Pokud nejsou spolužáci handicapovaného dítěte dostatečně informováni o problému specifických poruch učení, může dojít z jejich strany k posměchu a šikaně. Čtení, psaní a počítání je většinou dětí bráno jako samozřejmá dovednost, kterou by měl každý zvládat. Je pro ně těžké pochopit, že ne každému to jde tak, jako jim (zdravým dětem). Chápou to jako znak naprosté neschopnosti, variantu šaškování, či znak lenosti svého vrstevníka. Školní úspěšnost však není vždy tím nejdůležitějším při hodnocení žáka. U žáků se specifickou poruchou učení se mohou vyskytnout nežádoucí projevy a chování, které je vyvoláno právě reakcí spolužáků a učitelů. Patří sem úzkost, podrážděnost, agresivita, nízké sebevědomí. Spolužáci si často mylně spojí tyto projevy chování s poruchami učení, a proto bývá žák negativně hodnocen a odmítán. Žáci s SPU také bývají negativně hodnoceni z důvodu projevující se poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Školáci především ve středním školním věku a v době dospívání kladou důraz na spravedlnost, kterou chápou jako respektování pravidel, která by měla být pro všechny stejná. Často je

pro ně nepochopitelné, proč by mělo být dítě, které se sice snaží, ale moc toho neumí, klasifikováno lepší známkou. Znamená to pro ně nespravedlivé ohodnocení, a proto mohou na svého handicapovaného spolužáka nahlížet s určitou rezervovaností a nedůvěrou. Velmi tomu může napomoci učitel svým vysvětlením dané situace, a také tím, jak dítě s poruchou před ostatními prezentuje. Pro školáky má totiž názor učitele stále velkou váhu (Matějček, Vágnerová, 2006).

Jelikož vrstevník poskytuje jinou oporu než dospělý, potřeba uspokojivého kamarádského vztahu u dětí se specifickou poruchou učení, je ještě mnohem důležitější, než u dětí, které jsou bez podobných problémů (Matějček, Vágnerová, 2006).

3 Rodina a žák se specifickou poruchou učení

Pokorná (2001) uvádí ve své knize výsledky dotazníkového šetření postojů členů rodiny, učitelů a spolužáků k dětem s dyslexií. V rámci rodiny z odpovědí vyplývá, že děti se specifickými poruchami učení jsou méně rády doma, odporují rodičům a vyskytují se u nich projevy vzteku. Často jsou označovány jako líné, dostávají nižší kapesné, mají méně času na hraní a jsou jim vyčítány špatné výkony ve škole. Jsou to názory rodičů, kteří vyjadřují svůj strach a obavy ze školní a následné profesní kariéry. Často se stává, že na ni úplně rezignují.

3.1 Nástup do školy a zjištění problému

Nástup dítěte do školy je velmi zásadním životním mezníkem. Změní se postoje rodičů k jejich dítěti, a také dojde ke změně dosavadního životního stylu rodiny. Proměňuje se názor rodičů na schopnosti a dovednosti svého dítěte a s tím související očekávání. Obecně platí, že úspěšnost dítěte ve škole je velmi významnou hodnotou, která je sociálně ceněna, a proto je předpokladem pro další sociální uplatnění. Úspěch svého dítěte rodiče chápou jako potvrzení svých kvalit (Matějček, Vágnerová, 2006).

Ve vztahu rodičů k dítěti jako školákovi tedy nastává aspekt, jímž je požadavek na dobré výsledky, který se stává dominantním. Někteří rodiče mu podřizují program celé rodiny, především v případech, kdy má rodič pocit že školákovi něco nejde (Vágnerová, 2012).

Ve škole se velmi rychle začíná přímo s výukou, která klade značné nároky na rozumovou vyspělost, ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a řadu dalších osobních vlastností. Velký počet dětí po nějakém čase co vstoupilo do školy, začne vykazovat známky nepřizpůsobení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U rodičů dětí s poruchou učení bývá právě vstup do školy velkým zklamáním. Dítě se do školy většinou velice těší a rodiče jsou plni očekávání, jak to tam jejich dítě bude zvládat. Těší se na jeho úspěchy. Toto očekávání však po několika měsících přejde u rodičů ve zklamání a u dítěte k frustraci (Bartoňová, 2005).

Pokud rodiče zjistí, že je jejich dítě ve škole neúspěšné, jsou často zklamaní a snaží se najít příčinu a možnosti nápravy. Mnohdy tyto situace rodiče řeší zvýšenou domácí

přípravou a ještě větším tlakem na dítě. Diagnostika specifické poruchy učení může pomoci a do jisté míry zbavit dítě viny za špatné školní výsledky. Reakce rodičů na výsledky diagnostiky mohou být různé. Například mohou její význam podceňovat nebo věřit, že potíže dokážou intenzivní přípravou překonat. Někteří rodiče použijí obranné reakce jako je bagatelizace a popírání daného problému. Pro rodiče je těžké připustit, že jejich dítě nemá všechny potřebné dispozice. Někteří z nich mohou být přesvědčeni, že se dítě na poruchu pouze vymlouvá, jelikož nedokážou pochopit, proč jim jde například počítání, ale čtení ne. Rodiče se často cítí stresováni a přetížení nutnou péčí, která obsahuje pravidelnou školní přípravou a nápravná cvičení, která zpravidla ale není ihned odměněna úspěchem. Vše může být doprovázeno různými emocemi, jako je například vztek. Vztek k sobě samým a pocit, že něco zanedbali, nebo zlost na učitele a odborníky v kterých cítí malou podporu. Rodiče jsou pravidla prvními, kdo si všimne, že má dítě ve škole potíže, ale odpovědnost za jeho neúspěchy přičítají učitelce. Dále také cítí zoufalství a bezradnost, neboť by velmi chtěli pomoci svým dětem, ale nevědí jak. Často jsou přesvědčeni, že jako rodiče selhali a jsou neschopní. Avšak toto je pouze subjektivní názor, který nemusí odpovídat skutečnosti. Pod vlivem všech okolností může mezi členy rodiny nastat napětí a také se změnit vztah k dítěti. Mísí se pocity potřeby chránit své dítě a pocity zloby, že i přes veškeré úsilí vynaložené rodinou dítě neprospívá podle jejich představ (Matějček, Vágnerová, 2006).

Matějček s Vágnerovou (2006) uvádějí průběh zvládání zátěže dyslexie rodiči. Probíhá v několika fázích:

- První fáze zahrnuje obtíže v učení na počátku školní docházky. Tyto obtíže vyvolávají pocit frustrace, nejistoty, kdy rodiče neznají důvod, proč dítě neprospívá.
- Druhá fáze zahrnuje diagnostiku poruchy, která přináší rodičům vysvětlení. Do jisté míry přináší úlevu od nejistoty, ale i vztek, smutek a úzkost. Rodiče mohou cítit nespravedlnost, proč právě jejich dítě, či se mohou cítit zodpovědní za tento problém.
- Poslední fáze je fází počátku nápravy a snahy o vytvoření přijatelných podmínek pro zvládání školní práce. Rodiče znají vysvětlení problémů a mají i určitý návod, jak s dítětem pracovat. Tímto se ale zvýší nároky právě na rodiče, kteří musí vynaložit svou sílu a čas k nápravě problémů, pečlivé přípravě do školy

a především se smířit s tím, že výrazného zlepšení a efektu nedosáhnou tak rychle, jak očekávali.

3.2 Vyrovnání se členů rodiny s problémem

S diagnózou nemoci se každý z členů rodiny vyrovnává svým individuálním způsobem. Dle Bartoňové (2005) však rodina vždy prochází několika fázemi.

- Fáze šoku a iracionálního myšlení. Typické jsou pocity derealizace a zmatku a nepřiměřené reakce.
- Fáze popření, kdy rodiče sami sebe přesvědčují, že to není pravda.
- Fáze smutku, zlosti, úzkosti a pocitu viny
- Stadium rovnováhy kdy dochází ke snižování úzkosti a dochází k racionálnímu hodnocení situace.
- Stadium reorganizace, kdy se rodiče smíří s faktem nemoci a přijmou dítě takové, jaké je a začínají hledat nejlepší cesty do budoucna. Bohužel ne všichni rodiče se do tohoto stádia dostanou. Díky pocitům smutku a viny často dochází k ambivalentnímu vztahu rodičů k dětem, který dlouho přetrvává.

Bohužel neexistuje žádný správný a univerzální způsob, jak se vyrovnat s pocity smutku, zklamání, vzteku a viny. Někteří rodiče potřebují jen delší čas na to, aby se s touto skutečností vyrovnali. Jiným pomůže opora ostatních členů rodiny, školy či profesionálů. Důležité pro mě je především pocit, že při nich někdo stojí, naslouchá jim a neodsuzuje. Velmi účinný způsob, jak porozumět této problematice je setkání s jinými rodiči stejně postižených dětí (Selikowitz, 2000).

Velmi důležitý je také jednotný přístup obou rodičů k postiženému dítěti. Podle odborníků z pedagogicko-psychologických poraden se často stává, že jeden z rodičů problém bagatelizuje a neztotožní se s ním, nejčastěji se jedná o otce (Bartoňová, 2006).

Další věcí, která rodině (především matce) výrazně ztěžuje vyrovnat se s problémem poruch učení, je pohled laické veřejnosti na tuto problematiku. Rodiče jsou vystaveni reakcím ze svého okolí a to dalších členů rodiny a známých. Negativní reakce mohou být dalším zdrojem stresu. Stále ještě mezi veřejností kolují předsudky ohledně specifických poruch učení, kdy je tento problém považován za znak nedostatku inteligence. Dalším pro rodiče velmi bolestným názorem laické veřejnosti je tvrzení, že problémy si způsobila sama rodina svým nedůsledným a nesprávným výchovným

vedením. Ačkoliv jsou rodiče informováni, že jsou specifické poruchy učení primárně biologicky podmíněny a nemohou vzniknout jako důsledek výchovy, leckdy se v důsledku takovéto interpretace skutečně cítí jako viníci. Proto je velmi důležité, aby rodiče fakt selektivního znevýhodnění svého dítěte přijali emočně (Matějček, Vágnerová, 2006).

Rodiče nejsou jediní, kteří jsou vystaveni důsledkům takovéto poruchy. Pokud jsou v rodině další děti, tak i tyto děti vnímají problém svého sourozence. Rodiče věnují postiženému dítěti mnoho času pomáháním se školním učivem a přípravou na další školní dny. Každodenní domácí úkoly a vysvětlování nové látky může být pro mnoho rodičů velmi únavné a vyčerpávající, mnohdy tedy nezbyvá dost sil rozložit svou pozornost spravedlivě mezi všechny potomky. Proto je důležité obeznámit i ostatní sourozence dítěte se specifickými poruchami učení, s důvody proč musí rodiče trávit více času pomáháním jejich bratrovi, či sestře. Teprve pak se sourozenci nebudou cítit diskriminováni a odstrčení (Bartoňová, 2005). Situace v rodině se ale také může zkomplikovat, pokud vedle dítěte s poruchou učení žije sourozenec nemající se školou problém. Sourozenci jsou pak rodiči, okolím, ale mnohdy i učiteli srovnáváni a jsou jim často natrvalo přiřazeny různá označení (Pokorná, 2001).

Bartoňová (2010), Selikowitz (2000) a Matějček, Vágnerová (2006) se shodují na radách pro rodiče dětí trpících specifickými poruchami učení.

- Rodiče by měli postupovat krok za krokem a stanovit si krátkodobé a realistické cíle. Měli by si vytvořit mechanismy k tomu, aby se vyrovnali s necitlivými poznámkami okolí. Poskytovat informace svému okolí o dané problematice, aby pochopilo obtíže jejich dítěte. Vysvětlit svým dětem co znamená specifická porucha učení, aby se mohli lépe vyrovnat s nevhodnými poznámkami od ostatních dětí, ale i od sourozenců. Vyzvednout u dítěte přednosti a odměňovat ho pochvalou. Dát svému dítěti příklad lidí, kteří i přes problémy ve škole měli v životě úspěch. Nebát se vyhledat pomoc od organizací, které poskytují podporu rodičům dětí s SPU.

3.3 *Role rodičů v přípravě do školy*

Pro všechny děti navštěvující školu je velmi důležitá také domácí příprava, která však může být často prožívána ambivalentně. Bývá zdrojem napětí, ale zároveň posiluje rodinnou soudržnost (Matějček, 2004; in Vágnerová, 2012).

U dětí se specifickými poruchami učení je domácí příprava ještě důležitější. Jsou to právě rodiče, kteří hrají důležitou roli při pomoci dítěti s učením. Vztah dítěte a rodiče je mnohem intenzivnější než jakýkoliv vztah dítěte k učiteli, proto je důležité, aby rodiče přistupovali k učení svého dítěte velmi pečlivě. Mnoho rodičů má v situaci, kdy dítěti něco nejde, tendenci vyvíjet na toto dítě ještě větší nároky a tlak. Bohužel to má opačný a neefektivní účinek, kdy si dítě může vytvořit ke škole velký odpor. Proto je důležité přípravu do školy nepřehánět. Pro děti se specifickými poruchami učení jsou mnohem lepší krátké lekce, které budeme procvičovat každý den. Důležité je zvolit si pro domácí učení čas, v kterém se dítě i rodič budou cítit klidně. Dobré je vymezit stejný čas pro každý den, pro dítě se to pak stane určitým rituálem. Dítě s tímto problémem potřebuje pro efektivní učení klidné prostředí bez rušivých podnětů. Před začátkem učení je dobré vysvětlit, proč je dané učivo důležité. Je naprosto normální, že u těchto dětí dochází k fázím, které se střídají. Pomalé tempo se střídá s rychlým tempem a výrazným zlepšením, které je opět následováno obdobím s pouze malým zlepšením. Proto je velmi důležitý citlivý a trpělivý přístup rodičů. Neméně důležitá je chvála, která je pro postižené dítě povzbuzující. Některým dětem stačí výrazná slovní pochvala, jiné je potřeba motivovat hmatatelnějšími odměnami (například hvězdička do sešitu za dobře odvedenou práci). Také je důležité umět oddělit roli učitele od role rodiče. Pokud by mělo dítě pocit, že ho rodič neustále z něčeho zkouší, mohlo by začít pociťovat odpor nejenom ke škole, ale i k rodičům (Selikowitz, 2000).

3.4 *Reedukace specifických poruch učení*

Bartoňová (2006, 7) definuje reedukaci jako „*dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte*“. Tento proces se netýká jen dítěte a školy, ale také dítěte a rodiny.

K nápravě specifických poruch učení vede dlouhá a náročná cesta, která vyžaduje velké úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a často také spolupráci s odborníky na tuto problematiku. Efekt reedukace této poruchy nebývá hned vidět, proto je důležitá trpělivost jak postiženého dítěte, tak jedince, který reedukaci provádí. Každé dítě má své individuální zvláštnosti, a proto je důležité přizpůsobit metody pro nápravu jeho potřebám (Bartoňová, Vítková, 2007).

Reedukační metody dyslexie (Bartoňová, 2006; Jucovičová, D., Žáčková, H., 2008)

„Čtení je dovednost, která umožňuje člověku odpoutat se od smyslové závislosti na realitě a otevírá mu možnosti poznání celého světa. Je hlavním nástrojem vzdělávání a školní výuky obzvláště“ (Bartoňová, M., 2006, 32).

- Čtení s okénkem – velmi rozšířená metoda zvláště u mladších dětí. Rodiče často nechávají pohybovat okénkem samo dítě, ale to je chyba. Záložkou musí pohybovat ten, kdo s dítětem pracuje. Účelem této techniky je odstranit tzv. dvojí čtení.
- Čtení v duetu – Rodič čte s dítětem neprocvičený text, kdy rychlost se přizpůsobuje možnostem dítěte. Dítě se snaží přizpůsobit naší intonaci a vzdává se svých špatných čtenářských návyků.
- Použití tzv. bzučáku – Tento přístroj se používá při nácviku dlouhých a krátkých samohlásek. Žákovi se předřikávají slova s výraznou výslovností délek a jejich rytmus se přehraje na bzučáku. Žák se pokouší napodobit rytmus bzučáku.

Také mohou rodiče při nácviku písmen používat názorné a tvořivé pomůcky, jako je tvoření obrázkové abecedy, modelování písmen, psaní písmen na záda či používání speciálních pracovních listů.

Reedukační metody dysortografie (Zelinková, 2009)

- Použití tzv. mačkadla – dítě si do jedné ruky vezme měkký molitan a do druhé ruky tvrdou destičku. Dítě podle toho zda slyší tvrdou či měkkou slabiku zmáčkne buď tvrdou destičku, nebo měkký molitan. Použití hmatu pomáhá ke snadnějšímu rozlišení slabik.
- Bzučák – i při reedukaci dysgrafie mohou rodiče použít bzučák pro nácvik krátkých a dlouhých slabik.
- Logopedické říkanky – správnou výslovnost lze procvičovat logopedickými říkankami.
- Kartičky se sykavkami – Dítě má na kartách naspané sykavky, rodič vyslovuje slabiky a dítě zvedá kartičky s příslušným písmenem.

Dále můžeme s dítětem hrát různé hry. Například u dítěte, které zaměňuje písmena, může pomoci barevné rozlišování písmen. U problému rozlišování velkých písmen, dítě může tyto písmena obtahovat barevnou tužkou. Také lze využívat počítačové programy.

Reedukační metody dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie je důležité rozvíjení hrubé motoriky, které můžeme dosáhnout procvičováním a protahováním končetin a uvolňováním pletence ramenního. Neuvolněnost může způsobit křečovitý úchop a přílišné tlačení na psací náčiní. Důležitý je také správný úchop psacího náčiní, které by měl každý rodič kontrolovat a v případě potřeby na to dítě upozornit a upravit úchop (Zelinková, 2009).

Reedukační metody dyskalkulie

Při reedukaci dyskalkulie je velmi účinné používat názorné pomůcky. Vysvětlování matematických operací pomocí věcí, které má dítě rádo, například kamínků, autíček atd. Při psaní domácích úkolů je třeba, aby dítě popisovalo nahlas činnost, kterou provádí. Rodič tak bude mít větší přehled a kontrolu nad jeho postupem a v případě chyby může ihned reagovat. Složitější postupy, by se rodič měl snažit rozdělit na co nejmenší kroky. Při nácviku matematických operací je lepší používat snadná čísla, tím se dítě bude moci soustředit na postup (Zelinková, 1994).

Nejčastější chyby rodičů při práci s dítětem trpícím SPU

Při práci s dítětem se specifickou poruchou učení je důležité, aby dítě nepocítilo nechuť k učení, nebo aby nedošlo k ještě většímu prohloubení nechutenství. Proto by se rodiče měli vyhnout vyčítání, hubování, křiku, urážek, či zdůrazňování úspěchů staršího sourozence a spolužáků dítěte. Dítě by se mohlo cítit méněcenně a došlo by k zatvrzelosti. Rodič by se měl vždy přesvědčit, zda dítě všemu rozumí, aby nedošlo k učení se zpaměti bez pochopení. Ve škole by pak stačila pouze jinak položená otázka a dítě by nebylo schopno odpovědět. Neustálé podivování se nad tím, že něco neumí, přestože se to již učil, také může způsobit nechuť k dalšímu učení. Mnoho rodičů je přesvědčeno, že přespřílišná chvála není na místě. Mají strach, že by jejich dítě mohlo zpychnout a přestat se snažit. Avšak opak je pravdou. Nejdůležitější pro postižené dítě je chvála a přesvědčení, že rodiče oceňují jejich snahu (Zelinková, 2009).

4 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost žáka

V období rozvoje sebehodnocení dítě přejímá názory na svou osobu ze svého okolí, protože ještě není schopno hodnotit samo sebe ve svých možnostech. Dítě je závislé na pozitivním přijetí svého okolí a zvláště rodiny, proto zklamání rodičů vnímá jako jeden z nejvíce traumatizujících zážitků školní docházky. Dlouhodobé školní neúspěchy mohou vést k frustraci a následnému narušení vývoje osobnosti dítěte. Dítě často není přijímáno takové, jaké je, což je pro něj velmi zdrcující a stresující. Okolí ho vnímá jako pomalé, méně inteligentní a líné dítě, které na tento negativní ohlas může reagovat dvěma způsoby. Buď přijme hodnocení rodičů a tím u něj vznikají pocity méněcennosti, nebo se s tím pokusí vypořádat pomocí obranných reakcí v podobě výrazného chování (Pokorná, 2001).

Chronická frustrace, školní neúspěchy a nedostatečné přijetí osoby dítěte v rodině může vyvolat napětí. Napětí trvající delší dobu způsobí neurotické potíže – bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, nechutenství, enurézu = bezděčné pomočování (Hartl, Hartlová, 2009), tiky apod. Při vyrovnávání se s tímto problémem mohou děti také využívat obranný mechanismus útěku a útoku. Při útěku se dítě často vytváří „svůj svět“, ve kterém jim nic nehrozí a cítí se bezpečně. Útok se projevuje nejčastěji formou agrese (Pokorná, 2001). Na své neúspěchy nejčastěji reagují smutkem a pláčem, jako důsledek nedostatku sociálních dovedností mohou u těchto dětí také vznikat deprese (Bartoňová, 2005).

Charakteristickým rysem těchto dětí je velice nízké sebevědomí a sebehodnocení. Děti se specifickou poruchou učení se hodnotí méně příznivě, než děti s dobrými školními výsledky a jsou také hůře hodnoceny svým okolím. Být úspěšný ve škole je součástí potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě (Vašutová, 2008). Důležité je tedy budování určité sebeúcty a sebevědomí, která je pro děti se specifickými poruchami učení zásadní. Pokud bude dítě věřit ve své schopnosti, má větší šanci uspět a tím se také zvedne jeho sebevědomí. Největší podíl na budování sebeúcty mají rodiče handicapovaného dítěte. Jejich chvála a ocenění za snahu a pokroky ke zlepšení, jsou tím největším motivujícím prostředkem (Selikowitz, 2000).

PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM

5 Výzkumný cíl práce

Je pravděpodobné, že každý rodič vnímá problematiku specifických poruch učení jinak. Avšak můžeme předpokládat, že některé znaky při vyrovnávání se s tímto problémem, budou u většiny rodin podobné.

Cílem výzkumného šetření je zachytit a popsat jaký je pohled rodičů na specifické poruchy učení jejich dítěte. Tedy jak vnímají, prožívají a zvládají potíže související se specifickou poruchou učení jejich dětí.

6 Výzkumné otázky

Pro potřeby výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které vycházejí z výzkumných cílů. Na základě výzkumných otázek byly stanoveny dotazy, které jsem kladla respondentům účastnících se výzkumného šetření.

VO1: Jak rodiče vnímali školní a domácí situaci před stanovením diagnózy SPU?

VO2: Co rodičům přinesla diagnóza SPU u jejich dítěte?

VO3: Jak rodiče vnímají školní situaci dítěte s SPU po stanovení diagnózy?

VO4: Jak rodiče vnímají domácí přípravu dítěte s SPU po stanovení diagnózy?

VO5: Jak ovlivňuje problém SPU samo dítě a ostatní členy rodiny?

VO6: Jaké další aspekty v souvislosti s SPU rodiče vnímají?

7 Popis zvoleného metodologického rámce a metod

7.1 Zvolený typ výzkumu

Pro zpracování výzkumného cíle bakalářské práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Švaříček a kol. (2007, 17) popisuje tuto metodu jako: „*Proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

V tomto typu výzkumu považují za přínosný menší odstup výzkumníka a respondenta a tím možnost získat více intimnějších informací. Avšak za nevýhodné považují to, že výsledky získané formou kvalitativního výzkumu jsou platné pouze pro vybraný výzkumný vzorek a nejsou zobecnitelné. A v neposlední řadě je zde vysoké riziko zkreslení výsledků výzkumníkem.

7.2 Výzkumný vzorek

Při výběru respondentů jsem použila jednu z metod nepravděpodobnostního výběru výzkumného souboru a to metodu prostého záměrného (účelového) výběru. Tato metoda spočívá ve vybírání si potenciálních účastníků výzkumu podle určitých kritérií. Tedy takového respondenta, který se do výzkumu hodí a také s ním souhlasí (Miovský, 2006). Nejdříve jsem oslovila základní školy v Jihočeském kraji, kam jsem donesla informativní text pro rodiče s prosbou o spolupráci na tomto výzkumu. Tuto žádost najdete v příloze číslo 2. Bohužel, nikdo se k účasti na mém výzkumu nepřihlásil. Poté jsem stejnou žádost podala na základních školách v kraji Vysočina. Ani zde žádný z rodičů nereagoval. Na základě předešlých dvou neúspěchů jsem začala vyhledávat potenciální účastníky s pomocí svého okolí a tím jsem získala sedm kontaktů. Nakonec bylo do výzkumného vzorku zahrnuto pouze šest kandidátů. Do výzkumného vzorku byli zařazeni účastníci, kteří splňovali takto kritéria:

1. Účastník výzkumu je rodič dítěte se specifickou poruchou učení.
2. Dítě účastníka má diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Vlastní potvrzení pedagogicko-psychologické poradny o této skutečnosti.

3. Dítě účastníka navštěvuje základní nebo střední školu.
4. Účastníka výzkumu osobně neznám.
5. Účastník výzkumu souhlasí se zveřejněním sdělených informací.

Výzkumný vzorek představuje 6 rodičů dětí trpících specifickou poruchou učení. U všech rozhovorů byly přítomny pouze matky postižených dětí, otcové účast na rozhovorech odmítli, nebo byli pracovníčně vytíženi. Z toho důvodu je pohled otců interpretován skrze vyprávění matek. U dětí bylo zastoupení pěti dívek a dvou chlapců. U pěti rodičů bylo problémové pouze jedno z dětí, u jednoho rodiče trpěli diagnózou SPU oba sourozenci. Všechny děti postižené specifickou poruchou učení vyrůstají v úplné rodině.

Tabulka č. 1: Popis výzkumného vzorku

<i>Respondent</i>	<i>Rodinný stav</i>	<i>Pohlaví dítěte</i>	<i>Věk dítěte</i>	<i>Diagnóza dítěte</i>	<i>Sourozenec dítěte</i>
Paní „F“	úplná rodina	dívka	9 let	dyslexie, dysgrafie, dyortografie, ADHD	sestra, 6 let
Paní „S“	úplná rodina	dívka	14 let	dyslexie, dysortografie, zkřížená lateralita	sestra, 12 let
Paní „N“	úplná rodina	chlapec	12 let	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	sestra, 18 let
Paní „T“	úplná rodina	dívka	12 let	dyslektické, dysortografické obtíže, oscilace koncentrace pozornosti	sestra, 5 let
Paní „Š“	úplná rodina	dívka	10 let	dysgrafické a dysortografické projevy	sestra, 6 let
Paní „D“	rozvedená, žije s přítelem	dívka a chlapec	dívka – 13 let chlapec – 18 let	dívka i chlapec dyslexie, dysgrafie	nemají jiné sourozence

7.3 Metoda získávání dat

Pro získání potřebných údajů byla použita metoda hloubkových rozhovorů, která umožňuje zachytit slova v jejich přirozené podobě. Konkrétně byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, která vychází z předem připravených témat a otázek.

Je to jedna z nerozšířenějších metod interview. Výhodou je, že dokáže získat detailní informace o studovaném jevu na základě předem připraveného okruhu otázek a následné možnosti doptávání se na potřebné informace. Tím získáváme jistotu, že budou probírána všechna témata, která jsou pro výzkum důležitá (Miovský, 2006).

Tuto metodu jsem si vybrala z důvodu možnosti hlouběji proniknout do vnímání problémů respondentů a také intimnějšího navázání kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem. Metoda polostrukturovaného interview umožňuje připravit si seznam témat a otázek, které je nutné v průběhu rozhovoru probrat. Avšak v případě potřeby je možné tyto otázky seřazovat podle aktuální situace, nebo je možnost položit i doplňující otázky, které nám mohou pomoci více proniknout do daného tématu. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost respondentů rozšiřovat témata o informace, které nejsou pro cíl práce podstatné.

Témata rozhovorů s účastníky byly rozděleny do 7 okruhů. V rámci těchto okruhů jsem si připravila několik otázek. Okruhy témat i s případnými otázkami jsou uvedeny v příloze číslo 1. Tyto otázky byly v průběhu šetření v případě nutnosti změněny či doplněny o otázky nové, tak aby co nejlépe korespondovaly s již probíhajícím rozhovorem.

Před začátkem samotného šetření jsem nejprve prostudovala odbornou literaturu na dané téma a pro ověření adekvátnosti již připravených otázek jsem realizovala jeden pilotní rozhovor. Tento pilotní rozhovor mi pomohl s kvalitou formulace otázek, jejich adekvátnosti a tím došlo i ke zvýšení validity výzkumu.

S účastníky výzkumu jsem se spojila nejdříve pomocí emailu, kde jsem vysvětlila své požadavky. S osobami, které se vyjádřily kladně ke spolupráci na výzkumu, jsem se poté spojila telefonicky. V úvodu jsem se respondentům znovu představila a seznámila je s přibližným obsahem rozhovoru. Poté jsme se domluvili na termínu a místě konání rozhovoru. U všech dotazovaných rozhovor probíhal v rámci návštěvy v rodině, kde respondenti nebyli stresováni neznámým prostředím. V úvodu rozhovoru jsem respondentům poděkovala za jejich ochotu spolupracovat, byli informováni o ochraně jejich soukromí a byla jim zaručena naprostá anonymita. Také jsem respondentům

představila cíl výzkumu a sdělila jim několik údajů o sobě. Snažila jsem se navodit pocit příjemné a bezpečné atmosféry. Respondenty jsem také požádala o možnost nahrávat náš rozhovor pomocí diktafon. Všichni s touto žádostí souhlasili.

Některým respondentům stačila první připravená otázka, která odstartovala jejich další samostatné vyprávění, jiní se nechali vést dalšími mnou připravenými otázkami. Rozhovor nebyl nijak časově omezen, doba rozhovoru záležela pouze na sdílnosti respondentů. Doba rozhovorů se tedy pohybovala od 30 do 95 minut. V závěru rozhovoru jsem respondentům ještě jednou poděkovala za spolupráci.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon. Toto opatření jsem zvolila kvůli přesnosti a pravdivosti všeho, co bylo v rozhovoru zmíněno. Bohužel diktafon nemůže zachytit cennou atmosféru výzkumného setkání, ale zvukový záznam zachytí veškeré mluvené slovo a jeho kvality, jako je síla a kolísání hlasu, či další doprovodné zvuky jako je například povzdechnutí. Tím si výzkumník při pozdějším přepisu lépe vybaví danou situaci v rozhovoru. Také výzkumník není zdržován nutností dělat si poznámky, ale může se více věnovat rozhovoru, což je příjemnější i pro respondenta.

7.4 Metody zpracování a analýzy údajů

Pro zpracování výzkumného cíle bakalářské práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění a zkoumání sociálního nebo lidského problému. Tento výzkum vyžaduje přesný popis dat bez ztráty jejich kontextu. K tomu slouží proces transkripce, který byl použit v této práci. Transkripce se rozumí proces převodu mluveného slova do písemné podoby (Hendl, 2012). V této práci došlo k převedení údajů zachycených na diktafonu do textové a elektronické podoby. Otázky výzkumníka jsou zvýrazněny tučným písmem a výpovědi respondentů jsou psány na novém řádku, zvýrazněné kurzívou. Poté byly osobní údaje, jako jsou jména osob, školních institucí a měst nahrazeny obecnými označeními. V dalším kroku došlo k úpravě dat pomocí tzv. redukce prvního řádu. Cílem této operace je usnadnit analytickou práci s textem. Při této redukci došlo k vynechání všech částí, které nesdělují explicitně vyjádřenou informaci, tzv. slovní vatu. Jedná se o vynechání výrazů, které spíše narušují plynulost přepsaného textu a nesdělují výzkumníkovi žádné významné informace (Miovský, 2006). Posledním krokem byla kontrola transkripce opakovaným poslechem rozhovorů.

Pro další zpracovávání a analýzu údajů byla zvolena tzv. případová studie, kterou můžeme považovat za nerozšířenější typ výzkumu v rámci kvalitativního přístupu. V tomto výzkumu se jedná o mnohonásobnou případovou studii, kdy základ výzkumu tvoří sběr detailních údajů šesti případů. Tyto případy nebyly voleny náhodně nýbrž cíleně. Nevýhodou případové studie je fakt, že neumožňuje získané výsledky vztáhnout na širší společnost.

Pro snadnější manipulaci s výpověďmi respondentů byla stanovena tematická osnova rozhovoru obsahující kategorie, do kterých byly následně výpovědi respondentů přiřazovány. Rozhovor byl rozdělen do sedmi kategorií, které tvořily tematickou osnovu pro rozhovor: 1) *Seznámení se s rodinou*, 2) *Domácí a školní situace rodiny dítěte před stanovením diagnózy*, 3) *Diagnóza specifické poruchy učení*, 4) *Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy*, 5) *Domácí příprava dítěte s SPU*, 6) *Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny*, 7) *Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají*. Informace nalezené v prepisech výpovědí účastníků byly následně do těchto kategorií rozdělovány.

7.5 Etické problémy

Ve výzkumu bylo dbáno na dodržování etických zásad. Před zahájením rozhovorů byl každý účastník ubezpečen o zachování důvěrnosti a anonymity. Od každého účastníka byl získán souhlas s účastí na výzkumu a použití údajů pro účely bakalářské práce. Tento tzv. informovaný souhlas byl zdokumentován na diktafon. Audio nahrávky rozhovorů byly po přepisu rozhovorů ihned vymazány.

Účast na výzkumu byla dobrovolná a účastníci byli informováni o možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit. Také byly z osobních údajů odstraněny jakékoliv informace, které by mohly vést k identifikaci jednotlivých respondentů. Respondenti nebyli vytaveni žádným rizikovým situacím, které by mohly vést k porušení etických zásad a újmě účastníků.

8 Případové studie

Pro přehlednější popis jednotlivých případů byla využita tematická osnova, o kterou jsem se opírala již v průběhu rozhovorů.

PANÍ „F“

Paní „F“. je vdaná a s manželem mají dvě dcery. Mladší dceři je 6 let a zatím je předškolák. Starší dceři je devět let a trpí specifickou poruchou učení (dále jen SPU). Její přesná diagnóza zní – dyslexie, dysgrafie, dysortografie a ADHD. Jinak je dcera velmi aktivní, má spoustu zájmu, mezi nejoblíbenější patří jízda na koni. V budoucnu by se chtěla stát veterinářkou. Je velmi citlivá a přemýšlivá.

Matka si není vědoma, že by se v rodině vyskytovala další osoba, u níž by byla diagnostikována specifická porucha učení.

Domácí a školní situace rodiny a dítěte před stanovením diagnózy SPU

Těhotenství matky bylo komplikované. Dcera je původně z dvojčat, kdy se druhý plod přestal vyvíjet, proto se narodila pouze ona. Matka k tomu říká: *„Těhotenství bylo strašné, neustále jsem zvracela, otýkala, myslím, že jsem vůbec nebyla v pohodě.“* Dcera se narodila měsíc po termínu, tudíž byla přenášena. Porod byl velmi dlouhý. Jako miminko byla velmi plačtivá, téměř nespala. Také byla velmi aktivní: *„Strašně jsem se těšila až, půjde do školky a já si budu moct trochu odpočinout.“* Ve školce neměla dcera žádné potíže a velmi se těšila na nástup do školy, který také proběhl v pořádku: *„...zpočátku to bylo všechno fajn. Dcera chodila ze školy nadšená. Jenomže tohle bezproblémové období trvalo asi jen dva měsíce.“* Rodina v této době zažívala euforii z nástupu do školy, spojenou s očekáváním dobrých školních výsledků.

Problém s učením nastal hned na začátku první třídy, kdy se děti začali učit písmena a číslice dcera vše psala zrcadlově převrácené. Matka o této situaci říká: *„Já jsem to prostě nedokázala pochopit. Hrozně jsem se rozčilovala.“* Díky tomuto problému se matka s dcerou učila každý den kolem čtyř hodin: *„...obě jsme z toho byly strašně vyčerpané, naštvané a hrozně nešťastné.“* Matka v této době procházela první fází zvládání zátěže specifických poruch učení, která vyvolává frustraci a nejistotu.

Na dceru to mělo velmi špatný dopad, který se projevoval odporem ke škole, nechutí se učit, doprovázené každodenním pláčem: „*Vidět jak se vám trápí dcera, to je vážně to nejhorší.*“ Proto matka začala hledat pomoc nejdříve u třídní učitelky dcery, kde jí bylo sděleno: „*...dcera je naprosto v pořádku, je šikovná a žádný problém tam není.*“ Proto se poté rozhodla kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu.

Diagnóza SPU

V pedagogicko-psychologické poradně se rodičům dostalo vysvětlení dceřina problému: „*...ještě dnes mi zní v uších ta věta – to je ta nejhorší kombinace.*“ Po sdělení diagnózy matka pocítila úlevu, kterou v zápětí vystřídaly obavy z vlastního zavinění tohoto problému a zlost na učitele ve školce i škole, kteří podle matky tento problém měli poznat. Matka v tuto chvíli procházela druhou fází vyrovnávání se zátěží SPU, která přináší rodičům do jisté míry úlevu, ale i vztek, smutek a úzkost. Před stanovením diagnózy matka neměla dost informací o problematice SPU, proto se po diagnóze dále o tomto problému vzdělávala především pomocí internetu a odborné literatury. Dcera nedochází na žádné reedukační hodiny ke speciálnímu pedagogovi a ani nespolupracuje s žádným jiným odborníkem.

Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy

Matka po diagnóze doufala v bezproblémovou spolupráci se školou, které se zpočátku nedočkala. Jelikož matce záleželo na doporučeních, které z poradny dostaly, snažila se školou komunikovat. Tuto snahu o komunikaci a spolupráci si škola vysvětlila jako stížnost na školu a třídní učitelku: „*Věřte, že v tu chvíli jsem byla naprosto paf a byla jsem schopná zeptat se jen – Cože? Jaká stížnost?*“ Další odezvou, kterou si matka velmi dobře pamatuje, bylo prohlášení výchovné poradkyně: „*A co si myslíte? To je jednoduché, vaše dcera patří do zvláštní školy, nebo měla zůstat ve školce. Pokud ji necháte tady, tak se smiřte s tím, že holt bude trojkař, nebo čtyřkař, prostě je hloupá.*“ Tato slova matka nikdy nezapomene. Ovšem v tu chvíli se jí dostalo podpory od paní třídní učitelky, která se její dcery zastala. Poté matka chtěla vědět názor paní učitelky, ke které dcera docházela ve školce. Velkým překvapením byl názor, který se neshodoval s předešlým: „*Šokující pro mě byla učitelčina odpověď, která si naprosto protiřečila s tím, co mi tvrdila, když tam dcera ještě chodila. Prý že si to myslela. No co sem na to měla říct?*“ Matka se v tuto dobu

nacházela stále ještě ve fázi zlosti a smutku. Nicméně poté se matka dostala do fáze racionálnějšího uvažování. S paní třídní učitelkou došlo ke smluvení základních pravidel ve výuce, podle rad pedagogicko-psychologické poradny, které měly dceři pomoc. Podle matky by se dalo udělat ještě mnohem více věcí, ale i toto považuje za fungující.

Další věcí, kterou matka považovala za velký problém, byl přístup spolužáku k její dceři. Tuto situaci popisuje takto: *„Spolužáci si samozřejmě všimli, že dcera píše například o dvě věty méně než oni, že má kratší úkoly a že když místo „m“ napíše „n“, tak to není chyba a to se jim nelíbilo.“* Dcera byla označována za hlupáka a její odpor ke škole opět začal vzrůstat a byl doprovázen pláčem, bolestmi břicha a odmítáním chodit do školy. Matka to vyřešila formou pomoci od rodičů těchto spolužáků. Na třídní schůzce rodičům vysvětlila danou situaci a požádala o vysvětlení tohoto problému jejich dětem. Po tomto kroku se situace ve třídě vylepšila a většina dětí dceři začala pomáhat.

Domácí příprava dítěte s SPU

Matka se i doma řídí radami, které ji byly poskytnuty v pedagogicko-psychologické poradně. Učení probíhá každý den ve stejný čas, v průběhu učení dodržují krátké přestávky pro zrelaxování dítěte. K učení používali čtecí okénko, které jim také bylo doporučeno. Nyní už ho nepotřebují. Dále speciální tužku, na zlepšení správného úchopu, kterou i nadále používají. Doba učení se zkrátila ze čtyř hodin na jednu až dvě hodiny denně s přestávkami. Matka to považuje za velký úspěch a tuto dobu strávenou nad učením považuje za smysluplnou. Matka vidí výsledky ve výborných známkách, které dcera získává: *„Rozhodně se to zlepšilo. Ale nebylo to ze dne na den. Ale je za tím spoustu a spoustu hodin práce. Taky odříkání volného času.“* Pro motivaci dcery k učení využívá častou pochvalu, která pomáhá ke zlepšení jejího výkonu. Dalším motivem je pro dceru vidina její budoucnosti jako zvěrolékačky. Matka se rozhodla vyhnout se zákazů za nepovedený výkon, jelikož ví, že by to nepřinášelo žádný účinek. Svou dceru považuje za cílevědomou a věří, že už získání dobré známky je pro ní velkou motivací. Matka se tedy nachází v poslední fázi zvládání zátěže SPU a to ve fázi nápravy a snahy o vytvoření přijatelných podmínek pro zvládání školní práce.

Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny

Matka vnímá dopad této problematiky na samotné dítě jako velmi špatný. Dcera nedokázala pochopit, proč je horší než ostatní, a také proč se musí učit, když si ostatní děti hrají venku. Často matce pokládala otázku, proč zrovna ona. Matka vnímala i změnu dceřina chování vůči ní, jako matce: „*Často jsem na ní viděla, že je naštvaná i na mě, protože že jo já jsem byla ta, která jí do učení nutila.*“ Velké zlepšení vnímala ve chvíli, kdy jí spolužáci přijali do kolektivu. Ale i tak matka vnímá problémy, které přináší tato diagnóza, pro své dítě jako zatěžující, stresující a únavné.

Tato diagnóza má podle matky vliv i na zbytek rodinných příslušníků, především na její mladší dceru, která čas matky strávený se starší dcerou vnímá jako větší projev lásky. Matku tu velice tíží, a proto se snaží mladší dceři celou situaci neustále vysvětlovat. Dalším problémem, který matka vnímá je nedostatek času na svou vlastní osobu: „*Ani nevím, kdy jsem naposledy jen tak hodila nohy nahoru a odpočinula si. Vlastně neznám nic jiného, než z práce domů, tam honička kolem učení, věnovat se chvíli té mladší, udělat večeri a pak padnou do postele. Je to každý den to samé.*“ Manžel tuto skutečnost nepřijal: „*...jeho dítě přece nemůže mít nějakou poruchu...v poradně se určitě spletli.*“ Jelikož sama matka měla problém s přijetím této skutečnosti, snaží se to pochopit, ale postrádá jeho pomoc. Otec se stále nachází ve fázi popření, kdy sám sebe přesvědčuje, že to není pravda.

Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají

Jako vůbec nejtěžší aspekt, který matka v souvislosti s problémem SPU vnímala, byl pohled na nešťastnou dceru a s tím spojenou bezmoc. Také nepochopení tohoto problému okolím, především ze strany školy, spolužáků, ale i širšího okruhu rodiny: „*...když pak slyšíte názory typu – no jo, to pak jde samo, když mají nějaký papír z poradny. To je pak jasný, že mají na vysvědčení samý jedničky – tak to je pak hodně smutný a člověk nad tím musí pořád přemýšlet.*“ Matka také vidí problém v čase, který nemůže spravedlivě rozdělit mezi obě své děti.

PANÍ „S“

Paní „S“ je vdaná a s manželem mají dvě dcery. Mladší dceři je 11 let a chodí do šesté třídy. Starší dceři je 14 let, chodí do deváté třídy základní školy a trpí specifickou poruchou učení (dále jen SPU). Její diagnóza zní – dyslexie, dysortografie a zkřížená lateralita. Dcera je velmi aktivní, zvědavá a manuálně zručná.

Matka si není vědoma, že by se v rodině vyskytovala další osoba, u níž by byla diagnostikována specifická porucha učení. Avšak má podezření na problém i u své mladší dcery.

Domácí a školní situace rodiny a dítěte před stanovením diagnózy SPU

V průběhu těhotenství měla matka problém s vysokým tlakem, jiné obtíže se nevyskytovaly. Matka obě dcery porodila císařským řezem. Matka si nevzpomíná na žádné neobvyklé situace ve vývoji své dcery. Už od narození byla dcera spíše aktivní, což jí zůstalo do dnešní doby. Při docházení dcery do školky si matka také nevzpomněla na žádné problémy, dcera se pak velmi těšila na nástup do školy.

Problém s učním nenastal v první třídě, ale až při nástupu dcery do třetí třídy: „...začalo to až ve třetí třídě, když se zvýšily nároky, že má číst rychleji.“ Dcera tedy měla výrazné problémy se čtením: „Ona jak je od přírody velmi rychlá, tak si myslela, že musí i strašně rychle číst no a to pak si hodně domýšlela.“ Matka nebyla spokojena s přístupem paní třídní učitelky k problému její dcery, proto se na doporučení této paní učitelky obrátila na pedagogicko-psychologickou poradnu.

Diagnóza SPU

V pedagogicko-psychologické poradně se rodičům dostalo vysvětlení, proč jejich dcera v češtině selhává a to především v oblasti čtení: „...oni mi vysvětlovali v té poradně, že ona to vidí vlastně z druhé strany, převrácené.“ Matka je povoláním také učitelka, a protože už se s tímto problémem setkala u svých žáků, věděla co si pod pojmem SPU představit. Proto u ní nedošlo k fázi šoku, ani k fázi popření, nýbrž začala okamžitě hledat cesty, jak dceři nejlépe pomoci: „...především jsem se snažila zjistit, co je to ta zkřížená lateralita.“ V poradně bylo matce řečeno, že problém s lateralitou musí sám odeznít: „...že se s tím musí naučit žít.“ Podle matky ani dcera neměla problém se s tímto sdělením

vyrovnat: „*Ona akorát nevěděla, co je to ta lateralita. Nechápala proč, ptala se, jestli by to nešlo nějak vyměnit. Tak jsme jí vysvětlovali, že to by teda nešlo a že se prostě musí snažit.*“ Matka je přesvědčená, že se s tím dcera opravdu žít naučila.

Dcera i nadále spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Stále má stejnou diagnózu, i když podle výsledků z poradny došlo k jistému pokroku.

Dcera nedochází k žádnému speciálnímu pedagogovi. Matka k tomu říká: „*Ted' je škola spojená se zvláštní školou, takže tam jsou, ale v době, kdy na tom byla dcera nejhůř, tak k dispozici nebyli.*“ V první třídě měla dcera problém vyslovováním r a ř, který po několika návštěvách u logopeda zcela vymizel.

Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy

Matka reakci školy na diagnózu jejího dítěte popisuje takto: „*No zvali si papír, naprosto supr, protože papír je důležitý. A tím to zmrzlo.*“ Komunikaci s paní učitelkou na prvním stupni matka považuje za velmi špatnou. Matka měla s touto paní učitelkou problém již od první třídy: „*Paní učitelka jí neustále dávala najevo, že je ta lichá, poslední a ještě k tomu nejmladší.*“ Tato situace se nezměnila ani po integraci její dcery. Na dotazy, proč paní učitelka nedodrжуje doporučení poradny, bylo matce sděleno, že ona nejlépe ví, co je pro dítě nejlepší. Podle matky se situace zlepšila až s nástupem na druhý stupeň, kdy došlo i ke změně paní učitelky. Zde jsou doporučení poradny (psaní diktátu přes jednu větu, používání tzv. doplňovaček) využívána, ale především je dcera spokojena s přístupem paní učitelky. Podle matky je to znát i na klasifikaci její dcery, která se s přestupem na druhý stupeň významně zlepšila.

Jako velký problém matka vnímala v přístupu spolužáků k její dceři: „*Spolužáci jí ubližovali, psychicky jí tyranizovali.*“ Matka hledala oporu v paní učitelce, u které věřila v pochopení a pomoc. Pomoci se však nedočkala: „*Paní učitelka mi na to řekla, že takhle jí dávají kluci najevo, že se jim líbí a hotovo. Vůbec se mnou dál nebavila.*“ Zlepšení matka opět vidí v přestupu na druhý stupeň, kdy ze školy odešla podle matky největší agresorka.

Jako jeden z nejhorších zážitků matka vnímá situaci, kdy dceru na konci roku chtěla nechat doma, aby si odpočinula od věčného stresu a paní učitelka jí začala vyhrožovat sociálkou, pokud dceru nedá zpět do školy.

Domácí příprava dítěte s SPU

S dcerou se na prvním stupni učila výhradně matka. Otec se do přípravy nezapojoval, jelikož domácí příprava do školy probíhala ještě před jeho návratem z práce. Na doporučení pedagogicko-psychologické poradny matky používala při práci s dcerou postřehová pexesa. Čtecí okénko jim nebylo doporučeno. Domácí příprava většinou zabrala dvě hodiny, následovala delší přestávka a pak ještě pokračování přípravy. Takto se matka s dcerou učila do páté třídy. S přestupem na druhý stupeň se dcera začala připravovat do školy sama. Matka tvrdí, že nyní se dcera učí minimálně a její výsledky jsou mnohem lepší.

Na prvním stupni se často stávalo, že se dcera nechtěla učit. Matka jí nenutila, protože věděla, že by to nemělo žádný význam. Momentální motivací je pro dceru skutečnost, že se jí ve škole nikdo neposmívá, ani paní učitelka, ani spolužáci.

Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny

Matka se domnívá, že dcera se skutečností problému specifické poruchy učení vyrovnala dobře. Mnohem hůře přijímala reakce okolí, obzvláště paní třídní učitelky a spolužáků, kteří jí tuto situaci neulehčovali. To bylo podle matky pro dceru zdrcující. Matka dodává: *„A vlastně potom závěr byl, že na konci té páté třídy dostala dcera mononukleózu a vlastně byla diagnostikovaná z toho, že byla tak psychicky utejraná a oslabená.“* Zde se můžeme přesvědčit, že napětí trvající delší dobu může způsobit i somatické potíže. Ještě matka dodala, že dnes je dcera mnohem veselejší, než v začátcích školní docházky.

Matka si není vědoma výrazné změny rodinných vztahů v důsledku tohoto problému. Ani vztah mezi sestrami není touto skutečností poškozen: *„Ta menší to většinou dělala s náma, takže žádná žárlivost, že bych se starší věnovala víc, tam určitě nebyla.“*

Manžel byl pro matku v době největších problémů oporou. K této problematice nemá záporný přístup. Matka k tomu dodává: *„...naopak říká, že kdyby za jeho éry existovala pedagogicko-psychologická poradna, tak tu poruchu má rozhodně taky.“*

Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají

Jako nejtěžší aspekt, který matka v souvislosti s problémem SPU vnímala, bylo trápení své dcery, s kterým se snažila bojovat, ale ne vždy to šlo.

Matka je ráda, že se s přechodem dcery na druhý stupeň, změnil i přístup školy k jejím problémům. Díky této skutečnosti je rozhodnuta dále pokračovat ve svém vzdělávání na střední škole.

Matka ještě dodává, že má podezření na specifickou poruchu učení, konkrétně na dyskalkulii, i u své mladší dcery. Již byli i s touto dcerou v pedagogicko-psychologické poradně, kde ale došli k závěru, že dcera je bez závad. Matka dodává: *„Ale myslím, že tam něco bude. Časem tam asi půjdeme znovu, ale teď zatím ne.“*

PANÍ „N“

Paní „N“ je vdaná a s manželem vychovávají dceru a syna. Dcera je starší, je jí 18 let a je zdravá. Mladšímu synovi je 12 let a trpí specifickou poruchou učení (dále jen SPU). Jeho diagnóza zní – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Syn je průbojný, není stydlivý ani zakřiknutý. Nemá problém v komunikaci, ani se staršími lidmi než je on. Rád hraje fotbal.

Matka dodává, že v jejich rodině nejsou jediní s tímto problémem. Syn její sestry také trpí specifickou poruchou učení.

Domácí a školní situace rodiny a dítěte před stanovením diagnózy SPU

Těhotenství i porod matky proběhly bez komplikací. Matka se zmiňuje o chřipce v začátcích těhotenství, kdy použila na léčbu antibiotika. Matka sama přiznává, že mnohokrát přemýšlela, zda to nemohla být příčina vzniku problému jejího syna. Matka dodává: *„Naopak dcera měl obtočenou pupeční šňůru a nic jí není. Ale to už je jedno, prostě to tam je.“* Ve školce neměl syn žádné potíže, matka si však vzpomíná, že jí osobně vadil přístup učitelů: *„...vůbec tam po nich nic nechtěli, spíš je nechávali, ať si dělají, co chtějí.“*

Problém s učením nastal již na začátku první třídy, kdy se začaly děti učit číst. Matka se zmiňuje o tzv. genetické formě čtení, která dělala problém téměř všem dětem a o které se domnívá, že mohla přispět k tak špatnému začátku jejího syna. Dále se obtíže

projevovaly v psaní: „*Nešlo to po něm přechíst.*“ Problému svého syna si všimla jak matka, tak paní učitelka, která měla s touto problematikou již zkušenosti. Od ní také dostali radu, aby kontaktovali pedagogicko-psychologickou poradnu.

Matka považuje svého syna za laxního a necílevědomého. Domnívá se, že ho neúspěch ve škole do určité míry mrzel: „*...ale od určité doby stylem – no hele trojka, dobrý na to že jsem dyslektik.*“

Diagnóza SPU

V pedagogicko-psychologické poradně se rodičům dostalo vysvětlení synova problému. Po sdělení diagnózy matka pocítila úlevu, neboť pochopila, že její syn není „lajdák“, ale špatné výsledky ve škole jsou opodstatněné. Matka procházela druhou fází vyrovnávání se zátěží SPU, která přináší rodičům úlevu, ale i vztek a smutek: „*Ulevilo se mi, když jsem zjistila, že to vlastně není moje chyba. I když pořád si říkám, proč zrovna moje dítě. V čem jsou ostatní než my, že mají tak šikovné a úspěšné děti.*“ Matka si také vyčítala, že na to u syna jako rodiče nepřišli už v předškolním věku: „*...bývali bychom měli rok k dobru a mohli jsme docvičovat.*“

S přístupem poradny byla matka docela spokojená, avšak chyběla jí možnost nabídky reedukačních hodin. Její syn dochází každý týden na doučování, které mu pomáhá. Po stanovení diagnózy jejího syna se matka snažila dále vzdělávat v této problematice, především z internetu a odborné literatury. Matka se synem nadále pravidelně dochází do pedagogicko-psychologické poradny.

Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy

Jelikož paní učitelka sama doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, neměla matka problém domluvit se na vzájemné spolupráci. Avšak matka má pocit, že byla paní učitelka až moc hodná: „*Často měl syn místo známky tzv. věčko, aby ho nemusela známkovat.*“ Také má matka pocit, že toho syn začal zneužívat. Matka by byla bývala ráda za větší přísnost ze strany paní učitelky, aby to syna donutilo pracovat.

Matka si není vědoma problémů ze strany spolužáků jejího syna. Domnívá se, že je to způsobeno přítomností synových spoluhráčů z fotbalu, s kterými její syn tvoří výbornou partu: „*...dětí to braly.*“

Domácí příprava dítěte s SPU

Domácí příprava je pro matku velmi složitá a náročná. Matka se doma řídila radami, které jí byly poskytnuty v pedagogicko-psychologické poradně. Používali pracovní listy na uvolnění ruky, které momentálně už nepoužívají. Ale matka přiznává: „*Přijde mi, že dřív to bylo lepší než teď, že mu ta ruka snad tvrdne.*“ Se synem se učí matka každý den. Syn si musí často půjčovat sešity s probranou látkou od své spolužačky, protože sám si danou látku psát nestíhá, nebo je to k nepřečtení. Synovi musí látku do školy předčítat matka: „*Když by si měl něco přečíst sám a naučit se to, tak by to trvalo celý den.*“ Problém mu činí tedy i čtení, kdy syn nerozeznává konce a začátky vět a čte jedno za druhým. Stejný problém matka vnímá i v písemné projevu. Matka to komentuje slovy: „*Vůbec mu to nedocvakuje.*“

Matka přiznává, že na počátcích školní docházky na něj při učení byla velmi přísná: „*...byla jsem na něj občas i zlá, protože jsem nedokázala pochopit, jakto že mu to nejde.*“ Po pochopení, že to není jeho chyba, došlo i ke změně chování matky vůči synovi.

Doba domácí přípravy je nyní o něco kratší, než byla na začátku. Tudiž došlo k určitému zlepšení. Ale i nadále se musí matka s dítětem vše učit.

Matku mrzí, že syn není cílevědomý. Má pocit, že to dělá tento problém ještě horším. Z jejího pohledu je škola pro syna nedůležitá. Na druhou stranu: „*Když má jedničku, nebo se mu něco povede, tak je vidět jak roste.*“

Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny

Matka vnímá problematiku specifických poruch učení daleko hůře, než samo postižené dítě. Trápí jí otázka, kdy a z jakého důvodu tato porucha vznikla. Nedokáže se vyrovnat s tím, jak jsou obě její děti naprosto odlišné: „*...nechápu, že dcera je tak šikovná, všechno jí jde a syn je naprostý opak.*“ Stále jí napadají myšlenky, proč zrovna její dítě a kde udělali chybu. Matka se snaží hledat nejlepší řešení pro budoucnost svého syna, avšak stále jí neopouští smutek, zlost a pocit viny.

Otec diagnózu svého syna přijal velmi dobře. Podle matky má tato diagnóza vliv na její starší dceru. Matka si uvědomuje, že od nástupu syna do školy, tráví více času s ním a na dceru nemá moc času: „*...od té doby, co syn nastoupil do školy a zjistil se problém, tak*

už jsem jí nepomohla.“ Na matce bylo znát, že jí tento fakt velmi mrzí, neboť se jí při této větě velmi třásl hlas.

Podle matky se syn s SPU vyrovnal dobře. Neptá se po příčinách, a jak říká matka: *„Už si z toho udělal takovej záchrannéj kruh, že on na to má nárok. I když, to není dobře. Musí zabrat, i když je dyslektik.“*

Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají

Jako vůbec nejtěžší aspekt, který matka v souvislosti s problémem SPU vnímá je dopad těchto problému na jejího syna: *„...že je to pro něj omezení. Určitě. Protože se prostě vymyká.“* Také pocit bezmoci, kdy matka nemá možnost svému dítěti pomoci. Dalším problémovým aspektem z pohledu matky je budoucnost jejího syna: *„Já jsem nejdřív chtěla, aby byl zubařem.“* Matka je přesvědčena o tom, že má syn velké problémy s motorikou. Syn by chtěl jít na kuchaře. Matka to okomentovala slovy: *„Ale manuálně šikovný teda moc není, přeci jen ta motorika dobrá moc není.“* Matka i otec jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé a jejich dcera je v tomto ohledu bude následovat. Myslím, že pro matku bylo těžké smířit se skutečností, že má jejich syn takovéto problémy: *„Faktem je, že bychom to spíš měli směřovat tam, kde by měl spíše ten slovní projev. Syn by to teda bez vysoké přežil, ale je důležitý abychom našli nějaký obor, aby to tam trochu šlo. Musíme prostě doufat.“*

PANÍ „T“

Paní „T“ je vdaná a s manželem vychovávají dvě dcery. Mladší dceři je 5 let. Starší dcera chodí do sedmé třídy a je jí 12 let. Tato dcera měla diagnostikovanou specifickou poruchu učení (dále jen SPU) – symptomy dyslektických a dysortografických obtíží, oscilace koncentrace pozornosti. Jinak je dcera velice aktivní. Věnuje se gymnastice, na které uplatňuje svou živost.

Matka si není vědoma, že by se v rodině vyskytovala další osoba, u níž by byla diagnostikována specifická porucha učení.

Domáci a školní situace rodiny a dítěte před stanovením diagnózy SPU

Matčino těhotenství probíhalo zcela v pořádku. Před porodem se vyskytly problémy, proto byla dcera nakonec porozena pomocí císařského řezu. Matka už několikrát přemýšlela, zda tato situace nezapříčinila vznik SPU. Dcera byla v dětství velmi plačtivá a málo spavá. Ve školce matka nezaznamenala žádné potíže a dcera se těšila na nástup do školy.

Na problémy s učením měla matka podezření již v první třídě, ale tehdy byla paní učitelkou ujistěna, že její dcera rozhodně žádné potíže nemá. Za počátek problémů matka považuje vstup do třetí třídy, kdy došlo k výměně paní učitelky. Matka si nebyla jistá, zda za zhoršením známek nestojí právě tato situace. Ve čtvrté třídě však došlo k rapidnímu poklesu známek. Matka přiznává, že tuto situaci nezvládala a na svou dceru doma občas křičela, jelikož si myslela, že je dcera „lajdák“. Matka dodává: „...šla jsem na ní po dobrým, po zlým a nemělo to smysl.“ To bylo impulzem k vyhledání pomoci a návštěvě pedagogicko-psychologické poradny: „...abych věděla, jestli teda má smysl, abych na ní křičela, nebo jestli se s tím holt naučíme žít.“ Sama dcera podle matky tento problém vůbec nevnímala: „Ta to nebrala jako problém.“

Diagnóza SPU

V pedagogicko-psychologické poradně se rodičům dostalo vysvětlení dceřina problému. Matka cítila úlevu: „Měla jsem v tom aspoň jasno. Pořád jsem nevěděla, jestli je to „lajdák“, nebo za to opravdu nemůže.“ Spolupráci s poradnou matka považuje za přínosnou, jelikož dostali rady, jak s dcerou pracovat. Také bylo matce vysvětleno, že není dobré nutit dceru, aby si po sobě v textu hledala chyby: „To mi pak vysvětlili v poradně, že je to pro ni strašně těžké a tím bych jí to mohla zošklivit, takže z toho jsem taky ustoupila.“ Za velmi cennou radu od odborníků z poradny matka považuje vysvětlení, aby dceři nezakazovala žádnou tělesnou aktivitu. Dcera je velmi živá a tělesná aktivita jí pomáhá v následném udržení pozornosti.

Po stanovení diagnózy se matka v této problematice již dále nevzdělávala. Dcera nespolupracuje s žádným speciálním pedagogem, či jiným odborníkem. Do poradny již nedochází, neboť došlo k výraznému zlepšení. Matka toto komentuje: „Ona se srovnala se vším, akorát s tou češtinou ne. A já se srovnala s tím, že s tou češtinou prostě budeme mít problém.“

Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy

Paní T považuje spolupráci školy a dcery za bezproblémovou. Paní učitelka akceptovala doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a přizpůsobovala učení potřebám dcery respondentky. Avšak dcera se nechtěla lišit od ostatních spolužáků, proto například odmítala doplňovací cvičení místo diktátů. Matka to komentuje: „*Někdy se jí to povedlo, někdy zase ne. A tak jsme s tím tak nějak proplouvali. Nakonec se dcera zapojila mezi ostatní a my jsme se dostali do stádia, že když to byla čeština diktát a nepovedl se, tak jsme rezignovali.*“ Matka si není vědoma, že by měla dcera někdy problém se svými spolužáky. Domnívá se, že to bylo díky méně výrazné odlišnosti od ostatních: „*...se zase tolik nevymykala, tak tam problém nebyl.*“

Domácí příprava dítěte s SPU

Podle rad pedagogicko-psychologické poradny matka s dcerou při přípravě do školy využívali čtecí okénko. Používání této pomůcky bylo účinné, proto čtecí okénko dnes již nevyužívají. V psaní matka velký pokrok nezaznamenala: „*V psaní mám pocit, že je to trochu mimozemšťan. Když se soustředí, tak to jde, ale jinak hrozný.*“

Z počátku se s dcerou matka učila, především češtinu, matematiku a angličtinu. Příprava do školy podle matky trvala přibližně hodinu. Příprava do školy probíhala formou vypracovávání domácích úkolů. Dnes se dcera učí sama: „*...když něco nechápe, tak přijde a já vysvětlím.*“ Otec se s dcerou učil především matematiku, ale češtinu přenechával matce. Matka si není vědoma nějaké cílené motivace, kterou by používala pro lepší práci své dcery. Jediné pravidlo, které používala při práci s dcerou bylo to, že aby dcera mohla jít dělat věci, které chtěla, musela nejdříve napsat domácí úkoly. Jedinou motivací pro procvičování čtení, kterou si matka vybavila, bylo narození mladší sestry, které chtěla sestra stále číst pohádky.

Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny

Matka nevnímá dopad tohoto problému na dítě jako výrazný. Dceru nepovažuje za moc ambiciózní, spíše má pocit, že jí školní hodnocení příliš netrápí: „*Někdy jí to mrzí, někdy je jí to jedno.*“ Rozhodně se u dcery nevyvinul odpor ke škole. Také si matka

nemyslí, že by tento problém nějak vážněji zasahoval do rodinných vztahů a chodu domácnosti. Matka i otec se smířili s problémem v oblasti češtiny a nyní se jím nezabývají. Matka i otec mají vystudovanou střední školu s matematickým zaměřením, přikládají význam spíše dobrým výsledkům v oblasti matematiky. Matka dodává: *„Já mám totiž pocit, že se člověk mnoha věcem může poddat a my jsme s manželem takový, že jsme se rozhodli, že češtinu jí budeme tolerovat, ale matiku ne.“* Matka si je jistá, že problém starší dcery nijak neovlivnil ani vztah mezi oběma dcerami navzájem.

Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají

Matka se domnívá, že její dcera byla postižena pouze lehčí formou této poruchy, proto neshledává dopad této problematiky na její dceru za příliš závažný. Podle slov matky: *„...takže já v tom nevidím zase nějakou tragédii. Kdyby přišla o nohu, tak by to bylo horší.“*

PANÍ „Š“

Paní „Š“ je vdaná a s manželem mají dvě dcery. Mladší dceři je 6 let a zatím je předškolák. Starší dceři je 10 let a trpí specifickou poruchou učení (dále jen SPU). Její diagnóza – dysgrafické a dysortografické obtíže. Dcera vyhledává spíše samotu a klid. Mezi její záliby patří hraní si s mladší sestrou. Ve všech kroužcích, do kterých byla přihlášena, po čase ztratila zálibu.

Matka si není vědoma, že by se v rodině vyskytovala další osoba, u níž by byla diagnostikována specifická porucha učení. Otcův bratr je tělesně postižený, avšak podle matky to bylo způsobeno porodem.

Domácí a školní situace rodiny a dítěte před stanovením diagnózy

V průběhu těhotenství byla u matky diagnostikována zvětšená štítná žláza, ale jinak byl průběh těhotenství bez větších problémů. Porod matka charakterizovala jako těžký a dlouhý. Dcera měla po porodu silnou žloutenku. Matka si pamatuje, že byla dcera velmi uplakaná a málo spala. Ve školce neměla dcera žádný problém. Velmi dobře vycházela s ostatními dětmi. Do školy se dcera těšila, ale matka dodává: *„Dcera nemá ráda změny, proto jsem měla strach, jak to bude zvládat.“*

Problémy s učením začaly ihned v první třídě, kdy dcera matce neustále říkala, že tomu nerozumí. Matka toto období popisuje takto: „...u všeho brečela. Do školy šla s nechutí, na kamarády se těšila, ale zároveň mi brečela, že tam nechce.“ Dcera měla velké problémy se čtením. První tři měsíce se matka s dcerou učila každý den kolem dvou až tří hodin. Matka také dodala, že se změnil dceřin postoj k vrstevníkům. Podle matky dcera nikdy neměla problém se začleněním se do většího kolektivu, ale s nástupem do základní školy se tento postoj změnil.

Matka přiznala, že byla na svou dceru často velmi rozezlená a pociťovala zklamání z neúspěchu: „Člověk si představuje, že když nejsou maminka s tatínkem nějak hloupí, tak to dítě taky bude reagovat nějak normálně.“ Také přiznala, že nebyla připravena na každodenní náročné učení s dcerou. K rozhodnutí obrátit se s tímto problémem na pedagogicko-psychologickou poradnu došlo po konfliktu s dcerou nad učením, kdy matka byla opravdu velmi rozezlená: „...a tak jsem se nad tím pak zamyslela, že to fakt asi nemá cenu, to lámat přes koleno.“ Matka procházela první fází zvládání zátěže specifických poruch učení, která vyvolává frustraci a nejistotu.

Diagnóza SPU

V pedagogicko-psychologické se rodičům dostalo vysvětlení dceřina problému: „Diagnostikovali, že hrozne pomaličku a ošklivě píše.“ Rodiče dostali několik rad, jak s dcerou pracovat. Toto doporučení dostala i škola, do níž dcera chodila. Matce se po sdělení diagnózy velmi ulevilo. Její chování k dceři se změnilo, protože pochopila, že dcera za své obtíže s učením nemůže. Matka dodává: „A je fakt, že když ze mě necítla tu zlobu, že to nejde, tak jí to pak začalo jít víc.“ Matka tedy dokázala dceru přijmout takovou jaká je.

Matka neměla pocit, že by dceřina porucha byla výrazná, proto se již dál v problematice specifických poruch nevzdělávala. Dcera nedocházela na žádné reedukační hodiny ke speciálnímu pedagogovi.

Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy

Matka doufala po stanovení diagnózy své dcery ve vzájemnou spolupráci se školou. Paní učitelka v první třídě však doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nedodržovala. Matka to komentuje slovy: „*Pro ní byly dva typy dětí, buď chytré, a nebo hloupé, nic mezi tím.*“ Matce se nelíbil její přístup, neboť pokud dítě ve škole nedrželo tempo s ostatními, tím více dostalo domácích úkolů. Matka však přiznává, že to s paní učitelkou nijak neřešila: „*...pro mě je učitel pán bůh a říkala jsem si, že asi ví, co dělá.*“ Ve druhé třídě se dceři změnila paní třídní učitelka, která na rozdíl od své předchůdkyně na doporučení poradny přihlíží. S touto paní učitelkou se matka domluvila, že dceru bude zkoušet spíše ústně, jelikož mluvený projev ji nečiní žádné obtíže.

Další problém matka vnímala ve spojitosti s třídním kolektivem. Dceři činilo problém být mezi dětmi. Dcera i často brečela. Matka se to rozhodla řešit s paní učitelkou, která následně děti napomenula, aby se své spolužačky nesmáli. Tímto došlo k vyřešení problému. Nyní si podle matky dcera v kolektivu našla kamarádky a tvoří s nimi partu.

Domácí příprava dítěte s SPU

Po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny se doba domácí přípravy zkrátila zhruba na jednu hodinu denně. S dcerou se učila matka, občas se zapojil i otec. Učení probíhalo vždy po příchodu dcery ze školy. Při přípravě nepoužívali žádné pomůcky. Problém byl především v tom, že dceři všechno dlouho trvalo. Matka se domnívá, že má dcera problém s udržení pozornosti: „*...když dělá úkoly, tak se pořád ošívá, kope do stolu. A například mi paní učitelka v první třídě říkala, že jí dá písemku a ona kouká z okna.*“ Nyní už dcera přípravu do školy zvládá sama. Matka pouze kontroluje domácí úkoly, aby si to v případě chyb mohla dcera opravit.

Matka si je vědoma velkého zlepšení dceřiných známek: „*Mám pocit, že ten její mozeček tak nějak vospěl.*“

Pro matku je velmi těžké najít motivaci, která by dceru přiměla k ještě lepším výsledkům. Matka dceru považuje za málo cílevědomou a komentuje to slovy: „*Dceru už od první třídy moc neřešila, že dostala pětku.*“ Matka také dodává, že už zkoušela plno způsobů motivace formou odměn, ale dcera radši zůstane bez odměny.

Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny

Matka i otec se smířili se skutečností, že má dcera specifickou poruchu učení. Pro otce to z počátku také nebylo pochopitelné, proč dcera v učení neustále chybuje. Matka s odstupem času tento problém nevnímá jako výrazný, proto si nemyslí, že by to nějak více ovlivnilo rodinné vztahy, či chod domácnosti. Jelikož je mladší dcera velmi hravá a dokáže si hrát sama, tak se ani mezi ní a starší dcerou neobjevila žádná žárlivost či nevraživost. Matka si je jistá, že začáteční problémy se školou v dceři nezanechaly odpor ke škole a dalšímu vzdělávání.

Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají

Největší problém, u kterého si však matka není jistá spojitostí s problémem specifických poruch učení, vidí ve stranění se své dcery kolektivu. V tom, že je dcera velmi samotářská.

PANÍ „D“

Paní D je rozvedená, ale má dlouholetého přítele se kterým vychovávají dvě děti, chlapce a dívku. Přítel není biologickým otcem ani jednoho z dětí. Děti tuto skutečnost vědí a i přesto ho oslovují „tati“. Chlapec je 18 let a dceři 13 let. U obou dětí byla diagnostikována specifická porucha učení (dále jen SPU). Jejich diagnóza byla obdobná – dyslexie, dysgrafie. Obě děti jsou velice aktivní. Syn je ambiciózní, dcera ctižádostivá není.

Matka dodává, že se specifickou poruchou učení se potýká také syn jejího bratráčka, kterému byla diagnostikována dyslexie.

Domácí a školní situace rodiny a dítěte před stanovením diagnózy SPU

Obě dvě těhotenství matky byla udržovaná, ale jiný velký problém se nevyskytl. Porod syna byl předčasný, narodil se o měsíc dříve. Porod dcery proběhl bez komplikací. Matka mluvila o zvláštnosti dceřiných vývojových stádií: „*Dcera vůbec neuměla ležet, ta se jen převalovala, pak se plazila, pak se naučila chodit za ruku a pak teprve lezla.*“ Také se zmínila o dceřině zvýšené plačtivosti. U syna si těchto zvláštností nevšimla. Syn i dcera se těšili na nástup do první třídy.

Syn neměl ve školce žádné potíže. Problém nastal až při vstupu do první třídy, kdy si matka všimla synova špatného písma a potíží se čtením. Matka byla přesvědčena, že se látku doma dostatečně učili, a přesto nosil syn špatné známky, proto se rozhodla hledat příčinu těchto problémů. Matka je vděčná za synovu paní učitelku, která měla se specifickými poruchami učení zkušenosti, a proto matce doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Syn tento problém vnímal velmi negativně, neboť se kvůli problémům se čtením a psaním, stal terčem posměchu ze strany svých spolužáků. Matka to komentuje slovy: „*No děti, co si budeme povídat.*“

Dcera měla problémy již ve školce, především s řečí: „*...učitelka ve školce řekla, že mluví jak prase.*“ Tento problém před nástupem do první třídy vymizel. Matka si výraznějších problémů všimla při nástupu do první třídy. Ze zkušeností získaných při synově problému s učením, matka vypožadovala tentýž problém i u dcery: „*Ale jak jsme od syna věděli, co to obnáší, tak už jsme věděli, že jsou obě děti dyslektické.*“ Na dceřinu paní učitelku matka nevzpomíná příliš dobře. Dle matky tato paní učitelka uznávala pouze děti, které považovala za chytré. Sama dcera tento přístup vnímala negativně. Na základě předešlých zkušeností se matka rozhodla opět obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu.

Diagnóza SPU

V pedagogicko-psychologické poradně se matce dostalo vysvětlení synova i dceřina problému. Matka byla s přístupem poradny spokojená jak u syna, tak o pár let později u dcery. Matce zde bylo porazeno, jak se synem pracovat. Tyto rady matka využívala i při práci s dcerou.

Matka se před stanovením diagnózy domnívala, že je syn „lajdák“, proto se jí po vysvětlení problému SPU speciálním pedagogem velmi ulevilo: „*...protože jsme věděli, jak s ním pracovat a hlavně nebyl ten stres.*“ Také matka pochopila, že se za tento problém nemusí stydět.

Matka je velmi vděčná za spolupráci se speciálním pedagogem, který dětem poskytoval možnost reedukačních hodin. Obě dvě děti tuto možnost využily. Matka si velmi pochvaluje jeho spolupráci jak s jejími dětmi, tak se školou, které poskytoval pracovní listy a rady, jak s dětmi ve škole pracovat.

Matka před stanovením diagnózy svého syna neměla povědomí o problému specifických poruch učení. Proto se poté snažila o této problematice zjistit, co nejvíce informací, které by mohly pomoci s vypořádáním se důsledků této poruchy. Největší oporu cítila právě ve speciálním pedagogovi, ke kterému děti docházely na reedukační hodiny. Nejvíce informací vyhledávala po nástupu syna na střední školu, kde se potýkal s nepochopením jednoho z učitelů. Matka dodává: „*Tak jsme spoustu věcí museli nastudovat. Museli jsme zjistit, na co máme právo.*“

Školní situace dítěte s SPU po stanovení diagnózy

Matka si u svého syna nemohla stěžovat na spolupráci mezi rodinou a školou. Paní učitelka se od počátku snažila jejímu synovi vyjít vstříc a především dbát na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Dle matky se mu paní učitelka neustále věnovala a byla mu ochotna v případě potřeby poskytnout doučovací hodiny. Ani při nástupu na druhý stupeň a změny paní učitelky se ve spolupráci žádný problém nevyskytl: „*...měl štěstí na učitelky, které o tom něco věděly a věnovaly se mu.*“

Situaci dcery matka vnímá jako problémovější. Dcera měla s paní učitelkou problémy již od počátku první třídy. Ani po stanovení diagnózy a doporučení z poradny se tento vztah nezlepšil: „*...i když jsme pak přinesli potvrzení, že je to teda dyslektička, tak vůbec na to nebrala ohled.*“ Matka po zjištění této situace zařídila přechod své dcery na jinou školu, která nabízela možnost speciální třídy pro děti trpící specifickou poruchou učení. Matka si tuto speciální třídu velmi chválí: „*...bylo to tam supr.*“ Zde dcera setrvala až do čtvrté třídy. Matka ji poté odmítla vrátit na školu, kde měla tak špatné zkušenosti s přístupem paní učitelky, proto opět změnily školu. Matka dodává: „*...tam to bylo bez problémů. Ale zůstat tady u té učitelky, tak propadla.*“

Syn se ze začátku problém potýkal s výsměchem ze strany svých spolužáků. Matka si vzpomíná na situaci, kdy syn odmítal chodit do školy: „*...byla to taková beznaděj.*“ Tento problém vyřešila paní učitelka, která dětem daný problém vysvětlila. Děti to pochopili a již se synovi nesmály. Dcera se před přeložením do speciální třídy také potýkala s výsměchem ze strany svých spolužáků. Dle matky dcera každý den plakala a těžce nesla chování své paní učitelky. Po přestupu do speciální třídy pro děti trpící SPU tento problém vymizel.

Domácí příprava dítěte s SPU

S dětmi se převážně učila matka, avšak pokud neměla dostatek času, zapojil se do domácí přípravy jejích dětí i její přítel. Matka se domnívá, že měla domácí přípravu s dětmi snadnější, díky spolupráci speciálního pedagoga, ke kterému děti pravidelně docházely na reedukační hodiny. Matka si s dětmi při domácí přípravě vytvořila určitý rituál. S dětmi se učila ihned po příchodu domů. Učení trvající například půl hodiny prokládala delšími přestávkami: „...protože, když jsme se učili třeba hodinu, tak to nemělo žádný význam.“ Při přípravě využívali speciální pomůcky, jako čtecí okénko či pracovní listy, které získali od speciálního pedagoga. Matka se s oběma dětmi učila do páté třídy, poté se dle matky naučily učit se samy. Matka ještě dodává: „Jim teda hrozně pomáhalo, když jsem jim to četla. A tím se opravdu rychle učili.“

Dle matky je každé z jejich dětí úplně jiné. Syna považuje za velmi ambiciózního. Motivací pro něj byl úspěch, kterého chtěl dosáhnout. O své dceři matka prohlásila: „Dceru to prostě nebavilo.“ I přesto se matka domnívá, že obě děti byly motivovány, když viděly ve svém učení určitý pokrok a rapidně se zkrátila doma jejich učení: „... to už je pak člověk nemusel tolik přemlouvat.“

Dopad SPU na dítě a ostatní členy rodiny

Matka se nedomnívá, že by problém SPU nějak výrazně ovlivnil budoucnost jejich dětí. Domnívá se, že děti nejhůře vnímaly situaci v začátcích, kdy se začaly být tyto problémy zřetelné a děti byly vystaveny posměchu ze strany svých spolužáků. Přesto je matka přesvědčena, že se s tímto problémem dcera i syn vyrovnali velmi dobře.

Matka se nedomnívá, že by problematika SPU měla výrazně špatný dopad na rodinné vztahy a chod domácnosti. Matka si nemyslí, že by tyto problémy nějak ovlivnily vzájemný vztah mezi sourozenci: „...oba dva měli takové problémy, tak to oba myslím dobře chápali.“

Další aspekty, které rodiče v souvislosti s SPU vnímají

Jako vůbec největší problém, který matka v souvislosti s problémem SPU vnímala, byl přístup paní učitelky k její dceři. Matka to popsala jako bezmoc, vyplývající z neschopnosti pomoci svému dítěti.

9 Výsledky výzkumu

Polovina z dotazovaných matek se domnívá, že **problémové těhotenství a porod** mohl být jedním z příčin vzniku specifických poruch učení jejich dítěte. U pěti žen se vyskytly zdravotní problémy v průběhu těhotenství (nevyvinutý druhý plod, přenášení, chřipka, zvýšený krevní tlak, zvětšená štítná žláza či udržované těhotenství). U dvou žen proběhl porod pomocí císařského řezu, dvě matky charakterizují svůj porod jako dlouhý a těžký, jedna z matek si nevzpomíná na žádné komplikace během porodu. Další žena jedno ze svých dětí porodila předčasně, u druhého byl porod bez komplikací. Čtyři ženy si všimly zvýšené plačtivosti a nespavosti svých dětí v novorozeneckém a kojeneckém období. Je otázkou, zda problémové těhotenství a porod mohl být skutečně jedním z příčin vzniku SPU, nebo se jedná pouze o náhodnou shodu v těchto případových studiích.

VO1: Jak rodiče vnímají školní a domácí situaci před stanovením diagnózy SPU

Všechny oslovené respondentky byly na problém specifických poruch učení upozorněny až se začátkem nástupu svých dětí do základní školy. Žádná z respondentek si nevzpomíná na zvláštnosti, které by na tento problém mohly upozornit již v mateřské škole. Všechny děti projevovaly radost z nástupu do školy. U dvou dětí došlo ke zjištění problémů až v průběhu školní docházky, přesněji ve třetí třídě základní školy. U zbylých dětí se tyto problémy projevíly ihned na začátku první třídy. Všechny matky tuto situaci vnímaly obdobně. Prožívaly **stres, pocity zklamání, bezmoci, nepochopení a často i pocity hněvu**, který směřovaly ke svému dítěti. Problém svého dítěte si často vysvětlovaly jako projev „lajdáctví“. Matky se svými dětmi trávily mnoho hodin nad učením, které dle nich i přesto nepřinášely žádný úspěch, proto se rozhodly vyhledat pomoc. Většina respondentek také vnímala **nepochopení ze strany učitelů** jejich dětí, kteří tyto problémové žáky často vnímali negativně.

Dle matek měla tato situace **negativní dopad i na jejich děti, který se projevoval odporem ke škole, nechutí učit se, plačtivostí**. Charakterizovaly své děti jako nešťastné.

Ve většině případů pomoc vyhledali sami rodiče a kontaktovali pedagogicko-psychologickou poradnu. Ve dvou případech dostali toto doporučení od kantora svého dítěte.

VO2: Co rodičům přinesla diagnóza SPU u jejich dítěte?

Všechny matky se shodly na dobrém přístupu pedagogicko-psychologických poraden a jejich spolupráci vnímají jako pozitivní. **Po zjištění diagnózy** se u všech matek dostavil **pocit úlevy**. Dvě matky pociťovaly **hněv směřovaný na školku a školu**, které měly dle matek přijít na tento problém včas. Většina matek si kladla otázku, proč tento problém potkal zrovna jejich rodinu. Některé matky se zaobíraly myšlenkou, zda něčím nezapříčinily vznik této poruchy.

Všechny matky byly rády, že se jim dostalo vysvětlení, co si pod pojmem specifických poruch učení mají představit a především byly **vděčné za rady, jak se svým dítětem pracovat**. Matky se také shodly, že se po stanovení diagnózy **změnil jejich náhled na své dítě** a tím se změnilo i chování. Většina respondentek vnímala i změnu u svých **dětí, kterým se také do značné míry ulevilo**. Čtyři respondentky uvedly, že se o této diagnóze snažily najít co nejvíce informací nejčastěji z internetu a odborné literatury. Dvě matky nepovažovaly problém jejich dítěte natolik výrazný, aby se musely v této problematice dále vzdělávat. Pouze jedné z matek byly nabídnuty **reedukační hodiny** pro její dítě. Matka tuto nabídku využila a shledává tyto nápravné hodiny za velmi přínosné.

Do pedagogicko-psychologické poradny se nadále pravidelně dostavují se svými dětmi čtyři matky. U zbylých dvou dětí již není spolupráce s touto poradnou nutná.

VO3: Jak rodiče vnímají školní situaci dítěte s SPU po stanovení diagnózy?

Školní úspěšnost dětí je mimo jiné také závislá na přístupu učitelů k těmto dětem a vzájemné spolupráci rodičů a školy. Všechny matky doufaly v bezproblémové přijetí svých dětí nejen učiteli, ale také třídním kolektivem. Některé z matek měly štěstí na učitele, kteří již měli znalosti a zkušenosti s problematikou specifických poruch učení a především měli zájem nebrat problémy jejich dětí na lehkou váhu. Tito **učitelé také dodržovali doporučení** pro práci s dětmi trpící specifickou poruchou učení. Pro matky bylo díky tomuto přístupu mnohem **jednodušší vyrovnat se s problémem SPU**. Jiné matky se naopak setkaly s odmítnutím a nepochopením ze strany jak učitelů, tak spolužáků svých dětí. Tito učitelé často považovali děti s těmito problémy za lajdáky a **nebyli ochotni dodržovat doporučení** z pedagogicko-psychologických poraden. Matky těchto dětí i nadále prožívaly **pocity smutku, úzkosti a bezmoci**. Trápila je **neschopnost pomoci svému dítěti**.

Čtyři ze šesti matek musely řešit **slovní ubližování svých dětí ze strany jejich spolužáků**. Jedna z matek se kvůli problémům s paní třídní učitelkou a spolužáky, kteří její dceři ubližovali, rozhodla přeložit svou dceru do speciální dyslektické třídy na jinou základní školu. Další matky problémy s posměchem spolužáků řešily s pomocí paní třídní učitelky, která pokud byla ochotna s rodiči spolupracovat, své žáky napomenula a tím se situace vylepšila. Avšak jedna z matek měla na prvním stupni základní školy problém nejenom s ubližováním své dcery ze strany spolužáků, ale také tyranizováním své dcery ze strany paní učitelky. Pro tuto rodinu bylo vysvobozením až přechod na druhý stupeň základní školy.

VO4: Jak rodiče vnímají domácí přípravu dítěte s SPU po stanovení diagnózy?

Všechny matky se shodly, že se **domácí příprava** po stanovení diagnózy o něco **zlepšila**. Některé matky se domnívají, že za tímto zlepšením stojí změna jejich přístupu ke svému dítěti. Změnu vidí především v **lepším pochopení, jak se svým dítětem efektivněji pracovat** a našly způsoby jak své dítě **motivovat** bez křiku a hněvu. Jiná matka se domnívá, že dcera nebyla dostatečně vyspělá na nástup do školy a potřebovala pro zlepšení výkonu více dospět. U všech dětí se zkrátila doba, kterou potřebovali ke splnění domácích úkolů a naučení se nového učiva. Avšak zkrácení této doby je u všech dětí individuální. Některé děti už zvládají přípravu do školy bez pomoci rodičů, což matky považují za pozitivní. Nejčastěji se s dětmi **učily právě matky**, jen ve dvou rodinách se do školní přípravy zapojovali i otcové.

Všechny matky, kromě jedné, začaly na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny využívat při práci s dětmi **speciální pomůcky**. Nejpoužívanější pomůckou bylo čtecí okénko, dále speciální pracovní listy, postřehová pexesa a speciální pera pro nácvik správného úchopu.

Jako **motivaci** pro zlepšení školního výkonu svého dítěte nejčastěji využívaly **chválu a nadšení** z každého sebemenšího úspěchu. Podle matek je pro děti velkou motivací úspěch a **vidina jejich zlepšení**.

VO5: Dopad specifických poruch učení na dítě a ostatní členy rodiny

Dopad specifických poruch učení na dítě vnímají všechny matky obdobně. Dle matek bylo pro jejich děti **nejtěžší vyrovnat se s počátečním školním neúspěchem a s negativními reakcemi svého okolí**, zejména svých spolužáků. Na negativní hodnocení jejich osoby často **reagovali pláčem, nechutenstvím k učení** a u jedné dívky došlo na základě dlouhodobého stresu a frustrace k onemocnění mononukleózou. Děti, stejně jako jejich rodiče, byli zpočátku zmateni svou odlišností od druhých. Doba, kterou dítě i rodič potřebuje na **vyrovnání se s touto skutečností je individuální**. Tato doba může záviset na mnoha faktorech, jako je závažnost obtíží, přijetí a pochopení tohoto problému okolím, mírou schopnosti vyrovnávat se s náročnými životními situacemi atd.

Dvě matky ze šesti se domnívají, že problém specifické poruchy učení zasáhl nejen celý chod domácnosti, ale také rodinné vztahy. Tytéž matky vnímají problém ve **vztahu ke svému druhému, zdravému dítěti**. Jsou si vědomy toho, že více času věnují dítěti dyslektickému a to způsobuje výčitky svědomí a pocit, že jako matky neuspěly. Ostatní matky si obdobného problému vědomy nejsou a rodinné vztahy charakterizují jako bezproblémové.

Všechny matky kromě jedné se domnívají, že i **otcové dětí** se specifickou poruchou **vyrovnali a přijali** své dítě takové jaké je. **Problém s přijetím** této skutečnosti měl pouze jeden otec, který se stále nachází ve fázi popření a tento problém bagatelizuje. Tato matka vnímá velmi negativně, neboť jí schází manželova opora a pomoc.

VO6: Jaké další aspekty v souvislosti s SPU rodiče vnímají?

Pohled na nešťastné dítě, to považují tři ze šesti matek, za vůbec nejtěžší ve spojitosti s SPU. Tyto matky mluvily **o bezmoci**, že svému dítěti nejsou schopny pomoci a to pro ně bylo opravdu nejtěžší. Další matka považovala za největší problém **nevyhovující přístup paní učitelky**. Opět to matka popisuje jako bezmoc spojenou s neschopností změnit tento přístup a tím zlepšit celou situaci. Jiná matka vidí největší problém v tom, že se dcera **straní kolektivu**, avšak matka si není jistá, zda tento problém souvisí se specifickou poruchou učení. Poslední matka se domnívá, že dcera byla postižena pouze lehčí formou SPU, proto si nemyslí, že by to na rodinu mělo velký dopad.

10 Diskuse

Výsledky výzkumu ukázaly, že pro všechny matky bylo těžké přijmout školní neúspěch svého dítěte. Mnohé matky si to vysvětlovaly jako důsledek lajdáctví. Matky zažívaly zklamání, bezmoc a hněv. Obdobné výsledky přinesl i výzkum Matějčka a Vágnerové z roku 2006 o názorech rodičů na problémy spojené s SPU.

Téměř všechny matky se zmínily o problémovém těhotenství či porodu. Polovina matek vnímá tuto skutečnost jako jeden z možných faktorů vzniku SPU u jejich dítěte. K obdobnému výsledku dospěli i Matějček s Vágnerovou (2006).

Informovanost rodičů o SPU před stanovením diagnózy jejich dítěte byla velice malá. Matky se shodují, že o SPU pouze slyšely, nebo pouze věděly, že něco takového existuje. Pouze jedna z matek byla o něco více informovaná díky učitelské profesi. Matky se také shodly na spokojenosti se spoluprací pedagogicko-psychologických poraden, které jim sdělily dostatek informací o problémech jejich dítěte a také potřebné rady. Tento výsledek se neshoduje s výzkumným šetřením Matějčka a Vágnerové (2006), kteří ve výsledcích poukazují na nespokojenost jedné čtvrtiny respondentů s prací pedagogicko-psychologických poraden. Rozdílnost těchto výsledků přisuzují různé velikosti výzkumného vzorku respondentů. Dalším faktorem může být určitý ostych rodičů vyjadřovat se o této organizaci negativně.

Po stanovení diagnózy dítěte pocítovaly matky značnou úlevu. Domnívám se, že pocit úlevy způsobilo především ujištění se o tom, že školní neúspěch není způsoben sníženou inteligencí, ani špatnou péčí rodičů. Rady pedagogicko-psychologických poraden a úleva rodičů zapříčinily následnou změnu přístupu a vnímání dětí jejich matkami. Další informace o SPU vyhledávaly především matky, které vnímaly problémy spojené s touto poruchou jejich dítěte za opravdu výrazné.

Některé z matek se setkaly s problémem ve spolupráci se školou, stejně jako ve výzkumu prováděném Niemeyerem (1974) v jehož výzkumu byly děti s SPU hodnoceny jako méně nadané a líné. Ve čtyřech případech nebyli učitelé ochotni pracovat s dítětem dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Stejně výsledky vyšly také v samotných postojích dětí ke škole, kdy se u těchto dětí vyvinula nechuť ke škole, učení a mnohdy i averze vůči učiteli. Jedna z respondentek díky konfliktům se školou přeložila svou dceru do speciální třídy pro děti s SPU. Následnou spoluprací s paní učitelkou této třídy si matka velice chválila. Matky, které nebyly spokojeny s přístupem školy k jejich

dětem, se cítily bezmocné. Za nemalý problém také považovaly vztah spolužáků k dítěti, který byl ve většině případů negativní. Avšak tento problém byl ve všech případech, kromě jednoho vyřešen.

Většina matek používala při domácí přípravě reedukační pomůcky. Nejčastější pomůckou bylo čtecí okénko, což je pochopitelné, neboť téměř u všech dětí byla diagnostikována dyslexie. Všechny matky se shodly na postupném zlepšování průběhu domácí přípravy, což se vyznačovalo především zkrácením doby učení. Matky to připisují především jejich pochopení, jak se ke svým dětem chovat, jak s nimi pracovat a motivovat je. Za nejlepší motivaci matky považují chválu svých dětí a úspěch. Tento výsledek koresponduje s uvedenými poznatky z odborné literatury, kde jsou chvála a první úspěchy považovány za základ pro úspěšnou reedukaci. Pouze ve dvou případech se do školní přípravy zapojovali i otcové. Domnívám se, že tento výsledek můžeme vysvětlit tím, že matky se svými dětmi tráví více času a spíše se zajímají o školní povinnosti, než otcové. Ve výzkumu Matějčka a Vágnerové (2006) rodiče považovali za jako jeden z největších stresorů časovou náročnost přípravy. Tyto výsledky se odlišují od výsledků mého výzkumu. Všechny matky se shodly, že začáteční příprava do školy byla dlouhá, ale nepovažovaly to za výrazně stresující. Tento výsledek může být ovlivněn výběrem výzkumného vzorku, kdy respondentky mohou vnímat problém svých dětí jako závažný, a proto nedochází k tak velké zátěži při přípravě do školy. Pouze jedna z šesti matek přiznala vyčerpanost a nedostatek osobního času, který vnímá za velmi stresový. Za mnohem větší faktor stresu považovaly vlastní pocit bezmoci, způsobený neschopností svému dítěti více pomoci.

Dalším stresujícím faktorem, na kterém se matky shodly, byl pohled na jejich nešťastné děti, které na školní neúspěch ve většině případů reagovaly pláčem a nechutenstvím k učení. Domnívám se, že tato reakce matek je zcela přirozená, neboť matka se vždy snaží chránit své dítě před utrpením a situace, kdy nevědí, jak svému dítěti pomoci je pro ně velmi stresující.

Pouze dvě matky vnímaly dopad SPU na celou rodinu, který je spojen především s výčitkami svědomí z nedostatku času na své druhé, zdravé dítě. Tyto dvě matky považují dopad SPU na jejich děti za daleko výraznější, než ostatní matky z výzkumného šetření. Opět se domnívám, že tento výsledek může být ovlivněn výběrem výzkumného vzorku.

Výsledky také ukázaly, že otcové neměli zásadnější problém s vyrovnáním se SPU jejich dětí. Pouze u jednoho otce došlo k problému s přijetím této skutečnosti a stále se

nachází ve fázi popření. Je nutné si uvědomit, že se jedná pouze o subjektivní vyjádření matek, které nemusí být totožné se skutečnými názory otců.

Výsledky výzkumu tedy prokazují, že nejtěžším aspektem v důsledku SPU dítěte byla prožívaná bezmoc způsobená neschopností pomoci svému dítěti. Slovo bezmoc se vyskytlo v různých souvislostech ve všech uskutečněných rozhovorech.

Jsem si vědoma, že výsledky výzkumného šetření mohou být do značné míry ovlivněny výběrem respondentů. Na výzkumu se podíleli pouze respondenti, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat. Jsou to tedy lidé, kteří již překonali fázi šoku a popření. Dle mého názoru by se neméně zajímavé výsledky získaly z rozhovorů rodin, které by se nacházely teprve v začátcích zjištění problému. Bylo by zajímavé porovnat vnímání SPU rodin, které jsou v začátcích seznamování se s problematikou SPU a rodin, které již mají více zkušeností a s potížemi se již vyrovnaly.

Za nedostatek prezentovaného výzkumu považuji získaný názor vždy pouze jednoho z rodičů. Názor na problematiku specifických poruch učení je ve všech případech prezentován matkou. Matky tedy byly jediným zdrojem informací a mohly podat odlišný obraz vnímání problému SPU, než by podali ostatní členové rodiny, zvláště otcové. Jejich názor je pouze zprostředkován matkou. Jistě by bylo zajímavé provést další výzkumné šetření, ve kterém by se provedl sběr dat u dalších členů rodiny a tyto výsledky následně porovnat.

ZÁVĚR

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na rozbor rozhovorů provedených se šesti rodiči dětí, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení (dále jen SPU). Cílem bylo zachytit a popsat, jak rodiče vnímají a prožívají potíže související s SPU jejich dítěte.

Výzkumného cíle se podařilo dosáhnout na základě popisů života vybraných respondentů. Na základě kvalitativní analýzy dat získaných z odpovědí respondentů byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Za výstup bakalářské práce můžeme považovat zjištění, že každá rodina se s problémem specifických poruch učení vypořádává individuálně. Můžeme říct, že čím viditelnější je dopad problémů spojených s SPU viditelnější, tím hůře se s situací rodina vyrovnává. Pro rodinu, zvláště pro matky je důležité kladné přijetí nejbližším okolím, jako jsou ostatní členové rodiny, školy i spolužáci jejich dítěte i přes jeho handicap. Nejčastěji zmiňovaným pojmem se stalo slovo „bezmoc“. Toto slovo se vyskytlo napříč všemi rozhovory a bylo zmiňováno v různých situacích. Pro matky tedy byly nejtěžší situace, kdy nemohly svému dítěti více pomoci v náročných situacích, a proto se cítily bezmocné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bartoňová, M. (2005). *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masaryková univerzita.

Bartoňová, M. (2006). *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Redukce specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

Hall, W. (2009). *Dyslexia in the primary classroom*. Exeter [England]: Learning Matters, p. Achieving QTS.

Hartl, P., Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

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

Michalová, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiaš.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

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

Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

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

Simon, H. (2006). *Dyskalkulie*. Praha: Portál.

Švaříček, R. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita.

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

Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru

➤ SEZNÁMENÍ SE S RODINOU

- Můžete mi říct něco o své rodině?
 - Jste vdaný/ ženatý, svobodná/ svobodný, rozvedená/ rozvedený?
 - Kolik máte dětí a kolik jim je let?
- Můžete mi říct něco o vašem dítěti, u kterého byla diagnostikována specifická porucha učení?
- Jaká je diagnóza Vašeho dítěte?

➤ DOMÁCÍ A ŠKOLNÍ SITUACE RODINY A DÍTĚTE PŘED STANOVENÍM DIAGNÓZY

- Můžete mi říct jak probíhalo těhotenství a porod?
- Jak se vaše dítě projevovalo ve školce?
- Těšilo se do školy?
- Jak proběhl nástup do školy?
- Kdy poprvé nastal problém s učením a jak se to projevovalo?
- Jaká byla reakce Vašeho dítěte na školní neúspěch?
- Co jste dělali, když jste získali podezření na problém s učením?

➤ DIAGNÓZA SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

- Jak vnímáte spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou?
- Jaká byla Vaše reakce na stanovení diagnózy?
- Měli jste před stanovením diagnózy povědomí o tom, co jsou to specifické poruchy učení?
- Hledali jste po stanovení diagnózy ještě další informace o této problematice?
- Pracuje s dítětem například speciální pedagog, či jiný odborník?

➤ ŠKOLNÍ SITUACE DÍTĚTE SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ PO STANOVENÍ DIAGNÓZY

- Jak probíhala spolupráce se školou a třídní učitelkou po zjištění diagnózy?
- Stalo se Vaše dítě terčem posměchu ze strany spolužáků?
 - Jak jste to řešili?

➤ DOMÁCÍ PŘÍPRAVA DÍTĚTE SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

- Jak probíhala/probíhá domácí příprava dítěte do školy?
- Používali/ používáte nějaké speciální pomůcky při přípravě do školy?

- Museli/ musíte Vaše dítě do učení motivovat?
- DOPAD SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA DÍTĚ A OSTATNÍ ČLENY RODINY
 - Jak tento problém vnímalo/ vnímá samo dítě?
 - Jak se s tímto problémem vyrovnává zbytek rodiny? Matka, otec, sourozenci?
- DALŠÍ ASPEKTY, KTERÉ RODIČE V SOUVISLOSTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ VNÍMAJÍ
 - Co považujete za největší problém v souvislosti se specifickými poruchami učení?

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru

Rozhovor s matkou I – paní „F“

Trvání rozhovoru – 95 minut

Datum rozhovoru – 6.1. 2014

Mohla byste mi prosím říct něco o vaší rodině?

Jsme vdaná, s manželem máme dvě dcery. Starší je devět let a chodí do třetí třídy. Mladší je od ní o tři roky, takže je jí šest let a je to předškoláček. Já jsme vystudovala střední školu s maturitou a manžel má výuční list.

Mohla byste mi povědět něco o dceři, u které byla diagnostikovaná specifická porucha učení?

Takže, jedná se samozřejmě o tu starší dceru, která chodí do třetí třídy. Vlastně je velmi aktivní, miluje zvířata, chtěla by jednou být zvířecí doktorka. Chodí na tanečky. Jinak je hodně citlivá, nad vším moc přemýšlí a všechno si hrozně moc bere.

Jakou má diagnózu vaše dcera?

Ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny má napsáno, že má ADHD, dyslexii, dysgrafii a dysortografii.

Vyskytuje se v rodině další osoba se specifickou poruchou učení?

Ne o nikom jiném nevím.

Mohla byste mi povědět, jak probíhalo těhotenství a porod?

Těhotenství bylo strašné, neustále jsem zvracela, otýkala, myslím, že jsem vůbec nebyla v pohodě. Dcera je vlastně původně z dvojčat, jenomže jeden plod se prostě nevyvíjel. Nikdo mi nedokázal říct, jestli pak nějak samovolně ze mě odešel nebo ne. Porod byl taky strašný. Rodila jsem až asi měsíc po termínu, takže jsem jí přenášela. Ten porod byl vážně příšerný a dlouhý. Měla jsem tak velké bolesti v zádech, že jsem necítila stahy. Navíc jsem byla dvakrát poslaná zpátky domů, že to k porodu ještě není. I u druhé dcery jsem měla takhle dlouhý porod. Jako miminko pořád brečela, trvalo mi hodiny, než jsem ji konečně utěšila a než usnula. Byla jsem ze všeho vyčerpaná. Když začala lézt tak to byla

taky teda sranda. Nevydržela na jednom místě. Strašně jsem se těšila až, půjde do školky a já si budu moct trochu odpočinout.

A jaká byla vaše dcera ve školce? Těšila se do školy?

Ve školce mi paní učitelka neustále říkala jak je dcera strašně moc šikovná, že s ní nemá vůbec žádný problém. Dcera byla ve školce spokojená, ale ten poslední rok už mi pořád opakovala, jak moc už se těší do školy, že jí to ve školce už vůbec nebaví, že se tam nudí a že už chce do školy. Já jsem samozřejmě byla hrozně ráda a říkala jsem si, že to bude super, když jí to tam bude bavit a jak bude určitě moc šikovná.

Jaký byl nástup do školy?

Tak zpočátku to bylo všechno fajn. Vlastně všichni jsme se na to moc těšili, až nám dcera bude vyprávět zážitky ze školy. Samozřejmě jsem měla strach, jak to všechno bude nejenom dcera, ale i já zvládat. Přeci jen, je to strašná změna. Starost navíc. Taky jsem měla strach, jestli si tam najde kamarády. Dcera chodila ze školy nadšená. Ze začátku se učili dělat já nevím, třeba obloučky, malovali si, seznamovali se školou a ona chodila domů opravdu nadšená. Jenomže tohle bezproblémové období trvalo asi jen dva měsíce.

Kdy poprvé tedy nastal problém s učením a jak se to projevovalo?

No úplný obrat nastal, když se začali učit psát první písmenka a číslice. Pamatuju si, jak tenkrát přinesla domů úkol z matiky. Měla jednoduše opisovat číslice. Tak jsme si k tomu sedli a dcera začala pracovat. A já se nestačila divit, protože vše co napsala, bylo naprosto obráceně. Vypadalo to asi takto (napsala, na papír zrcadlově převrácené číslice). Nicméně jsem to nijak moc neřešila, prostě jsem jí chytla ruku a společně jsme obkreslovali číslice, tak aby pochopila jak na to. Takhle jsem to opisovali asi 4 hodiny. Jenomže druhý den psali ve škole úplně to samé a moje dcera to opět psala obráceně.

Jak jste se v této době cítila?

Já jsem to naprosto nedokázala pochopit. Hrozně jsem se rozčilovala, a když jsem se dcery zeptala jakto že to píše zase špatně, když jsem to doma trénovali, tak mi odpověděla: „Maminko, jenomže já to tak vidím“. A já si říkala, co jak vidí? Vždyť to má jen opsat tak v čem je problém. Je pravda, že jsem při psaní úkolů nebylo zrovna příjemná, byla jsem nervózní protože jsem nechápala, proč jí to nejde.

Jak tedy vypadala vaše školní příprava ještě před diagnózou? Jak dlouho jste se učili?

No bylo to tragický. Každý den jsme strávily myslím tak kolem čtyř hodin učením, teda spíš jsme se přeučovaly psát písmenka a číslice. Bylo to úmorné. Obě jsme z toho byly strašně vyčerpané, naštvané a hrozně nešťastné. Tohle mučení trvalo ještě asi 3 měsíce a samozřejmě se vůbec nic nezlepšilo. Mezitím se začali učit číst no a další problém byl na světě. Dát dohromady m – a byl nadlidský úkol. Pořád četla „am“ místo „ma“. Neříkám, že by si nic z toho co jsme se učili nepamatovala, ale aby to uměla, tak se musela všechno učit nazpaměť.

Jak na to všechno reagovala vaše dcera?

Samozřejmě, že začala chodit do školy s velkým odporem. Každý den brečela, že tam nechce. Doma se taky nechtěla učit. Viděla, že ostatní děti si jdou hrát na hřiště a my sedíme nad učením. Přišlo jí to nespravedlivý. A vůbec celá domácnost byla vzhůru nohama.

Co jste tedy dělala, když jste získala podezření, že je tam nějaký problém?

No dlouho jsem přemýšlela co vlastně dělat. Jenomže už jsem fakt byla v koncích. Vidět jak se vám trápí dcera, to je vážně to nejhorší. Takže jsem se rozhodla zajít za učitelkou. Za její učitelkou do školy. Jenomže odpověď byla fakt strohá. Řekla mi, že je dcera naprosto v pořádku, je šikovná a žádný problém tam není. Jenomže to mi nestačilo. Tak jsem se začala vyptávat ostatních rodičů, jak dlouho se doma připravují do školy a jestli nemá někdo stejný problém jako my. No a tak jsem vlastně zjistila, že u nás opravdu není něco v pořádku. No, takže jsem si sedla k počítači a hledala, kde by nám mohli pomoci. Vlastně jsem zjistila, že existuje něco jako pedagogicko-psychologická poradna a tak jsem neváhala a hned se objednala.

Co vám v poradně řekli a jaká byla vaše reakce na diagnózu?

No tak jejich verdikt byl jasný. Vaše dcera je dyslektik, dysgrafik, dysortografik a aby toho ještě nebylo málo, tak je hyperaktivní a má poruchu soustředění. Ještě dnes mi zní v uších ta věta: „to je ta nejhorší kombinace“. Jinak tam vlastně byli moc ochotní. Všechno na mi vysvětlili a mě se vlastně pak strašně ulevilo. Ten pocit, že konečně vím o co jde, co se děje byl fajn. Jenomže to mi moc dlouho nevydrželo. Prostě jsem se začala ptát sama sebe, proč zrovna my. Jestli za to opravdu přece jen nemůžu i já. O tom vlastně

přemýšlím pořád. A byla jsem hrozně naštvaná na školku a školu, že vlastně nic nepoznali. Vždyť tam přece by měli být odborníci a ne rodič.

Měla jste před diagnózou povědomí o tom, že existují specifické poruchy učení a co to znamená?

Tak věděla jsem, že něco takového je. Člověk to určitě někdy někde zaslechl, ale abych věděla co to znamená? To vůbec.

Hledala jste po diagnóze další informace o této problematice?

Určitě jo. Hlavně na internetu, dokonce jsem si koupila pár knížek. Hlavně i o té hyperaktivitě. To že je dcera živější jsem věděla už od jejího narození, ale že by to měla být nějaká hyperaktivita? To mě opravdu nenapadlo.

Jaká byla spolupráce se školou a třídním učitelem po zjištění diagnózy?

No tak samozřejmě po tom, co jsem dostala v poradně papír, jsem s tím hned letěla do školy. Tam mi bylo řečeno, že si to škola přečte. Nic jiného se vlastně nedělo, neřešilo. Myslela jsem, že mě třeba škola zpětně kontaktuje, abychom se domluvili, jak s dcerou vlastně budou třeba pracovat, jenomže žádné reakce jsem se nedočkala. Z té poradny jsem věděla, že by měla být škola nějak nápomocná, že by měla dodržovat nějaké doporučení jak s tím dítětem třeba pracovat. Třeba že by měla mít nárok na jednu vyučovací hodinu navíc i mimo program vyučování, třeba i na nějaké pomůcky pro dyslektiky a tak dále. No a tak jsem se naštvala a šla do školy znova. Na ředitelství mi sdělili, že to bylo probráno s učitelkou a že ta to určitě dodrží. Za týden mi přišla ze školy pozvánka na nějakou schůzku do školy. Tak jsem si říkala, že se konečně začalo něco dít a že mi určitě chce škola říct nějaké informace jak to třeba probíhá s dcerou ve škole a tak. Jenomže jsem se tak trochu spletla. Hned když jsem tam přišla tak mi bylo řečeno, že se teda bude řešit nějaká moje stížnost na paní učitelku, kterou jsem prý podala před týdnem. Věřte, že v tu chvíli jsem byla naprosto paf a byla jsem schopná zeptat se jen: Cože? Jako stížnost?“. Pak jsem se trochu sebrala a řekla, že se jdu jen zeptat jak teda funguje spolupráce školy s takovýmto dítětem. Na to mi tenkrát odpověděla výchovná poradkyně a to stylem: „A co si myslíte? To je jednoduché, vaše dcera patří do zvláštní školy, nebo měla zůstat ještě ve školce. Pokud jí necháte tady, tak se smířte s tím, že to holt bude trojkař, nebo čtyřkař, prostě je hloupá. Prostě ještě není zralá na školu, měla zůstat ve školce.“ No, tak tuhle větu opravdu nikdy nezapomenu. Naštěstí se pak do toho vložila paní učitelka, která se dcery zastala a řekla, že je dcera šikovná a že to tam s ní zvládne. Jako je strašný

poslouchat, že se mělo něco udělat jinak ještě před nástupem do školy, že za to vlastně může školka a rodič, že to včas nepoznali. Tak jsem šla do školky popovídat si s paní učitelkou a zeptat se jestli teda v průběhu školky měli podezření na nějaké takové problémy. Šokující pro mě byla učitelčina odpověď, která si naprosto protiřečila s tím, co mi tvrdila, když tam dcera ještě chodila. Prý že si to myslela. No co sem na to měla říct? Takže jsem byla navztekaná na školku, že mi to nebyli schopni říct, na školu, že ze mě udělala nejhorší mámu na týhle zemi a na sebe, že se v tom plácám a nevím co s tím.

A jak se k tomuto problému staví paní učitelka nyní?

No po dohodě s paní učitelkou se teda nastavily nějaký pravidla ve výuce podle toho co radila poradna. Takže dcera dostává kratší cvičení než ostatní. Má možnosti si odpočinout při výuce tím, že například rozdává sešity, nebo může smazat tabuli), učitelka se jí snaží hodně chválit, častěji ji zkouší ústně aby se opravdu přesvědčila, jestli to umí. Taky si jí posadila hned před sebe. Určitě by se dalo udělat ještě spoustu věcí jinak, ale i tohle funguje.

Pracuje s dítětem ještě nějaký jiný odborník, jako například speciální pedagog?

Ne vůbec ne.

Stala se vaše dcera někdy terčem posměchu ze strany spolužáků?

Bohužel ano. Když už to všechno začalo fungovat mezi náma a učitelkou a dcera se začala lepšit, tak samozřejmě přišel další problém. Spolužáci si samozřejmě všimli, že dcera píše například o dvě věty méně než oni, že má kratší úkoly a že když místo „m“ napíše „n“, tak to není chyba a to se jim nelíbilo. Asi jim to přišlo nefér a tak na ní začali pokřikovat, že je hlupák, když neumí napsat ani 6 vět. Věřím, že pro moji dceru to muselo být něco hrozného. Vždyť ona už tak je hrozná cíťa a teď do toho ještě posměch. No hrozný. Takže její odpor ke škole zase vzrůstal. Chodila domů s brekem, bolelo jí břicho, každé ráno strašný scény, že tam prostě nepůjde.

Jak jste to řešila?

Opět jsem šla za paní učitelkou. Snažila jsem se jí vysvětlit, co máme za problém a že dcera na tom začíná být zase špatně. Poprosila jsem jí, jestli by to nemohla ve třídě těm dětem nějak vysvětlit, proč má dcera takové úlevy. Slíbila, že to udělá. Jenomže to nepomohlo. Víte co, já je na jednu stranu chápu, proč by měli něco takového pochopit,

ale na druhou stranu, vždyť je to přece moje dcera kdo trpí. No a jelikož se blížila rodičovská schůzka, tak mě vlastně nenapadlo nic jiného, než že se to pokusím vysvětlit rodičům. Přeci jen děti většinou dají víc na rodiče, než na učitelku. No a tak jsem tam před nima vstala a společně s paní učitelkou jsem je požádaly o pomoc. Asi ne všichni to tenkrát pochopili a zkusili to dětem vysvětlit. Viděla jsem na spoustě z nich jak mi nevěří a protáčejí oči. Prostě pod názvem dyslektik a hyperaktivní si většina lidí představí nějakého nevychovaného sígra. Ale pár lidí to nejspíš vzalo vážně, protože pak se situace docela uklidnila a nikdo už na dceru tolik neútočil. Naopak spoustu dětí jí najednou začalo pomáhat a dokonce jí bránit.

Jak probíhala domácí příprava do školy po diagnóze?

Tak doma jsem se také řídila radami, které jsem dostala v poradně. Udělali jsme si pár základních pravidel, které jsme se snažili dodržovat. Snažíme se učit každý den ve stejný čas, dělat mezi učením přestávky, protože dcera prostě nevydrží být dlouho pozorná. Pořád kope do stolu, podpírá si hlavu, každý zašustění jí vyruší a hned se kouká co se kde děje. Je to složité, ale ty hodiny strávené nad učením mají svůj smysl. Rozhodně se to všechno zlepšilo. Ale nebylo to ze dne na den. Dcera nosí dobré známky, vlastně výborné. Ale je za tím spoustu a spoustu hodin práce. Taky odříkání volného času, jak dcery tak i mého. Je pravda, že teď už se ta doba kdy se učíme zkrátila. Na začátku to bylo opravdu dlouho, asi čtyři hodiny. Ted' už je to kolem jedné až dvou hodin, samozřejmě s přestávkami.

Používali jste doma nějaké speciální pomůcky?

Ano, používali jsme čtecí okénko. A to nám hodně pomohlo. Pak na psaní speciální tužku, protože měla a pořád má problém se správným držením té tužky.

Musela jste dceru do učení nějak motivovat?

Určitě ano. Tak pro ní bylo velkou motivací to, že jí paní učitelka nebo já pochválíme když se jí něco povede. Ale taky to, že chce být jednou ta zvířecí doktorka, tak jsem jí vysvětlila, že to se musí hodně moc snažit a učit aby se jí to splnilo. Takže to jí hodně žene dopředu. No a hlavně začala jezdit na koních, takže se jí splnil takový malý sen, takže prostě ví, že než se jede na koně, musí být naučená. Ale rozhodně pokud se něco nepovede, tak jí je nezakazuju. Ale hlavně ona sama má radost, když dostane

dobrou známku. Řekla bych, že je hodně cílevědomá, takže to nám pomáhá, aby se učila. Uvidíme, jak to bude dál, až s ní třeba začne třískat puberta.

Jak to vnímala sama vaše dcera?

Samozřejmě že byla ze všeho špatná. Nechápala, proč jí to jde třeba míň než ostatním. Byla naštvaná, že se musí učit, když ostatní lítají venku. Často jsem na ní viděla, že je naštvaná i na mě, protože že jo já jsem byla ta, která jí do učení nutila. Ale po tom, co dceři začali spolužáci pomáhat, tak to pro ní mělo obrovský význam. Najednou se v tom kolektivu cítila dobře, nebyla ostrčená. Ale celkově ty problémy co přináší ta diagnóza, to všechno si myslím, že pro ní bylo a vlastně i teď je, i když v menší míře, hodně zatěžující, stresující, únavný. Ona sama se taky pořád ptala proč, proč zrovna já maminko. Já to nechápu. No a co já jí na to mám říct?

Jak se s tímto problémem vyrovnává zbytek rodiny? Vy, sourozenci, manžel?

Tak samozřejmě už tím, že dítě nastoupí do školy, tak se mnoho věcí změní. Je to najednou víc práce, zabírá to do té doby volný čas. Jenže když má člověk doma dítě s touhle poruchou, tak je to ještě mnohem horší. Opravdu celá rodina a celá domácnost je vzhůru nohama. Celá rodina se musela přizpůsobit nějakému dennímu režimu. Ani nevím, kdy jsem naposled jen tak hodila nohy nahoru a odpočinula si. Ještě k tomu, když mám ještě jednu mladší dceru. Ta to samozřejmě taky nějak vnímá. Často od ní slyším, že mám asi radši její ségru, když s ní trávím tolik času. A to mě hrozně mrzí. Takže jsem se to taky snažila vysvětlovat a vysvětlovat, že tak to není. A důvod proč s tou školáčkou prostě musím trávit tolik času nad učením. Samozřejmě se to té mladší zase snažím vynahradiť. Jenomže už tam nikde jaksi nezbyvá místo na mě. Vlastně neznám nic jiného než, z práce domů, tam honička kolem učení, věnovat se chvíli té mladší, udělat večeři a pak padnout do postele, protože na nic jiného čas není. Je to každý den to samé.

A jaký názor má na tento problém váš manžel?

No on je ten typ, který tohle prostě nechtěl a vlastně ani teď nechce přijmout. Jeho názor je ten, že jeho dítě přece nemůže mít nějakou poruchu, protože je to přece normální holka a že se v poradně určitě spletly. Že já moc přeháním, a hrozně to zveličuju. Na jednu stranu to chápu, protože i já jsem se s tím vyrovnávala hodně těžce, především z důvodu všech těch negativních věcí co slyšíte od okolí, ale na druhou stranu

mi často chybí jeho pomoc. A já vím, že kdybych měla stejný přístup jako on, tak taky naše dcera mohly být jednou hodně nešťastná.

Co považujete za největší problém v souvislosti se specifickými poruchami učení?

To je docela těžká otázka. Mám pocit, že vlastně všechno. Ale asi pro mě jako pro mámu je nejtěžší dívat se na tu svou dceru, jak je nešťastná. To musím říct, že mě opravdu bolelo. Pak ta bezmoc, že nevíte jak jí pomoci. No to je vlastně spojený s tím, že jsem cítila i nepochopení z okolí, především ze školy, těch jejích spolužáků, ale i rodičů těch spolužáků a vůbec dalšího okolí. Protože když pak slyšíte názory typu: „No jo, to pak jde samo, když mají nějaký papír z poradny. To je pak jasný, že mají na vysvědčení samý jedničky.“ Jenomže už nikdo za tím nevidí tu dřinu. Tak to je pak hodně smutný a člověk nad tím musí pořád přemýšlet. Taky to, že člověk neví, z čeho to vlastně vzniklo a mě pořád letí hlavou, jestli jsem za to vlastně nemohla já, že ta porucha vznikla. Taky to že to ovlivňuje ty rodinné vztahy. Že nemáte čas na to druhé dítě. Je to všechno se vším. Prostě to celé je problém. Ale asi nejvíc ta bezmoc a to, že vidím, jak se dítě trápí, to je to nejhorší.